

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

EDMIR LOPES JUNIOR

**A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO MODELO INTEGRAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA PAULISTA.**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2018

EDMIR LOPES JUNIOR



**A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO MODELO INTEGRAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA PAULISTA.**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de São José dos Campos, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira.

Orientadora: Prof^a. Msc. Neusa Idick Scherpinski

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

MEDIANEIRA

2018



TERMO DE APROVAÇÃO

A Influência da Educação do modelo Integral na educação básica pública paulista.

Por

Edmir Lopes Junior

Esta monografia foi apresentada às 16h30 do dia **16 de agosto de 2018** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Medianeira, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho

Prof^ª. M.^a Neusa Idick Scherpinski.
UTFPR – Campus Medianeira (orientadora)

Prof^ª. Dr.^a Ivone Teresinha Carletto de Lima
UTFPR – Campus Medianeira

Prof. M.^e Rogerio Eduardo Cunha de Oliveira
UTFPR – Campus Medianeira

Dedico este trabalho à Deus, na pessoa de Nosso Senhor Jesus, pois sem saúde mental e física, tal trabalho seria impossível. A minha esposa Adriana, companheira incansável nas lutas diárias, e ao meu filho Matheus, que cedeu várias horas de minha companhia para que este trabalho fosse concluso. Aos meus pais Edmir Lopes e Ruth Pereira Lopes.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

Aos meus pais, pela orientação, dedicação e incentivo nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda minha vida.

A minha orientadora professora Ma. Neusa Idick Scherpinski pelas orientações ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Campus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Aos meus caros colegas professores, por sua experiência e visão clara dos dados necessários ao projeto de pesquisa.

Enfim, sou grato a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

A Adriana, minha esposa, companheira incansável junto às lutas diárias. Ao meu filho Matheus, pela paciência e apoio no tempo de execução destes trabalhos.

“A boa educação é moeda de ouro. Em toda a parte, tem valor.” (Pe. ANTÔNIO VIEIRA).

RESUMO

LOPES, EDMIR JUNIOR. A Influência da Educação do Modelo Integral na educação básica pública paulista. 2018. 40páginas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino).Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

Este trabalho aborda a temática do Ensino de Tempo Integral, tendo como base as primeiras indicações históricase conceituais dos termos de um ensino nestes moldes, além dos rendimentos avaliativos de escolas públicas da educação básica paulista. Junto ao incremento curricular dado aos alunos da educação básica pública deste estado, de disciplinas que ampliam e enriquecem as já estabelecidas como fundamentais pelos PCN's, da Base Nacional Comum Curricular, e também, e, além desta abordagem, vimos reflexões retiradas de discursos orientadores deste Programa de Ensino Integral, neste trabalho, vislumbrando a possibilidade de, pautados então nesta perspectiva de uma educação voltada aos valores humanos primordiais, e da assimilação das habilidades e competências necessárias ao homem moderno, de vieses cada vez mais complexos, pautamos em suma este enquadramento do modelo de Ensino Integral na base do relatório para UNESCO sobre Educação para o século XXI, os Quatro Pilares da Educação. Estes pilares, trabalhados sob a coordenação do economista e político francês Jacques Delors. Sendo assim, assimilando desde o início dos trabalhos neste modelo, metas e legislação orientadores, além é claro de métodos diversificados de abordagem do currículo, na intenção do desenvolvimento de um cidadão cada vez mais autônomo, solidário e competente, falamos sobre a inclusão filosófica do "Ser humano total", onde não apenas este será trabalhado como alguém em busca de uma educação formal e curricular, mas, de um ser humano que necessita aprender a posicionar nas situações cotidianas as quais enfrenta, como coletividade e como indivíduo, além de se prevalecer a ideia de que, os conhecimentos adquiridos, precisam e devem ser aplicados em direção do bem comum, do coletivo e da sociedade que o forma. Além disso, como demonstração da situação de ampliação das aprendizagens oferecidas por este modelo educacional, colocamos em pauta a evolução representativa dos conceitos de aprendizagem demonstrados por este tipo de instituição, principalmente partir de avaliações externas e a evolução nos conceitos de IDESP e IDEB, tomando como base a uma Escola Estadual de Ensino Integral, onde atuei no período desta pesquisa, e por se tratar especificamente do escopo de escola do modelo público estadual paulista.

Palavras-chave: aprendizagens diferenciadas, valores éticos, protagonismo, avaliações externas, ensino em tempo integral.

ABSTRACT

LOPES, EDMIR JUNIOR. The Influence of Integral Model education on basic public education in. 2018. 40 pages. Monograph (Specialization in Education: Teaching Methods and Techniques). Federal Technological University of Paraná, Medianeira, 2018.

This work deals with the theme of Integral Time Teaching, based on the first historical and conceptual indications of the terms of a teaching in this way, in addition to the evaluative income of public schools of basic education in São Paulo.

Along with the curricular increase given to students of public basic education in this state, disciplines that amplify and enrich those already established as fundamental by NCPs, the National Curricular Common Base, and also, and in addition to this approach, we will see reflection taken from the guiding discourses of this Program of Integral Teaching, in this work, looking at the possibility that, based on this perspective of an education focused on primordial human values, and assimilating the skills and competences necessary for modern man, with increasingly complex bias, we will base this framework of the model of Integral Education on the basis of the UNESCO Report on Education for the 21st Century, the Four Pillars of Education. These pillars worked under the coordination of French economist and politician Jacques Delors.

Thus, assimilating from the beginning of the work in this model, goals and guiding legislation, besides of course of diversified methods of approach of the curriculum, in the intention of the development of a citizen more and more autonomous, solidary and competent, we will speak about the philosophical inclusion of the "Total human being", where not only will this be worked as someone in search of a formal and curricular education, but of a human being who needs to learn to position in the everyday situations that he faces, as a collective and as an individual, besides the idea that knowledge acquired must and must be applied to the common good, the collective, and the society that forms it prevails.

In addition, as a demonstration of the expansion of the learning offered by this educational model, we will consider the representative evolution of the learning concepts demonstrated by this type of institution, mainly from external evaluations and the evolution in the concepts of IDESP and IDEB, taking as a basis for the School, where I work in the period of this research, and for being specifically the school scope of the São Paulo state public model.

Keywords: differentiated learning, ethical values, protagonism, external evaluations, full-time teaching.

LISTA DE SÍMBOLOS, SIGLAS E ABREVIATURAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletiva.....	29
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.....	11
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.....	17
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	07
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.....	07
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.....	09
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais.....	07
QEdu	Qualidade na Educação – Instituto Lehmann.....	23
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Exclusiva.....	12
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.....	09
SE/SP	Secretaria da Educação de São Paulo.....	11
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.....	07

LISTA DE TABELAS

Tabela1 –Dados SARESP, Período de 2010 a 2017.....	24
Tabela 2 – Dados do IDESP, Período de 2010 a 2017.....	26
Tabela 3 – Evolução nos Dados do IDEB.....	27

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1O PROTAGONISMO JUVENIL, DENTRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PAULISTA.....	20
2.2. OS BENEFÍCIOS DE UMA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL, A PARTIR DOS DADOS.....	21
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	22
3.1 LOCAL DA PESQUISA.....	22
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	23
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	23
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	24
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	24
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	24
4.1 COMO AVALIAM A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, OS ATORES ESCOLARES EM SUAS DIVERSAS PERSPECTIVAS.....	30
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS	36
APÊNDICES.....	38
ANEXO(S)	42

1. INTRODUÇÃO

A partir da instituição do modelo de escola de Ensino Integral, apresentado pela Resolução SE/SP nº 89, de 09 de dezembro de 2005, A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, deu início em seu projeto de aprimoramento da Educação Básica Paulista, após décadas de verificação da necessidade de uma ampliação do tempo de permanência escolar dos alunos, que unido à um acréscimo de qualidade tão requerido pela própria sociedade, pudesse proporcionar aos estudantes deste Ciclo de ensino, novas perspectivas de aprendizagens e saberes humanos, necessários às atividades diárias de uma sociedade cada vez mais tecnológica, dinâmica e integrada.

Dado isto, e se observando a intenção inicial de abordagem do programa, descritos por meio desta Resolução, viu-se a intencionalidade clara de se proporcionar ao aluno/estudante do século XXI, a oportunização de uma aprendizagem mais contextualizada, ligada à um estreitamento entre as relações do contexto escolar com sua própria comunidade, criando nestes jovens uma intensificação de oportunidades em relação à sua interação sócio cultural, além de se ficar definido como temas norteadores das ações pedagógicas, alternativas de atividades como no campo social, esportivo, cultural e tecnológico.

Outro tema relevante a ser descrito neste momento inicial das reflexões desta pesquisa, foi o forte caráter de criação de uma atmosfera de aprendizagem empreendedora, elevando o aluno a um status protagonista, tanto em relação às suas próprias aprendizagens, quanto ao seu autodesenvolvimento em direção ao mundo do Trabalho.

Este modelo abordado de ensino, que nesta data atendia, em meados do ano de 2018, quando se realizaram estes estudos, cerca de 152 mil alunos, em cerca de 537 escolas estaduais paulistas, com um perfil de ser paulatinamente ampliado, com uma projeção de entrega de mais outras 56 escolas para este ano de 2018.

Em resumo, diante destes dados apresentados, percebeu-se o atual enfoque para a ampliação deste modelo de ensino, em muito devido a sua abordagem diferenciada de temas como os próprios temas transversais já definidos dentro dos PCN's, quanto a de integração ao Currículo de outras disciplinas não pertencentes à BNCC, mas compondo uma outra Base, a Base Nacional Parte Diversificada, que como por exemplo, dentro de seu escopo, definiu, conforme vê-se em nossa atual

LDB (lei nº 9.394/96), em seu artigo 26, o oferecimento destas Disciplinas da Parte Diversificada do Currículo que, a partir de estudos empreendidos nesta temática, contribuam para o crescimento humano em três domínios inter-relacionados, sendo estes: “a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva”.

Pautados ainda nas diretrizes gerais orientadas pelos nos Quatro Pilares da Educação da UNESCO, que são o Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser, se apresentam aos estudantes do modelo Integral em disciplinas como: disciplinas Eletivas, Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, Orientação de Estudos, entre outros que abordaremos dentro deste estudo.

Já como uma característica de atuação docente dentro deste modelo de Ensino Integral, regida então pela Lei Complementar nº 1164, de janeiro de 2012, onde se definiu o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), que vedava ao docente outras atribuições remuneradas dentro de seu horário de trabalho de 40 horas semanais, concomitante com a execução de suas tarefas de docente neste modelo, viu-se a tentativa de se manter o profissional do ensino dedicado em sua carga horária semanal, exclusivamente empenhado ao empreendimento da Educação Integral, e ainda dentro desta mesma Lei Complementar, uma adição percentual ao salário base deste docente, no intuito de se manter este profissional dedicado à proposta deste modelo, ou ainda, de proporcionar uma possibilidade docente de se dedicar a apenas uma única instituição de ensino, enquanto realiza sua tarefa de professor regente, além de este ser um professor pesquisador de suas próprias atividades docentes, e que busca aprimorar-se ao longo de sua dedicação ao Modelo de Ensino Integral, com constante desenvolvimento inclusive de suas práticas, através de dispositivos ligados a este modelo de Programa, direcionados aos docentes e demais profissionais de ensino.

Em resumo, o objetivo desta pesquisa, relativa ao modelo de Ensino Integral, foi o de nos levar a perceber os incrementos educacionais desta proposta, através de seus recentes dados de resultados em avaliações externas, opinião dos docentes e gestores envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem, além da visão dos próprios alunos.

Para estes casos, foram entrevistados estes atores escolares numa Unidade Escolar, onde atuei no presente desta pesquisa. Já para uma ampliação das discussões sobre o tópico resultados educacionais, tomaremos dados gerais de rendimento de IDESP, verificando as médias de rendimento neste índice das

escolas do modelo Integral de São Paulo, em comparação à média estadual de resultados de Unidades Escolares não pertencentes à este Modelo de Ensino, verificando assim, a importância de estudos desta demanda e de se entender, a partir de eventos fáticos relativos à implementação deste modelo Integral de Educação, sua contribuição e mesmo sua capacidade de ampliar o rendimento e as aprendizagens cognitivas de nossos alunos, que concordam em se adentrar a esta nova proposta de ensino e aprendizagem, que contempla a ampliação de período de permanência escolar, unido à uma proposta diferenciada de aprendizagens escolares.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentro da perspectiva de se entender as bases desta pesquisa, tratou-se sobre o modelo de Ensino Integral sob uma ótica exploratória, tendo como pauta principal os dados oficiais oferecidos pelos canais de propagação dos rendimentos da educação básica paulista de então, alguns precursores históricos de uma educação mais voltada à educação integral do ser humano, como alguém que precisa se manter ativo e proativo em relação às suas próprias aprendizagens, e também, em alguns momentos, após uma breve explanação e de fundamentação teórica sobre o tema, tomaram-se como exemplos, situações locais à uma escola situada na cidade de São José dos Campos/SP.

Em entrevista com os alunos, docentes e gestores desta escola, em busca de uma cada vez maior ampliação das situações descritas pelos documentos orientadores, e, assim, buscando trazer à tona as possibilidades geradas pelo ensino em escolas que adotaram em algum momento, vemos este desafio de educar o ser humano em suas várias necessidades e até, de certa medida, holisticamente.

Sendo assim, munidos do desafio e a vontade de se explicar as demandas cotidianas propostas aos novos integrantes deste modelo educacional, nos apropriamos destas premissas através de depoimentos espontâneos dos atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem escolares, gráficos de rendimento em avaliações externas (IDESP) e entrevista com os docentes e gestores que, durante a execução dos trabalhos, também foram continuamente formados para esta caracterização de uma educação integral, solidária, autônoma e competente.

Se entende, portanto, como se dará esta explanação dos estudos dos dados e as pontuações destes dados iniciais, a partir de uma reflexão dada por Anísio Teixeira, que em muito as colocaria crítico em relação à uma proposta de ensino integral, dada de forma amadora, ou apenas com a intenção de ampliação de período educacional dos alunos, sem uma clara proposta de novas aprendizagens, ou ainda, de uma falta de perspectiva de inserção de critérios claros na visão das disciplinas a serem inseridas, Pereira (2011, p.148), em uma proposição já há muito consolidada, a da necessidade de uma educação integral do ser humano, pontua, a partir dos ideários idos da Escola Nova, apud Anísio:

[...]caracterizava-se por ser uma escola de educação integral e em tempo integral. Pautava-se no ideário da escola nova, que buscava proporcionar às crianças formação integral, com vistas a inseri-las na vida moderna. Nessa perspectiva, além do tempo destinado às matérias tradicionais, como português, matemática, ciências, história e geografia, havia atividades complementares: iniciação musical, artes plásticas, educação física, atividades de trabalho e de caráter social. De acordo com os princípios filosóficos que a fundamentavam, a escola deveria se organizar como comunidade de vida e de trabalho. PEREIRA (2011, p.148)

Neste pressuposto vemos de quão longa data percebe-se a crítica e a colocação dos pais fundadores do pensamento escolanovista, em relação a uma educação estática, sem motivação a uma participação em primeira pessoa por parte dos alunos, além de se, já naquela época, inserir aos momentos educativos dos discentes, instantes onde este pudesse se fazer protagonista em suas aprendizagens e experiências escolares.

Percebe-se também, a intenção deste estudioso da educação, contemporâneo à outro crítico de uma educação não valorizada no indivíduo como centro, John Dewey, um expoente da escola progressiva americana, defendido na perspectiva de uma educação democrática, por exemplo em trabalhos como os apresentados por Maria Luísa Branco¹, em sua pesquisa intitulada “O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey” ver normas na área de psicologia da Universidade da Beira Interior, Portugal, apud Dewey, dentro do conceito da construção de valores e aprendizagens pela experiência, muito enfatizadas e valorizadas pelo modelo de ensino integral a ser abordado, conforme suas propostas iniciais, pautadas nos 4 Pilares da Educação:

À participação de cada ser humano, maduro na formação dos valores que regulam a vida dos homens em conjunto: o que é necessário do ponto de vista quer do bem social geral, quer do pleno desenvolvimento dos seres humanos como indivíduos. (DEWEY, 1939a, p. 400).

Ou ainda, em se ampliando a necessidade uma experiência por parte dos alunos, para uma significativa apreensão dos temas e conteúdos propostos, durante suas situações de aprendizagem:

[...] selecionar aquelas coisas dentro do âmbito da experiência existente que têm a promessa e a potencialidade de apresentar novos problemas, que

estimulando novas formas de observação e juízo expandem a área da experiência posterior. (DEWEY, 1997, p. 75).

Vemos, portanto, a partir de uma breve reflexão e de algumas colocações iniciais onde, tanto a proposta de uma educação voltada à valores humanos, quanto o seu pleno desenvolvimento para a criação de uma sociedade pautada na fundamentação do bem comum, e de uma educação não pautada em explicações óbvias e já pré-estabelecidas, quanto também para o potencial desta abordagem para o progresso social da nação, com um aprofundamento das relações educacionais com o trabalho, faziam parte de uma pauta bastante vívida, em relação às demandas educacionais, já no início do século passado.

Aproveitando-se, portanto, destes conceitos ideológicos colocados acima, além de um fortalecimento paulatino dos ideais democráticos e de uma sociedade voltada à um entendimento de suas próprias demandas, da experimentação como meio eficaz de ensino e aprendizagem e a conexão entre as realidades abstratas e necessidades humanas de adequação de valores e de inserção em seu meio, documentos orientadores como o destacado por Jacques Delors (2010 et al), em seu relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, dentro de uma perspectiva descrita em seu capítulo I, cita:

A interdependência planetária e a globalização são os principais fenômenos de nosso tempo; eles já estão em marcha e vão deixar sua marca profunda no século XXI. Desde já, eles exigem uma reflexão abrangente – para além das áreas da educação e da cultura – sobre o papel e as estruturas das organizações internacionais”. DELORS (2010 et al., p.27).

Sendo assim, dando documentos como este de Delors, uma base conceitual aos estudos de uma aplicação de uma educação significativa, estruturante e de acesso ao alunado dos países, de maneira democrática e, em nosso caso da educação brasileira, no caso especial estudado da educação básica paulista, e esta garantida pela educação pública, entre outras legislações como nossa atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) ou convenções estruturantes como a da Educação para Todos, realizado na Tailândia em 1990, deu-se início aos estudos e criação de possibilidades de implementação, dentro do atual quadro da educação paulista, uma proposta diferenciada de ampliação do tempo de permanência requerida aos alunos que adentram ou se candidatam ao adentramento neste novo modelo de educação integral do ser humano, a fim de se ampliar, não apenas a permanência e o estar

presente em uma instituição de ensino, mas, sobretudo, o da inserção de novas experiências e saberes ligados ao Currículo Base do Estado de São Paulo, sendo este desenvolvido a partir de outras perspectivas educativas, garantidas então por nossa atual Lei de Diretrizes e Bases, em suas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) – Resolução CNE/CEB nº 04/2010. Em anexo.

Assim, vemos que, basicamente, mesmo o Currículo oficial sendo algo ainda presente e estruturante dentro de todas as escolas de educação básica públicas, a partir das definições propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em vigência, embasados principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases estabelecidos e, também, pela ampliação do período de permanência do alunado, agora a possibilidade de uma adição de itens também considerados como Base Nacional Curricular, mas agora da Parte Diversificada, a escola de modelo integral, consegue auxiliar a sociedade na inclusão destas novas abordagens propostas, como veremos durante a explanação desta pesquisa teórica sobre o tema.

Conforme o que vemos dentro das Diretrizes do Programa de Ensino Integral, baseada na Resolução 52, de 02 de outubro de 2014, que trata sobre a organização e o funcionamento das escolas de Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164/12, vemos como se dá a estruturação inicial deste modelo pedagógico de ensino, estando esta proposta estruturada sobre quatro princípios educativos fundamentais, que são: A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.

Vemos aí portanto, uma criação de uma estrutura que se possibilite, dentro dos anseios dos pais da Escola Nova e mesmo também agora dentro de uma sociedade cada vez mais dinâmica e de demandas cada vez mais complexas, uma proposta educacional pública onde, de maneira efetiva, a educação do alunado seja levada de maneira diferenciada, em tempo, proposta pedagógica e, ainda assim, tendo como base o mesmo material curricular das demais escolas que compõe a educação básica paulista, em apenas divergindo das demais escolas de período regular, na composição de suas atividades pelas disciplinas tratadas como da Base Diversificada do Currículo.

Dentre estas disciplinas, agora abordadas nesta pesquisa bibliográfica, destacam-se, para a etapa de ensino fundamental de Ciclo II, etapa de ensino a qual me situava à época desta pesquisa, as seguintes: O Protagonismo Juvenil, os

Clubes Juvenis, o Projeto de vida, a disciplina de orientação de estudos, que pode ser também utilizada nas necessidades de Nivelamento e retomada das aprendizagens pelos alunos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dentro deste modelo pedagógico, as Disciplinas Eletivas, as Atividades Experimentais e laboratórios, tanto para a disciplina de Ciências da Natureza, quanto para as de Matemática. Perceba o leitor que, dentro de todas estas propostas diferenciadas descritas como atividades a serem oferecidas aos alunos, os chamados Clubes Juvenis, são uma disciplina onde o próprio aluno desenvolve suas atividades previamente elencadas e desenvolvidas junto a outros alunos, que seriam posteriormente votadas para a participação da escola, o que discutiremos a seguir.

Entendendo assim que, ainda que inicialmente, o como se desenvolve estruturalmente este programa, suas propostas de disciplinas e a condução dos jovens a atuações cada vez mais autônomas, solidárias e competentes. Por outro lado, mesmo existindo toda esta nova proposta educacional e, para o se adentrar a este modelo, tanto a equipe gestora da Unidade Escolar, quanto o corpo do magistério, quanto o próprio alunado, passam por um momento de entrevista, onde itens como rendimento escolar, compromisso com os estudos, faltas, etc., são avaliados antes à etapa de entrada pelo aluno nesta nova proposta, e isto feito de maneira a inserir o aluno como responsável por suas próprias demandas, perguntando-se a este o quanto gostaria de se dedicar aos estudos em período integral, se este se compromete a dedicar-se às propostas de maneira a que estas incrementem sua estada em uma escola que agora, o tomará como corresponsável por suas próprias aprendizagens e desenvolvimento durante os cursos, tanto de Ensino Médio, quanto de Ensino Fundamental, tanto de Ciclo II – séries de 6º ao 9º ano desta etapa de ensino, a qual pertencia, compondo o corpo docente da escola, quanto mais recentemente, nas escolas de Ensino Fundamental de Ciclo I.

Segundo o autor Vitor Henrique Paro *et al*, apud (Arroyo, 1988), em se observando agora uma outra época de discussões também sobre o tema “Escola Integral”, lemos meio que por um retrovisor o como a educação caminhava em idos anteriores à da nossa atual Lei de Diretrizes e Bases, e como as demandas educacionais também sempre estão sujeitas a época, situação social e demandas estabelecidas a cada tempo, o que, dinamicamente, vem se alterando a cada

geração de educadores e mesmo de educandos, dentro de uma sociedade e seus anseios:

As propostas de instituições de educação em tempo integral se alimentam de uma visão negativa do social, enfatizam o caráter deformador do convívio normal, do trabalho e vida cotidiana, da organização e das relações sociais. Parte-se de uma desconfiança do mundo, do secular, do saber de moral vulgar e se idealiza um ideal de homem, de hábitos, valores e conhecimentos diferentes e em oposição à maneira de ser, saber e se comportar do vulgo ignorante, incivilizado e pervertido. (ARROYO, 1988, p. 201).

Observando assim a vontade de se encarar a educação integral, em como sendo uma educação integral não apenas no tempo de permanência dos alunos, mas, e talvez principalmente, na direção de se criar, no desenvolvimento de habilidades e competências tais que, para este novo homem formado a partir de valores sociais aceitáveis à sua época, tempo histórico e localização geográfica, este seja capaz de sustentar em sua geração, a sociedade que o formou, instruiu e estruturou.

Citando Rousseau, que em sua obra *Emílio*, dita sobre um homem social e orgânico ideal, a partir da visão de pesquisa de Wilson Alves de Paiva, em “A formação do homem no *Emílio* de Rousseau”, entendemos os seguintes aspectos intrínsecos e motivadores à educação formal e social do homem:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer seja bem-educado para esses, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. (ROUSSEAU, 1973, p. 15).

Ou ainda:

Meu principal objetivo, ensinando-lhe a sentir e amar o belo em todos os gêneros é de nele fixar suas afeições e seus gostos, e impedir que suas tendências naturais se alterem e que ele busque um dia, em sua riqueza, os meios de ser feliz, que deve encontrar perto dele. (ROUSSEAU, 1973, p. 400).

Conhecidos, portanto, os parâmetros de nossa abordagem pelo aprofundamento da construção histórica e a real situação de uma educação básica integral, em tempo e em construção de valores e situações de aprendizagens linkadas às realidades sociais dos alunos, tomamos agora a situação atual e as demandas

geradas por esta abordagem, e os seus reais números e situações cotidianas, com o intuito de perceber, ou não, dentro de um certo escopo de escolas estaduais paulistas, o incremento pela abordagem educacional, nas aprendizagens dos alunos.

Mas, em primeiro, apenas para minimamente se elucidar alguns tópicos importantes deste modelo de gestão pedagógica, ampliar a visão do leitor sobre as abordagens propostas por cada uma das disciplinas que compõe, em novidade a partir da LDB/1996, as escolas de tempo integral.

2.1 O PROTAGONISMO JUVENIL, DENTRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PAULISTA

Para isto, leiamos parte do descrito na proposta das Diretrizes do Programa, conforme as orientações e propostas do modelo pedagógico das escolas de Ensino Integral, dentro das declaradas com base na Resolução 52/14, que reza que, o Ensino Integral, tem como principal objetivo a construção e formação de jovens autônomos, solidários e competentes em suas atividades.

Para se conseguir este empreendimento na atuação da educação, dispositivos de disciplinas que compõe a base diversificada do Currículo, uma de grande valia para esta implementação, é o momento onde o jovem, nas disciplinas de Protagonismo Juvenil, tem destaque nas ações. Este mesmo jovem, que ao mesmo tempo é sujeito e objeto das ações, sendo o autor principal, para que estas premissas do programa sejam alcançadas, desenvolve suas potencialidades, seja interagindo e trabalhando com seus próprios pares, seja com seus professores ou demais atores escolares, ou seja até em seu convívio familiar ou familiar dentro de seu ambiente escolar, o que favorece em muito uma interação significativa e pautada em suas realidades, enquanto foca em seus próprios momentos de construção do conhecimento.

Temos que, o jovem, terá atingido este patamar de autonomia, à medida que o mesmo seja capaz de avaliar e decidir, pautado em seu próprio sistema de crenças e valores, e tornando-se solidário à medida que é capaz de envolver-se como parte da solução, e não do problema, e é considerado competente a medida que, quando começa a compreender gradualmente as exigências do mundo do trabalho e se encontra apto a desenvolver e adquirir competências e habilidades específicas, requeridas para o seu projeto de vida.

Tendo assim em vista, a abordagem idealizada na educação de tempo integral, bem assim como sua preparação para o mundo do trabalho e pleno desenvolvimento consciente, como cidadão do mundo, e responsável por ele, vamos a alguns dados obtidos por este modelo educacional, a partir do apresentado por sites oficiais e mesmo índices vistos, a partir de sua mudança de escola de tempo parcial, para escola de tempo integral.

2.2. OS BENEFÍCIOS DE UMA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL, A PARTIR DOS DADOS

Apresentando como tema inicial, os pressupostos para se entender o incremento nos resultados adquiridos por escolas que aderem à proposta de ensino de tempo integral, abaixo, um breve relato das situações de resultados, no estado de Santa Catarina, em relação ao ensino integral.

Implementada desde 2017 na rede pública de Santa Catarina, apesar de ainda não ter passado por uma análise de impacto, a nova proposta de ensino médio integral já começou a apresentar alguns resultados efetivos de aprendizagem: as escolas apresentam um desempenho em matemática 9,4% superior ao de outras que não aderiram ao modelo, enquanto português registrou um ganho 12,3%. Vejamos o artigo do site Porvir, inovações em educação, com o depoimento:

Em termos de aprendizagem e diminuição da reprovação, conseguimos alguns resultados interessantes”, destaca Rita. Ao trazer a voz dos estudantes para as escolas, ela também afirma que é possível notar uma maior mobilização dos jovens. “Eles identificam que estão avançando em algumas competências, como de autoconhecimento e comunicação. Existem muitos relatos de como alguns eram tímidos e agora conseguem se soltar, que não gostavam da escola e agora gostam. (PORVIR, 2018).

Sendo assim, percebe-se que, não apenas a partir da experiência paulista de implementação, a educação integral tem apresentado resultados satisfatórios, mas, como no caso deste modelo catarinense de proposta de escola de tempo integral, vê-se os resultados satisfatórios até então apresentados, principalmente nos casos de incremento de rendimentos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para Jardimino, Rossi e Santos (2000), pode-se entender pesquisa como um "método ou técnica de pesquisa na etapa de coleta de dados que tem por função levantar informações sobre a realidade ou o contexto investigado".

Assim, a partir de uma pesquisa de campo, realizada tanto nos dados oficiais e relatórios anuais de canais governamentais sobre uma instituição, e a partir da coleta de depoimentos espontâneos de alguns integrantes desta escola, passamos informações que se norteiam na demonstração de como a mudança de configuração estrutural das rotinas escolares, observadas a partir da mudança de esta escola de instituição de ensino de tempo parcial para uma instituição que funciona a partir de parâmetros de escola de ensino integral, encontramos, nestas informações e demonstrativos, certos itens que, mesmo que suscintamente e de maneira amostral, a evolução histórica dentro de um período de tempo de 08 anos, sendo dos quais 04 destes anos (período de 2010 a 2013, escola apresentada em sua configuração de tempo parcial) e, a partir de o ano 2014 até o ano de 2017, os dados referem-se ao período de tempo de adaptação e período de efetiva integração do modelo de ensino integral à instituição.

Dentro então dos comentários encontrados, a partir do exposto pela população pesquisada, que é composta pela direção escolar, com mais três alunos que estão dentro do modelo de ensino integral, todos oriundos das salas de 7ª Série / 8º ano do Ensino Fundamental, e uma professora coordenadora de área, da área de Ciências da Natureza e Matemática, daremos sequência a estes dados.

3.1 LOCAL DA PESQUISA

Escola Estadual de Ensino Integral, localizada no estado de São Paulo. Esta escola, que atua em uma região carente, possuía, ao momento destes estudos, 332 alunos onde, estes se apresentam distribuídos entre as séries que compõe o Ensino Fundamental de Ciclo II, e que, em sua maioria, atende a crianças e adolescentes

da própria região, com situação de vulnerabilidade social, e comunidades carentes pertencentes à sua área de abrangência.

3.2 TIPO DE PESQUISA

A partir de Gil (2009), que classifica as pesquisas quanto aos objetivos em exploratórias, descritivas e explicativas daremos seguimento a estes dados, dentro de sua avaliação estrutural, como uma pesquisa de cunho exploratório, onde, podemos a partir de uma breve introdução para familiarização sobre um determinado tema, alçar e provocar a construção de hipóteses, e permitir a delimitação de uma temática e de seus objetivos, explicitando um certo problema, através de levantamentos bibliográficos, entrevistas, aplicação de questionário etc.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A escola possuía um total de 311 alunos matriculados (dados referentes ao ano de 2017, segundo censo do QEdu para este ano), que são dados fechados para a pesquisa dada, sendo 04 destes com algum tipo necessidade especial. Além do alunado, mais 27 funcionários entre eles professores, agentes de organização escolar, equipe gestora e demais de apoio escolar. Foram entrevistados para este trabalho, a diretora, por ser integrante da equipe gestora escolar, e sua experiência em dentro da educação básica paulista, a professora coordenadora de área, que também possui larga experiência na educação básica estadual, e os alunos, que, de diferentes salas de convivência, colocaram suas opiniões, conforme questionados por este estudo.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados fornecidos pelos quadros informativos, foram retirados do site do QEdu – INEPe do site do IDESP, que levam em conta informações oficiais dos sites governamentais em esferas federal e estadual, que consideram, dados como nível sócio econômico, resultados na Prova Brasil, Prova SARESP, entre outros dados pertinentes à escola. Também os questionários, que foram respondidos a partir de

entrevista realizada com a população amostral exposta acima, seguem em apêndice anexo.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados obtidos, portanto, serão a partir de quadros explicativos da evolução da instituição, com dados a partir do ano de 2010, para o caso dos estudos de rendimento anual dos dados estaduais, SARESP/IDESP, e bienalmente para o caso dos dados obtidos a partir dos índices do IDEB da escola, por ser este o modelo de apresentação a partir dos dados federais de rendimento escolar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentro ainda desta temática, a de se criar um comparativo entre o rendimento apresentado por escolas do modelo parcial de tempo de ensino, e uma escola de tempo integral, abaixo, alguns comparativos de escolas onde, antes de se verificar esta transição para escola de tempo integral, o rendimento escolar do corpo discente, tende a se demonstrar diferente. Veja abaixo, o caso por exemplo da escola, anterior à sua alteração de período de permanência do alunado, unido a nova proposta educacional, com a inserção de disciplinas da Base Nacional Diversificada, que, diante da mudança postural da escola como um todo, levaram a um desenvolvimento proativo de seus índices e resultados, conforme o Tabela 1.

Tabela 1 - Indicadores de Avaliação de Rendimento Escolar - SARESP dos anos de 2010 a 2017

	9ºs anos Ensino Fundamental Ciclo II.							
SARESP	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Língua Portuguesa	2,61	3,41	2,86	2,69	4,26	3,39	4,33	4,68
Matemática	1,99	2,89	2,63	2,20	3,69	3,91	5,13	5,16

Fonte: adaptado de IDESP 2018

Estes valores dados na Tabela 1, indicam conforme cálculo proposto nas orientações anuais para cálculo do IDESP (em anexo), que é a nota final da instituição, levando em conta seu rendimento anual, uma correção de valores que

levam em consideração também o fluxo escolar, e não apenas as notas finais recebidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com o verificamos na tabela com valores de SARESP desta instituição, indicados na tabela acima, ou seja, o indicador final de rendimento escolar, IDESP, que provê dados sobre o desenvolvimento da educação estadual de São Paulo, corrige estes índices de rendimento em avaliação das disciplinas aplicando a estes um percentual de desempenho a partir de itens como a repetência escolar, evasão, indicadores socioeconômicos, índice de cumprimento de metas (melhoria em relação ao último índice analisado), entre outros dados dispostos no anexo da pesquisa.

Sendo assim, para dirirmos as dúvidas portanto em relação ao que se propões os valores do SARESP e do IDESP escolares, da instituição, abaixo, visualizaremos uma segunda tabela, com agora os resultados finais (IDESP) desta escola, em se acompanhando sua evolução agora em média já das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aplicados os indicadores de correção de fluxo e demais dados levados em consideração, para real avaliação de desenvolvimento escolares desta Unidade Escolar.

Cabe também lembrar que, a escola, objeto deste estudo, permaneceu até o ano de 2013, como sendo uma escola de período regular, ou seja, com turnos de ensino matutino, vespertino e noturno. Sendo assim, para uma análise de possível progressão de resultados, pautados nos dados da inserção de um modelo de Ensino Integral à esta unidade escolar, cabe se verificar que, a implementação deste modelo dá-se a partir do ano letivo de 2014.

Abaixo, os dados de IDESP, com as correções dadas pela aplicação dos fatores de correção de fluxo, apresentados ano a ano na tabela 2.

Tabela 2: Indicadores de Desenvolvimento da Educação Escolar – IDESP dos anos de 2010 a 2017.

	9ºs anos Ensino Fundamental Ciclo II.							
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Língua Portuguesa	2,61	3,41	2,86	2,69	4,26	3,39	4,33	4,67
Matemática	2,00	2,89	2,63	2,20	3,69	3,91	5,13	5,16
Indicador de Desempenho	2,30	3,15	2,75	2,45	3,97	3,65	4,73	4,92
Indicador de Fluxo	0,79	0,74	0,70	0,87	0,95	0,86	0,99	0,99
IDESP	1,82	2,33	1,93	2,13	3,76	3,14	4,70	4,86

Fonte: adaptado de IDESP(2018) aqui nessa tabela arredondei as casas decimais para duas para melhora da visualização.

Agora, com os valores de desenvolvimento educacional fechados, com as devidas correções citadas acima como evasão, repetência por série ou mesmo fatores socioeconômicos, o IDESP é o termômetro sensível da educação estadual paulista, transformada em valores para um possível definidor de políticas educacionais, norteador para os investimentos e mesmo uma verificação dos órgãos gestores, da evolução ou mesmo da qualidade da educação pública paulista.

De forma não obrigatória, em relação ao acompanhamento e mesmo resultados obtidos por instituições privadas ou municipais de ensino também estas podem aderir a este modelo de verificação oferecidos pelo SARESP/IDESP, o que não se torna o objeto desta pesquisa, mas, para as instituições públicas estaduais, sua avaliação e acompanhamento são de ciclo anual.

Analisando assim alguns novos dados fornecidos pela tabela 2, temos itens como o Indicador de Desempenho, que nada mais é do que a média aritmética arredondada à centésima casa decimal, dos valores de resultado do SARESP daquele ano.

O fluxo, que nada mais é do que um indicador percentual de atingimento das metas de itens como reprovação e inclusos também os demais descritos como de composição das notas para este item, e que, se aplica como sendo um valor, que varia entre zero e um, onde, um fluxo igual a zero, seria a o mesmo que se apontar a retenção nas séries para todos os alunos matriculados e, para o caso de um fluxo igual a 1, verificamos um ano letivo sem nenhuma reprovação dos alunos.

Ou seja, quanto mais próximo à um o resultado do fluxo escolar, menor será seu impacto negativo em relação ao cálculo de IDESP naquele dado ano. O resultado de IDESP, portanto, descontado o cumprimento estabelecido pelo fluxo escolar, demonstra assim, a situação educacional das instituições avaliadas pela avaliação SARESP nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Destaca-se também que, esta instituição, possuiu até seu ano letivo de 2013, salas do seguimento de Ensino Médio, que não foram demonstradas na tabela de indicadores de resultados acima, devido sua não aplicação de aulas neste seguimento, que, para efeitos comparativos, a partir do ano de 2014, a escola dedica-se exclusivamente ao seguimento de Ensino Fundamental no Ciclo II, que é avaliada, de maneira final pelo SARESP/IDESP, e que possui dados passíveis de análise, tanto em seu tempo de escola de período regular, quanto após sua adesão ao modelo de Ensino Integral, iniciado no ano de 2014.

Também em se analisando o rendimento escolar da Escola, a partir dos resultados propostos pelo IDEB, que são índices também levando-se em consideração dados de fluxo escolar, que tem origem de dados de proficiência a partir de dados levantados pelas provas do SAEB, e que, diferentemente da proposta anual das avaliações de SARESP, esta avaliação apresenta dados em um período bienal, a partir do ano letivo de 2007, veremos estes dados apresentados pela esfera nacional, com as expectativas de aprendizagens, os valores atingidos pela instituição, e se houve avanços em relação ao seu aderir ao modelo de educação integral paulista.

Tabela 3 - Evolução nos dados do IDEB, dos anos de 2007 a 2015

9ºs anos Ensino Fundamental Ciclo II.					
ANO	2007	2009	2011	2013	2015
IDEB	3,9	4,0	3,7	3,9	4,7
IDEB (Meta)	-	3,9	4,1	4,4	4,8

Fonte: adaptado de IDEB (2018)

E, ainda que se perceba leve acréscimo de resultado a partir dos dados do ano de 2015, data onde a escola já havia adentrado ao modelo de ensino integral, a escola apresenta resultado abaixo do estipulado para metas de resultados neste parâmetro, o que demonstra que, dentro das projeções nacionais de expectativas de

aprendizagens, e também a partir de uma livre avaliação dos resultados observados, ainda se apresente um resultado aquém das metas estabelecidas para aquele ano avaliado, este dado é com certeza, pelo apresentado no decorrer dos biênios avaliados, de uma ascensão positiva e significativa, até o último ano considerado de 2015.

Em se retomando o que apontou (Arroyo, 1988), que apresenta a temática de uma educação integral pautada em uma visão negativa do social, onde o estado atua de forma a retirar as crianças e adolescentes de um convívio de formador do convívio normal, com outros entes de seu próprio círculo social, vemos, por outro lado, uma verdadeira inserção de valores e incremento de suas possibilidades de aprendizagens, olhando-se a partir da ótica de evolução das avaliações externas e competências observadas, a partir dos dados estatísticos de aprendizagens gerais, tanto na disciplina de Língua Portuguesa, quanto de Matemática.

Também, é claro, não esquecendo que, em um contexto social diferente e, mesmo de políticas públicas que tendem a observar o ser humano atual, mergulhado na era da informação proporcionada principalmente por avanços científicos e tecnológicos próprios do século XXI, pode notar-se uma ampliação da discussão proposta por Arroyo, onde, em tempos mais atuais, a principal abordagem sistêmica se dá na observação de o aluno ser alguém dotado de emoções e desejos, laços sociais e afetivos que podem ser construídos, desconstruídos e reconstruídos, com alguma contribuição da instituição escola é claro, mas agora também tomando-se a sociedade como um todo por responsável pela educação formal de nossas crianças, jovens e adolescentes. Também, em contrapartida, podemos na mesma região da escola, apontar projetos estaduais que também apresentam excelentes resultados de aprendizagens, mesmo sendo escolas de atuação em tempo parcial, mas, que também, e vale salientar, apresentam sua localização em bairros mais estruturados social e economicamente, trazendo assim também a questão onde (Arroyo, 1988) aponta suas questões pertinentes à situação social para uma avaliação inicial da necessidade de se integrar ao ambiente escolar o período de acesso integral à educação.

Em certa medida, portanto, agora em acordo com uma visão de atendimento social das questões de bairros menos favorecidos, como pode se dizer o caso dos alunos atendidos pela instituição, vê-se, em grande medida, a alavancagem das aprendizagens neste contexto social local, e que, portanto, o estado nesta questão

do afastamento dos jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, realmente se colaça na posição de atuar como um resgate para esta população que, acompanhados mais sistematicamente por instituições que forneçam como opção de tempo de aprendizagens, em seu escopo, como por exemplo escolas e outras instituições de modelo de ensino integral, onde, momentos temáticos como o de tutoria, onde o aluno, a partir de suas próprias escolhas e afinidades com determinados professores ou até mesmo gestores, os escolhe para que acompanhem seu rendimento escolar, seu comportamento social escolar e que, a partir de dados levantados em reuniões de ATPC ou mesmo a partir de planilhas compartilhadas, onde, durante uma hora por semana, geralmente aos horários de almoço dos alunos, estes são atendidos por seus tutores acadêmicos, e assim, partilhando também de seus anseios futuros, profissionais ou não, de suas situações de vulnerabilidade até, dentro da escola ou não que, mesmo não sendo o foco geral deste momento de tutoria acadêmica, com certeza acaba por fazer parte também do hall de assuntos abordados nestes momentos.

Outro momento onde o aluno é desafiado a se comportar de maneira protagonista e, portanto, levado a um momento onde ele aluno precisa desempenhar um papel de empreendedor dentro de seus momentos escolares, são os momentos de clubes juvenis, onde, a partir de uma proposta inicial de um aluno ou de um grupo de alunos, e após uma votação de seus pares, para se verificar quais propostas de clubes possuem mais interesse de participação por parte dos colegas, estes clubes passam a canalizar a criatividade e a atividade não orientada por professores dentro da escola.

Neste momento, que dura uma hora aula por semana, os alunos podem criar suas temáticas, desenvolvê-las junto aos alunos que inseriram seu desejo de participar desta sua proposta e, assim, uma vez a cada semestre, estes alunos podem criar temáticas, gerar conteúdos próprios e ainda, melhorar seus laços com seus colegas de turma e de clube.

Assim, longe de a proposta de ensino integral ser algo estático ou apenas de uma maior permanência do alunado em sala, levando-o para fora de situações de risco social, também é um momento de desenvolvimento de atividades lúdicas, guiadas por professores ou não, levando-os de fato a poderem se tornar, independentes de suas condições ou não de vulnerabilidade, a uma posição de jovem empreendedor, a caminho de seu preparo para o mundo do trabalho, que, na

verdade, passa a ser inserido com maior intensidade a partir do período de Ensino Médio.

Sendo assim, com esta breve retomada de temas relevantes e inseridos no cotidiano de instituições estaduais paulistas, que aderem ao modelo de Ensino Integral, a partir de agora, passaremos a colocar em foco, a visão e a opinião de gestores, professores, alunos e funcionários, em uma perspectiva de, pela leitura destes entes formadores da escola em si, tenhamos uma visão ampliada do que pode ser, dentro das expectativas de educação integral do ser humano, o que cada um destes atores escolares tem a apresentar em suas avaliações do modelo.

4.1 COMO AVALIAM A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, OS ATORES ESCOLARES EM SUAS DIVERSAS PERSPECTIVAS

A partir deste tópico, iremos ter contado com os depoimentos de quatro diferentes atores escolares, em suas diferentes perspectivas, para que possamos ampliar e mesmo dar uma visão local do impacto gerado pela proposta de educação integral, ou não, mas sempre pautados na individualidade amostral de cada um dos entrevistados para agregarmos a visão dos participantes a esta pesquisa sobre a influência da educação integral dentro da educação pública básica paulista.

O que vemos neste breve recorte de apontamentos dos atores escolares da escola pesquisada, nos idos de hoje, são avanços significativos com relação ao que se via nas políticas públicas de educação, até bem pouco tempo atrás, onde, como o visto a partir da ótica de autores como (Moll, 2012), quando cita em sua obra as desigualdades observadas na oferta do ensino brasileiro.

Sabe-se que as camadas médias e altas da população complementam o tempo escolar de seus filhos com inúmeras atividades, pagas, no chamado “contra turno”: línguas estrangeiras, modalidades esportivas e artísticas, entre outras, compõem um repertório variado que só faz ampliar a distância determinada pelo berço, em relação aos filhos das classes populares (MOLL, 2012, p. 130).

Para encarar toda a desigualdade ainda hoje observada na educação brasileira, mas que ainda desde idos do início do projeto escolanovista de Anísio Teixeira, vemos que, mesmo à revelia do que necessitava a sociedade brasileira, a mesma, em suas camadas mais carentes e de menor acesso histórico tanto aos

bens culturais quanto mesmo à opinião crítica sobre os rumos que a educação básica tomava, foram direcionados cada vez mais à uma educação que apenas contemplava uma dimensão de mundo do trabalho, que, não que não seja bem vinda ou mesmo necessária, mas, com certeza, também negaram a este cidadão que foi dependente da educação básica pública, uma visão mais ampla sobre temas relevantes à sua situação e contextos históricos, e além disso, ainda em idos de pleno século XXI, vemos um povo extremamente carente de entendimento político e social de sua própria história, e dirigido cada vez mais por uma mídia permissiva e tendenciosa, que em nada também contempla, em muitos casos, os interesses básicos do cidadão.

Para que a crítica seja cada vez mais difundida e aplicada aos momentos históricos, cada vez se apresentando com maior necessidade de discussão para que se entendam os rumos da sociedade humana, uma educação sólida, pautada em técnica e valores precisa ser cada vez mais ampliada e aplicada.

Para que conseguíssemos contrariar aquilo que, sabiamente entendeu (SAVIANI, 2008, p. 41), quando, em seu livro *Escola e Democracia*, criticou esta perspectiva educacional classicista, que tanto prejudicou e ainda prejudica a ampliação de saberes humanos em nossa sociedade.

Num outro texto, faço referência à Escola Nova como desempenhando a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante. Com efeito, se na fase do “entusiasmo pela educação” o lema era “escola para todos”, essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade [...]. Nesse sentido, advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões (SAVIANI, 2008, p. 42).

Em idos atuais, mesmo que em muito venhamos a perceber claramente esta fala de Saviani atuando em nossas instituições de educação básica, seja pelo próprio modelo proposto de ensino, para que a crítica não venha a romper o status quo social, já tão bem estabelecido, também pode-se destacar iniciativas exitosas em suas propostas, que, dentre estas, na educação básica paulista, destaco o projeto de ensino de tempo integral, onde sua proposta, e sua adequação ao protagonismo dos jovens e adolescentes, fazem com que, mesmo que ainda em pequena escala, se apresentem propostas que possam trazer à sociedade uma

discussão sobre as reais necessidades educacionais de nossos jovens e adolescentes, para que venham, em um futuro próximo, como o que já está posto agora, a sermos uma sociedade de indivíduos autônomos, solidários e competentes. Não querendo relegar esta proposta, de forma nenhuma a apenas a educação paulista, ou, ser este projeto algo que nasceu apenas nos anos finais da primeira década deste século, podemos destacar como uma retomada histórica de uma possibilidade de proposta de educação significativa, a instauração de nossa redemocratização do país, com a constituinte de 1988, e, posteriormente a esta, leis como nossa atual lei de diretrizes e bases, a Lei 9.394/1996, que realmente dão um ponta pé de real inclusão e disseminação de uma educação pública de qualidade, já desde a educação básica.

Apoiado por Fernanda Laura Costa (2013), em seu texto *Escola de Tempo Integral, Currículo e Diversidade Cultural*, vemos:

[...] desde a renovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 ampliaram-se as discussões sobre a função da escola e, conseqüentemente, sua formulação curricular. As discussões sobre o currículo apresentam-se como um ponto nevrálgico na literatura pedagógica. E muitas vezes, no cotidiano da escola “fala-se” de currículo como um amontoado de conteúdos sequenciais. Talvez por isso, Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados dois anos depois da Lei 9394/96 trabalhou com eixos temáticos, visando quebrar essa organização/grade curricular (COSTA, 2013, p. 89).

Ou ainda, segundo Gesuína Leclerc (2013), em seu livro *Curso Educação Integral e Integrada*, com o apoio das ideias transcritas em seu livro, da autora Jacqueline Moll.

A política educacional brasileira conta hoje com um programa e uma agenda de educação integral. A Portaria Interministerial no. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), instituiu o Programa Mais Educação com a parceria formal dos Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, do Esporte e o da Educação. (MOLL, 2012, p. 308).

Apenas para que se pense em um contraponto, após uma então elogiosa colocação sobre todos os benefícios citados até então, de uma educação do modelo integral, para Arroyo (1988), em sua obra *Escola de Tempo Integral, Desafio para o ensino Público*, suas colocações são contundentes em relação ao que realmente é proposto neste modelo de ensino, pois coloca que:

[...] A vida já mostrou a essas famílias que, para elas, existe um limite que pouquíssimos conseguem transpor. Porém, a escola (impregnada do discurso liberal), insiste em acenar com promessas que não serão cumpridas. O que se prega é que, se o aluno adquirir certos hábitos e principalmente deixar outros hábitos seus de lado (ser agressivo, indolente...), enfim, se passar a ver o mundo com os olhos dos dominantes, ele vencerá, terá as mesmas chances de um dia poder chegar a ser um médico, advogado, engenheiro.” E, assim, mais uma vez, o fracasso passa a ser visto como fruto de uma incapacidade pessoal, de falta de esforço e determinação. (ARROYO, 1988, p. 37-38).

Desta maneira, vemos sim que, todas as possibilidades dadas por qualquer modelo educacional proposto, é, na verdade, apenas mais uma ampliação de possibilidades, e não uma certificação de produto pronto, solucionador de os problemas, tão profundos e diversos, que permeiam toda a educação brasileira e, quiçá, em muitas outras situações mundiais que são debatidas e discutidas em muitas outras culturas.

A partir deste breve estudo, propôs-se sim, trazer o Ensino de Tempo Integral como uma boa possibilidade educacional para os padrões necessários ao século XXI, mas, longe de qualquer uma unanimidade em seus moldes, é uma proposta em uso, como observado já em muitas outras experiências que foram fadadas ao sucesso, ou ao infortúnio, conforme observarmos ao longo da história, todas as propostas de ensino e aprendizagem, desde nossas primeiras investidas, com a descoberta destas terras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante levarmos em conta que, mesmo sendo uma proposta que amplia em muito as possibilidades de, não de tempo de permanência, como inicialmente podemos pensar quando se fala sobre uma escola de Ensino de Tempo Integral, mas, de aprendizagens significativas quando, pensamos na educação integral do ser humano, em suas dimensões afetivas, emocionais, sociais e mesmo pessoais, já que este alunado, que adentra este modelo de proposta educacional, passa largos períodos de tempo junto ao professorado e demais atores escolares.

Também vale ressaltar que, conforme a visão da Prof^a Maria Estela Gonçalves Cardoso (2013), em sua dissertação de mestrado, muitas das políticas educacionais que formam a proposta de ensino de tempo integral, são na verdade políticas construídas sem muita participação ou mesmo espaço para interpretação por parte dos integrantes deste modelo, sejam eles professores ou mesmo gestores escolares, pois, sendo estes modelos já instituídos e formatados nas esferas superiores de construção destes currículos, dão aos seus executores *in loco*, em muitas vezes apenas a possibilidade de replicarem os ideais e políticas já preestabelecidos. Vejo, porém, que, mesmo sendo fatídico o colocado pelos autores, dentro de uma visão crítica onde, a exposição dos alunos à uma formação, também não são garantias de real sucesso social e econômico, também, como disse Paulo Freire em uma célebre frase de sua autoria, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Têm-se ainda, até por uma visão de professor integrante deste modelo pedagógico e político de ensino, que, com todas as mazelas observáveis em qualquer objeto de modelagem na educação, a educação integral em muito chama a atenção pela sua capacidade de, durante o período de inserção dos alunos nestes novos valores propostos, seu progresso como ser humano, como discente e mesmo em seus aspectos sócio emocionais.

Com isto, diante dos dados escolares, pontuais da instituição de ensino e, também diante da discussão proposta pelos autores, ainda cremos que, este modelo institucional de educação pode contribuir, mesmo que com melhorias pedagógicas que podem ser incluídas ao longo do processo de construção que a educação sempre propõe, a uma atuação significativa em seu alunado, e mesmo em nos atores e gestores escolares, em qualquer instância, para que se possa pavimentar

uma estrada segura de instrução integral para o ser humano, dentro de nossa grandeza de perspectivas para o indivíduo educado para o século XXI.

Ressalta-se ainda, ao final desta pesquisa em campo, a partir dos dados apresentados e da verificação real de uma evolução acadêmica, a partir de avaliações externas, sejam elas de âmbito estadual ou de esfera federal, e o quanto é significativo o incremento proporcionado pela adoção deste modelo de ensino, e mesmo, a contribuição desta pesquisa para posteriores estudos e aprofundamentos dentro desta temática estudada, a da possibilidade de contribuição da educação do modelo de ensino integral, para um aprimoramento contínuo das políticas públicas dentro da educação, e de sua viabilidade na educação de nossos jovens e adolescentes em idade de formação escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola possível, é possível? Da escola carente à escola possível. São Paulo, Loyola, 1986.

BRANCO, Maria Luisa, apud DEWEY, J. The modes of societal life. In: RATNER, J. Democracy and education. New York: Simon & Schuster, 1997.

BRANCO, Maria Luisa, apud DEWEY, J. The modes of societal life. In: RATNER, J. Intelligence in the modern world: John Dewey's philosophy. New York: RandomHouse, p. 365-404. 1939 a.

COSTA, Fernanda Laura. Escola de tempo integral, currículo e diversidade cultural. In: LIMONTA, Sandra Valéria. Educação integral e escola pública de tempo integral (Org.). Goiânia-GO: Editora da PUC Goiás, 2013.

DELORS, Jacques et al. Educação, um tesouro a descobrir. Relatório UNESCO de educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, MEC, UNESCO, 1998.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2009.

JARDILINO, José Rubens; ROSSI, Gisele; SANTOS, Gérson Tenório. Orientações Metodológicas para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos. São Paulo: Gion, 2000.

LECLERC. Gesuína de Fátima Elias. Desenvolvimento da educação integral no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Curso de Educação Integral e Integrada. Goiânia: UFG, 2013. p. 11-25.

LOPES, Marina. Projeto de educação integral irá representar o Brasil no SXSW EDU 2018. 2018. <http://porvir.org/projeto-de-educacao-integral-ira-representar-o-brasil-no-sxsw-edu-2018/>. Acesso em 13/07/18.

MOLL, Jaqueline. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PEREIRA, Eva Waisros et al. Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa(1956-1964). Brasília: Editora UnB, 2011.

PORVIR. Projeto de educação integral irá representar o Brasil no SXSW EDU 2018. Disponível em: <<http://porvir.org/projeto-de-educacao-integral-ira-representar-o-brasil-no-sxsw-edu-2018/>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

ROUSSEAU, J.J. Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral.Organização e apresentação de José Oscar de Almeida Marques. Tradução de J. O. Q. M. et al. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

APÊNDICE A – Questionário apresentado à alunos

Questões:

Depoimento 1: Aluno A, do 8º ano B, ingresso ao modelo de Ensino Integral desde 2015:

Pergunta: O que você observa, como aluno de uma escola de modelo de Ensino Integral, em comparação a por exemplo, sua educação oferecida pelo 1º Ciclo (de 1º a 5º ano do EF), o que você acredita ser diferente, e por quê?

R: Eu observo que meu modelo de aprendizagem é mais elevado, educadores com mais qualidade. Eu acredito que além de estar mais maduro em questão aos estudos, devido à idade e também estar mais interessado aos estudos, devido aos programas que minha escola oferece, Clube Juvenil, onde o jovem é protagonista, Eletiva, Tutoria e principalmente as Assembleias que ocorrem no final dos bimestres para repensar o rendimento da turma, e claro, o próprio desenvolvimento escolar.

Depoimento 2: Aluno B, do 8º ano C, oriundo de uma escola particular do município de São José dos Campos, ingressante ao modelo de ensino integral desde 2017:

Pergunta: Como um aluno oriundo de escola particular, como no caso, o que você acredita ter ganho com sua vinda para uma escola de período e de ensino integral, e o que acredita que perdeu, ou o que poderia ser melhor, dentro da proposta de ensino da escola?

R: Com a minha ida para a escola de ensino integral, acredito ter ganho preparo extra para o meu futuro. Na escola tenho aprendido a administrar meu tempo e as atividades extracurriculares me auxiliam no dia a dia e ampliaram minha visão sobre o mundo e futuro, tornando-me mais responsável e comprometido. Porém, na escola particular eu gostava muito dos aprofundamentos de cada matéria. Em cada dia havia uma área da matéria em que nos aprofundávamos e isto era muito legal!! Gostaria de vivenciar na escola de ensino integral este aprofundamento das matérias com mais riqueza de detalhes em todas elas. Hoje, acho que só alguns

professores fazem isso e não todos. Resumindo, gostaria de receber ensinamentos além do guia de aprendizagem!

Depoimento 3: Da Sra. diretora de escola, que está no serviço público da educação estadual paulista a 29 anos, ingressante no modelo de Ensino Integral desde 2017:

Pergunta: Qual seria a visão da senhora, hoje como diretora de uma escola que integra o modelo de ensino integral, e em que, em sua experiência na educação, se difere este de outros modelos já historicamente aplicados à educação estadual?

R: Minha jornada na escola pública tem início nos anos 70, como aluna. Passei pela Escola Regular e depois Escola Pluri-curricular. Enquanto profissional, pela Regular e Escola Padrão. Desde 2005, estou na Gestão e no Ensino Integral, a partir de janeiro de 2017. O Ensino Integral atende a nova demanda atual, com crianças e adolescentes em suas totais necessidades. São frutos de famílias desestruturadas e ou que não conseguem efetivar a “educação de berço”. Nós, profissionais do Ensino Integral, estamos em constantes formações, uma de suas premissas, sejam nos momentos estabelecidos em legislação, cursos, palestras, seminários, leitura de obras específicas e outras, para que possamos embasar o ensino de qualidade. Quero ressaltar a Avaliação 360, estabelecida na Resolução SE 84, de 19/12/2013, a qual avalia o comprometimento de cada profissional, mediante indicadores e ações planejadas para sanar as dificuldades analisadas e alcançar as metas individuais e coletivas da unidade escolar. E, também, o trabalho realizado nas disciplinas da Parte Diversificada reforçando, embasando e desenvolvendo atitudes, habilidades e competências essenciais a excelência acadêmica dos nossos meninos e meninas e o preparo do exercício a cidadania e qualificação ao trabalho. Finalizando, acredito de estar no desempenho do nosso trabalho a mudança social esperada, e o Ensino Integral é uma ferramenta de preparação dos alunos a realização de seus Projetos de Vida e o desenvolvimento da visão Protagonista de sua formação. Meus 29 anos de magistério, minha vivência na Educação Pública, os momentos formativos e a minha crença na Educação estão contribuindo para o meu desempenho na gestão de uma Escola de Ensino Integral.

Depoimento 4: Aluno C, que é ingresso da educação pública estadual paulista desde 2016.

Pergunta: Dentro de sua experiência como aluno, já a dois anos pertencente à uma escola do Modelo de Ensino Integral, o que você acredita ser diferente desta proposta (tipo de escola), de suas experiências anteriores?

R: Bom antes eu estudava em uma escola particular meio período e era uma boa escola com conteúdos um pouco mais avançados para o meu nível mas era pouca coisa a escola era boa mas era bem cara e do quinto ano pra frente o desempenho da escola foi caindo e as matérias e professores estavam ruins a avaliação da escola era ruim então fui para o Marechal onde aprendo os mesmo conteúdos e ainda valores em dobro já que é período integral e ainda não pago nada, pelo menos não o que eu pagava na outra escola.

Depoimento 5: Da professora coordenadora de área. Coordenadora da área de Ciências da Natureza e Matemática da escola .

Pergunta: A professora poderia, a partir de suas experiências dentro da educação básica pública paulista, listar algumas peculiaridades, tanto para o caso da proposta de um ensino integral do aluno, quanto da sua experiência, em modelos mais convencionais, como o do ensino em tempo parcial?

R: (Eu) falaria do compromisso do programa, as propostas, princípios e premissas que no conjunto fazem com que professores dispostos a uma aprendizagem constante, fazem com que os alunos, que são os mesmos da parcial, tenham um tratamento diferenciado, uma proposta de aprendizagem e acompanhamento, monitoramento e lidam com esse aluno de forma interdimensional, atuando na aprendizagem e no ser humano de maneira diferenciada. Acredito que essa metodologia do programa faz com os mesmos professores (que apresentam uma disponibilidade para aprendizagem e mudanças maiores, não sei como escreveria isso, mas para se manter no programa esse é o diferencial, estar disposto a...Falaria da disponibilidade de materiais, a diferença da coordenação por área, um subsídio maior ao professor, acompanhamento, trabalhar e desenvolver os pontos de atenção

o que transforma isso em potencialidade do professor e melhor desenvolvimento da aprendizagem pelo aluno. O aluno da integral e da regular é o mesmo, as fragilidades são as mesmas, até maiores dependendo de onde a escola está inserida. Mas esse conjunto de ações somado a potencialidade dos professores fazem o diferencial.

ANEXO(S)

ANEXO A - Lei de Diretrizes e Bases, em suas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) – Resolução CNE/CEB nº 04/2010. Artigos 14 e 15.

Art. 14 – A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político pedagógicos.

Art. 15 – A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.