

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
CURSO DE PEDAGOGIA

RODRIGO RAMOS DE OLIVEIRA

O PROJETO “ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL” (DO PRIMEIRO AO QUINTO ANO)  
DO ESTADO DE SÃO PAULO ENTRE 2005 E 2013: UM ESTUDO CRÍTICO

CAMPINAS

2013

RODRIGO RAMOS DE OLIVEIRA

O PROJETO “ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL” (DO PRIMEIRO AO QUINTO ANO)  
DO ESTADO DE SÃO PAULO ENTRE 2005 E 2013: UM ESTUDO CRÍTICO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob orientação do Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira.

CAMPINAS

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

OL4p Oliveira, Rodrigo Ramos de, 1986-  
O projeto escola de tempo integral (do primeiro ao quinto ano) do Estado de São Paulo entre 2005 e 2013: um estudo crítico / Rodrigo Ramos de Oliveira. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Renê José Trentin Silveira.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Concepção. 2. Educação Integral. 3. Pedagogia crítica. I. Silveira, Renê José Trentin, 1963- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-117-BFE

Folha de aprovação:

---

Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira  
Orientador

---

Prof. Dr. José Luís Sanfelice  
Segundo Leitor

## AGRADECIMENTOS

*Aos meus pais,  
que muitas vezes mediante sacrifícios,  
proporcionaram-me condições de alçar voos mais altos do que os seus.*

*Ao meu irmão,  
que sempre respeitou e apoiou, de maneira consistente, minhas escolhas.*

*A (SEE/SP),  
por ter disponibilizado alguns de seus documentos para a realização desta pesquisa.*

*Aos professores da Faculdade de Educação,  
que me ajudaram a iniciar um processo de entendimento  
da sociedade e a pensar algumas possibilidades para sua melhoria.*

*Ao orientador prof. Dr. Renê e ao segundo leitor prof. Dr. Sanfelice  
pelas sugestões, envolvimento e confiança no desenvolvimento deste trabalho.*

*Aos meus amigos,  
pelas importantes palavras acolhedoras, pela sabedoria de ouvir e pelas preciosas  
indicações. De maneira muito especial agradeço a ajuda da Adriana, da Amanda, da Carla,  
do Carlos, da Cristiane, do Márcio e do Ruy. Estas pessoas foram fundamentais para a  
superação de inúmeras dificuldades e limitações que apareceram no decorrer do curso.*

*A Aninha,  
por ter me motivado durante todo o desenvolvimento do curso, principalmente nos momentos  
mais difíceis, por muitas vezes ter sido a segunda leitora dos trabalhos da faculdade e pela  
compreensão de minha ausência em função da elaboração desta monografia.*

*“A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.*

*(Dermeval Saviani)*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar a concepção pedagógica inerente ao Projeto Escola de Tempo Integral (PETI) do ciclo I do ensino fundamental, da rede pública de ensino do estado de São Paulo, instituído a partir de 2005. Além disso, busca-se problematizar a concepção pedagógica do referido Projeto à luz da pedagogia histórico-crítica, tal como a formula Dermeval Saviani, nas seguintes obras: *Escola e democracia* (2009), *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2008b) e *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2008a).

Para alcançar os objetivos supracitados realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o PETI abrangendo o período entre janeiro de 2006 e junho de 2013, tendo como principais objetos de análise as resoluções da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) referentes ao tema e alguns documentos produzidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) que visam a apoiar o desenvolvimento do referido Projeto. Estes documentos são as Diretrizes para a Escola de Tempo Integral (DETI) e o material referente às oficinas curriculares.

No desenvolvimento do trabalho, o primeiro capítulo expõe um breve histórico da educação integral no Brasil e algumas das principais correntes e experiências deste tipo de ensino. Além disso, também apresenta a pedagogia histórico-crítica como referencial teórico do trabalho e uma visão panorâmica da legislação federal no que tange o tema abordado. Finalmente, exhibe um breve histórico das políticas educacionais do Estado de São Paulo a partir da década de 1980 e o surgimento do PETI. O segundo capítulo apresenta uma descrição do PETI através de alguns materiais produzidos pela SEE/SP e CENP. O terceiro capítulo identifica e problematiza as concepções de educação subjacentes aos documentos anunciados.

Com base nas análises desenvolvidas, constata-se que o PETI se inspira numa concepção liberal de educação, revelando traços da pedagogia nova ou do (neo)escolanovismo, do (neo)construtivismo, do (neo)tecnicismo e da pedagogia das competências. De fato, os documentos analisados indicam que o projeto visa a adequar ainda mais a escola às necessidades da ordem vigente, isto é, do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, além de amenizar certas demandas sociais da classe trabalhadora. Observa-se, também, que algumas das experiências concretas do PETI se distanciam daquilo que é teoricamente proposto nos documentos do próprio projeto.

Tais conclusões, além de desnudarem os pressupostos teóricos e políticos do Projeto, apontam também para a necessidade de profundas reformulações se se deseja um ensino autenticamente voltado para os interesses da maioria da população.

**PALAVRAS-CHAVE:** concepção; educação integral; pedagogia crítica.

## LISTA DE TABELAS

Tabela I - (Anexo I) da Resolução SE n° 7 de 2006.....	117
Tabela II - (Anexo I) da Resolução SE n° 77 de 2006.....	118
Tabela III - (Anexo II) da Resolução SE n° 77 de 2006.....	119
Tabela IV - (Anexo III) da Resolução SE n° 77 de 2006.....	120
Tabela V - (Anexo I) da Resolução SE n° 02 de 2013.....	121
Tabela VI - (Anexo II) da Resolução SE n° 02 de 2013.....	121
Tabela VII - (Anexo III) da Resolução SE n° 02 de 2013.....	121

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
APM	Associação de Pais e Mestres
CE	Conselho de Escola
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CIMA	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONESP	Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo
CRE	Centro de Referência em Educação
CTpE	Compromisso Todos pela Educação
DE	Diretoria de Ensino
DETI	Diretrizes para Escola de Tempo Integral
DRE	Dirigente Regional de Ensino
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
ETI	Escola de Tempo Integral
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNDAÇÃO CASA	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MPR	Ministério da Presidência da República
NRTE	Núcleo Regional Tecnológico Educacional
PC	Progressão Continuada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PETI	Projeto Escola de Tempo Integral
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PROVA BRASIL	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCF	Sede de Controle de Frequência
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SJDC	Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO</b> .....	18
1. A concepção anarquista de educação integral.....	18
2. A concepção integralista de educação integral .....	21
3. A concepção liberal de educação integral.....	23
4. A pedagogia histórico-crítica .....	25
5. Algumas experiências de educação integral no Brasil .....	32
6. Educação integral e a legislação federal.....	36
7. Breve histórico das políticas educacionais no Estado de São Paulo a partir da década de 1980 e o surgimento do PETI.....	39
<b>CAPÍTULO II - O PROJETO DE EDUCAÇÃO EM PERÍODO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO ENTRE 2005 E 2013</b> .....	46
1. Resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.....	46
1.1. Resolução SE nº 89 de 2005.....	46
1.2. Resolução SE nº 07 de 2006.....	48
1.3. Resolução SE nº 50 de 2006 .....	50
1.4. Resolução SE nº 77 de 2006.....	50
1.5. Resolução SE nº 93 de 2008.....	55
1.6. Resolução SE nº 05 de 2012.....	59
1.7. Resolução SE nº 02 de 2013.....	61
2. A documentação emitida pela CENP .....	69
2.1. As Diretrizes da Escola de Tempo Integral (DETI).....	69
2.2. O material das Oficinas Curriculares .....	79
2.2.1. Oficina Curricular: Hora da Leitura.....	79
2.2.2. Oficinas de Saúde e Qualidade de Vida: Coletânea de Atividades .....	81
2.2.3. Oficina Curricular de Inglês .....	82
2.2.4. Oficina de Orientação para Estudo e Pesquisa .....	83
2.2.5. Oficina Curricular de Informática Educacional.....	84
2.2.6. Oficinas Curriculares de Atividades Esportivas e Motoras.....	87
2.2.7. Oficinas Curriculares de Linguagens Artísticas .....	89
2.2.8. Oficina de Experiências Matemáticas.....	92

<b>CAPÍTULO III - A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SUBJACENTE AOS DOCUMENTOS DO PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.....</b>	<b>94</b>
1. Análise das resoluções, do material das DETI e das oficinas curriculares.....	94
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>108</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO I - Quadros das Matrizes Curriculares do PETI.....</b>	<b>117</b>

## INTRODUÇÃO

A educação de período integral é um dos temas da área da Educação que mais têm sido discutidos atualmente em âmbito nacional e por diversos segmentos da sociedade brasileira. São debates que envolvem interesses de profissionais da área da educação, movimentos sociais, órgãos empresariais e internacionais, além de setores dos governos federal e estaduais. Este tipo de escola está ganhando tanta relevância, que é considerado como uma das possibilidades para superar muitos dos problemas atuais que envolvem a educação, tais como: perda de credibilidade da escola pública, o desinteresse por parte das crianças, a formação insuficiente dos estudantes, entre tantos outros.

No estado de São Paulo, durante a gestão de Geraldo Alckimin (2003-2006), vinculado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e que tinha como secretário de Estado da Educação Gabriel Benedito Isaac Chalita, foi instituído, mediante a Resolução SE nº 89/2005, o Projeto Escola de Tempo Integral (PETI) em algumas escolas da rede pública estadual de ensino fundamental. Este projeto tem a finalidade de prolongar o tempo de permanência diário dos alunos (de 5 para 9 horas), com vistas a ampliar suas possibilidades de aprendizagem por meio de oficinas curriculares. Inicialmente, tais oficinas eram compostas por: Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e de Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas/ Motoras e de Participação Social.

Para contribuir com o desenvolvimento do PETI, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)<sup>1</sup> elaborou, em 2006, as Diretrizes para a Escola de Tempo Integral (DETI) e, entre os anos de 2007 e 2008, o material que traz subsídios para o trabalho com todas as oficinas curriculares acima apresentadas. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) também publicou algumas resoluções a partir do ano de 2005, com o intuito de instituir e (re)organizar o funcionamento do PETI.

O presente trabalho tem como objetivo analisar esses documentos, a fim de identificar qual a concepção pedagógica inerente ao Projeto, bem como as teorias pedagógicas que o influenciam. Tal análise tem como principal referencial teórico as contribuições de Dermeval Saviani (2009), (2008b) e (2008a), particularmente no que se refere à sua classificação das

---

<sup>1</sup> A partir do ano de 2011 a CENP foi extinta em função da reestruturação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/orgaos/reestruturacao>>. Acesso em: 25 set. 2013.

teorias pedagógicas e aos princípios da pedagogia histórico-crítica por ele estabelecida. É importante destacar que, por razões de delimitação, a pesquisa considera apenas o período entre o primeiro e o quinto anos do ensino fundamental.

O primeiro capítulo expõe um breve histórico da educação integral no Brasil, destacando as concepções: anarquista, integralista e liberal desse tipo de organização escolar. Em seguida apresenta a pedagogia histórico-crítica como referencial teórico para análise dos materiais do PETI. Na sequência, destacam-se algumas das experiências de educação integral no Brasil, com ênfase para: aquela desenvolvida por Anísio Teixeira nas primeiras décadas do século XX, no então Distrito Federal - Rio de Janeiro; o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), fundado no estado da Bahia na década de 1950 e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), criados no estado do Rio de Janeiro entre o fim da década de 1980 e início da década de 1990. Dando continuidade, descrevem-se alguns aspectos da legislação federal no que tange à educação integral, a fim de fornecer uma visão panorâmica do tema, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988). O capítulo é concluído com um breve histórico das políticas educacionais no estado de São Paulo a partir da década de 1980, com o objetivo de entender algumas das condições que fomentaram o desenvolvimento do PETI.

A metodologia utilizada para produzir o primeiro capítulo contou com um levantamento bibliográfico sobre a “educação integral” com o objetivo de identificar algumas das principais correntes e experiências sobre o tema no Brasil. Este levantamento se deu mediante consulta a livros e artigos em revistas especializadas, recorrendo também à *internet*. Após essa etapa, foram selecionadas as concepções mais significativas, as quais foram acima mencionadas, e definido o referencial teórico de análise. A escolha da pedagogia histórico-crítica se motivou principalmente por ser uma teoria pedagógica que vai ao encontro dos interesses reais de transformação da sociedade e que entende que a instituição escolar tem um papel fundamental na luta por essa transformação.

O segundo capítulo descreve o PETI do estado de São Paulo, partindo de 2005, ano de sua instituição, até junho de 2013. Nessa descrição foram utilizadas, primeiramente, as resoluções emitidas pela SEE/SP, que tocam diretamente ao PETI. São elas: a Resolução SE nº 89/2005, que “dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral [PETI]”; a Resolução SE nº 7/2006, que “dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral”; a Resolução SE nº 50/2006, que “dispõe sobre Posto de Trabalho de Professor Coordenador

em Escola de Tempo Integral”; a Resolução SE n° 77/2006, que “dispõe sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral”; a Resolução 93/2008, que “estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral”; a Resolução SE 05/2012, que “dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, nas Escolas Estaduais de Tempo Integral” e a Resolução SE 02/2013, que “dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral - ETI”.

Em seguida, ainda no capítulo II, descrevem-se também os documentos produzidos pela CENP. Inicialmente, abordam-se as DETI, que apresentam as diretrizes para as ETIs. Na sequência, analisa-se todo o material das oficinas curriculares, a saber: Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e de Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas/ Motoras e de Participação Social. Vale ressaltar que no ano de 2013 foram instituídas mais 7 (sete) oficinas curriculares: Educação Financeira/Educação Fiscal, Tecnologia e Sociedade, Sexualidade, Espaços Educadores Sustentáveis, Educação para o Trânsito, Educação das Atividades Étnico-raciais e Educação em Direitos Humanos. Contudo, até junho de 2013, o material de orientação dessas oficinas ainda não havia sido publicado.

O conjunto das resoluções foi localizado por meio de busca no *site* da SEE/SP. Neste portal, estão centralizadas todas as publicações referentes à legislação educacional até o final do primeiro semestre do ano de 2010. Após esse período, houve uma reorganização da SEE/SP, de acordo com o Decreto n° 57.141 de 18/07/2011 e essas produções não se encontram mais no mesmo local. No *site* da SEE/SP também não há informações quanto à continuidade do desenvolvimento de tais publicações. De qualquer forma, a SEE/SP também mantém, em seu portal, um acervo com todas as resoluções estaduais vigentes relacionadas à educação, de acordo com cada ano, a partir de 1981. Dessa forma, puderam ser capturadas todas as resoluções vigentes a partir de 2005 e que recaem sobre o PETI. Além disso, para completar o acervo com as demais resoluções referentes ao PETI já revogadas, foi estabelecido contato com a SEE/SP, que gentilmente as forneceu em formato digital, também a partir do ano de 2005.

A metodologia para a descrição das resoluções referentes ao PETI utilizou como primeiro critério de agrupamento a data de publicação de cada uma delas. Em seguida, foi realizada a descrição detalhada de cada resolução, com o objetivo de reproduzir fielmente as determinações nelas contidas. Na exposição, procurou-se explicitar as alterações e

permanências em cada uma delas. Ao todo foram descritas 6 (seis) resoluções, das quais vigem apenas duas, a Resolução SE n° 89/2005, que instituiu o PETI e a Resolução SE n° 02/2013, que determinou uma nova reorganização curricular nas escolas do ensino fundamental que estão vinculadas ao Projeto.

No que se refere às diretrizes da Escola de Tempo Integral (ETI), inicialmente fora realizada uma busca no *site* da CENP, porém sem sucesso. Entretanto, através do acervo digital Centro de Referência em Educação (CRE) Mário Covas, o material foi localizado. Assim, tal como ocorreu com as resoluções, as diretrizes também foram detalhadamente descritas, com o objetivo de reproduzir fielmente suas principais determinações. Foram expostas, inclusive, as cartas que acompanham o documento, escritas pelo então secretário de Educação e pela coordenadora da CENP, Sonia Maria Silva.

Para descrever o material das oficinas curriculares, referente à última parte do capítulo, foram elaboradas algumas questões norteadoras da análise, a saber: a) a quem o material foi direcionado? b) qual a finalidade do material elaborado nesta área do conhecimento? c) quais são as atividades de ensino promovidas pelo material que permitem chegar ao resultado esperado? d) quais são os procedimentos recomendados para se chegar ao resultado esperado? e) quais são as ações que denunciam o método de ensino que dá suporte para o desenvolvimento das atividades da oficina? É importante lembrar que, tanto o material das DETI quanto o das oficinas curriculares foram produzidos pela CENP.

O capítulo III dedica-se a identificar e comentar a concepção de educação subjacente às resoluções, aos materiais do PETI e aos materiais das oficinas curriculares. Para tanto, toma-se como referencial teórico as contribuições de Dermeval Saviani, referenciadas nas seguintes obras: *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2008a), *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2008b) e *Escola e democracia* (2009). Na segunda parte do capítulo, o PETI é analisado à luz da pedagogia histórico-crítica a fim de demonstrar, fundamentalmente, como essa pedagogia responde às demandas sociais depositadas na escola e à urgência em superar a ordem social vigente. Considera-se, portanto, a necessidade de superar a reprodução das desigualdades sociais próprias do modo de produção capitalista.

Na conclusão destaca-se que, segundo os documentos que criam e baseiam o PETI, a importância fundamental da instituição escolar reside em sua contribuição para a manutenção das relações desiguais e a favor da classe burguesa. O PETI, assim como outros projetos de educação integral que o antecederam, visa precipuamente a amenizar as demandas das classes

menos favorecidas economicamente sem, contudo, atendê-las efetivamente. Através das contribuições do trabalho de Castro e Lopes (2011)<sup>2</sup>, constata-se que, mediante as experiências práticas do PETI, esse projeto se distancia dos próprios objetivos, diretrizes e determinações que o fomentam. Além de as condições de contratação de professores não superarem os problemas vistos nas escolas de período parcial, a improvisação de um ensino de período integral numa escola de tempo parcial também acabou deteriorando ainda mais as condições de atendimento aos alunos.

Em suma, a pesquisa pôde demonstrar que somente ampliar a carga horária e alterar superficialmente o conteúdo curricular e a estrutura de apoio não é suficiente para desenvolver uma educação que seja de fato integral, ainda mais se o objetivo pretendido for edificar uma escola que se coloque a serviço da classe trabalhadora e da transformação social, comprometida com a formação de sujeitos preparados para lutar por sua emancipação como seres humanos.

---

<sup>2</sup> Trata-se do artigo intitulado: *A escola de tempo integral: desafios e possibilidades* (CASTRO e LOPES, 2011), o qual investiga a correspondência entre os objetivos pretendidos pela política educacional e os elementos da experiência concreta. O principal objetivo das autoras é entender alguns dos desafios, dos avanços e os limites da educação pública, tendo como referência algumas unidades escolares que aderiram ao PETI.

## CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Neste capítulo são apresentadas algumas das concepções de educação integral, presentes no Brasil a partir do início do século XX. Também se expõe a pedagogia histórico-crítica como referencial teórico deste trabalho. Além disso, algumas das experiências de educação integral e a legislação federal, pertinente ao objeto da pesquisa, são sumariamente descritas. Finalmente, apresenta-se um breve histórico das políticas educacionais no Estado de São Paulo a partir da década de 1980, concluindo-se com o surgimento do Projeto Escola de Tempo Integral (PETI).

### 1. A concepção anarquista de educação integral

O conceito de educação integral, de acordo com Gallo (2002), surgiu a partir do século XX, num momento em que a emancipação humana foi tida como a utopia fundamental. Nesse período, a possibilidade de emancipação humana foi entendida de diferentes maneiras: o positivismo a vislumbrou através das conquistas científicas e tecnológicas, enquanto o socialismo, em suas diversas correntes, condicionou a emancipação humana a uma possível revolução social, o que geraria o fim da exploração e da dominação capitalistas. No contexto dessas diferentes concepções da emancipação humana, nasceu o conceito de uma educação integral. Esse conceito “obteve ecos e interpretações diferenciadas pelas mais distintas correntes de pensamento educacional, dos reformistas católicos aos socialistas anticlericais” (Gallo, 2002, p. 13).

O pensamento educacional do movimento anarquista tinha como ideia central a necessidade de que os trabalhadores desenvolvessem escolas com suas próprias propostas de ensino. Para alcançar esse objetivo, Gallo (2002, p.14) menciona que os anarquistas defendem como princípio básico a liberdade. Por isso, a educação anarquista também é conhecida como “educação libertária ou pedagogia libertária”. A fim de esclarecer o princípio básico de liberdade para os anarquistas, Gallo cita o filósofo francês Pierre-Joseph Proudhon, para quem:

[...] liberdade é resultante de uma oposição de forças, uma de afirmação, a *necessidade* e outra de negação, a *espontaneidade*. Quanto mais simples um ser vivo, mais ele é regido pela necessidade; quanto mais complexo, mais ele é influenciado pela força da espontaneidade. Essa força da espontaneidade, ainda segundo Proudhon, atinge seu grau máximo no ser humano,

justamente sob o nome de liberdade. Mas o homem não é pura espontaneidade, e sim, o resultado de uma composição de forças da natureza, só podendo ser livre por causa da síntese dessa pluralidade de forças (Gallo, 2002, p. 15).

Gallo (2002) também ressalta que Mikhail Bakunin utiliza a ideia de liberdade apresentada por Proudhon, acrescentando a proposição de que ela é construída socialmente, sendo, portanto, algo a se conquistar. Ou seja, à medida que a civilização foi se desenvolvendo e alimentando seu processo cultural, o homem também foi superando as limitações naturais, elaborando sua própria realidade e adquirindo a liberdade. Contudo, Gallo (2002, p. 17) faz a ressalva de que “a liberdade individual, a capacidade que cada um deve ter de não obedecer a mais ninguém e determinar atos através de suas próprias convicções, só é válida quando reconhecida por outras consciências igualmente livres”. Portanto, de acordo com esse autor, a possibilidade do homem ser livre na sociedade capitalista não existe, pois, essa sociedade se baseia na desigualdade e na exploração, mantendo muitas pessoas em condições subumanas para a suposta realização da liberdade de poucas.

Ao mesmo tempo em que há o reconhecimento da impossibilidade da manifestação da liberdade na sociedade capitalista, Gallo (2002) também afirma que existe um processo histórico de autoconstrução e de autorealização que será completo somente após a extinção da exploração e das desigualdades, ou seja, quando for possível que todos os homens desenvolvam as suas faculdades de forma livre. Assim, Gallo (2002, p. 17) considera que “o projeto socialista traduz-se então na contínua luta pela conquista da liberdade, pois quanto mais livre mais o homem realiza sua condição humana”. Nesse sentido, a educação e a instrução são fundamentais para se conseguir a liberdade nos moldes anarquistas, já que é através da educação em suas diferentes manifestações - institucional, informal, familiar, etc. - que as pessoas podem entrar em contato com as produções culturais da humanidade, independentemente da época em que foram produzidas.

O objetivo da educação integral, na perspectiva anarquista, segundo Gallo (2002), é que todas as pessoas sejam livres, tenham a consciência de que são diferentes e da importância de cada um com os demais para o estabelecimento de um novo convívio social. Segundo esse autor, também deve ser ressaltada a necessidade do desenvolvimento de um processo de individualização e de integração. Mais especificamente, ao mesmo tempo em que há uma singularização de cada indivíduo, há também a tentativa de se desenvolver a consciência de que somente no contexto coletivo a diferença faz sentido, pois poderá haver

uma harmonização com as diferenças dos demais. Gallo (2002) destaca, ainda, que ao instigar nas pessoas a liberdade de se arriscar, acreditar na transformação e na mudança através de sua possibilidade prática, a educação anarquista é, então, constituída numa pedagogia do risco.

De forma resumida, Gallo (2002) mostra que a finalidade da educação anarquista é ensinar a liberdade e desestruturar a ideologia social vigente, para que cada um possa criar sua própria ideologia, pensando e agindo à sua maneira e, dessa forma, adotando sua singularidade, sem descolar-se do meio social. Há o reconhecimento da dificuldade que esta tarefa pode apresentar, contudo, o fato de ser instigante serve para reforçar a possibilidade de mudança. Além disso, Gallo (2002) também expõe que o objetivo da educação burguesa é difundir a ideologia da sucessão e da sustentação do modelo de sistema social capitalista. Assim, também passa pelos objetivos da educação capitalista ensinar a observar o mundo de acordo com os seus parâmetros, de maneira que a ordem social vigente seja aceita sem maiores questionamentos.

Na contramão desses objetivos, os idealizadores da educação integral na proposta anarquista, de acordo com Gallo (2002), possuem basicamente duas grandes perspectivas: a primeira delas apresenta uma crítica do sistema burguês de ensino, a qual está presente nos grandes teóricos do anarquismo, como Proudhon, Bakunin, Kropotkin e Malatesta; já a segunda perspectiva, coloca novas bases e objetivos libertários para a educação e pode ser observada nas obras de Robin e Ferrer i Guàrdia. Mais especificamente, a formação proposta pela educação integral, na perspectiva anarquista, é constituída, segundo Gallo (2002, p. 33), pela articulação de três características principais: “a educação intelectual, a educação física (que se subdivide em esportiva, manual e profissional) e a educação moral”.

A educação intelectual tem o objetivo de que todos tenham acesso às produções culturais dos seres humanos. Entende-se que elas são coletivas e socialmente produzidas e que, portanto, devem ser acessíveis a todos os indivíduos. Incentiva-se, inclusive, o interesse desses sujeitos pela busca de respostas e pela introdução de boas questões, e não somente pela simples indicação de respostas prontas. Assim, espera-se que, através da educação intelectual, seja construído o conhecimento pessoal, partindo, da própria inquietação das crianças.

A educação física é incorporada pelas propostas anarquistas desde o final do século XIX e está subdividida em esportiva, manual e profissional, desenvolvendo nesta última subdivisão, o conceito de politecnia, para que cada indivíduo tenha uma formação sólida,

podendo conhecer várias profissões e tendo a oportunidade de se inserir no mundo do trabalho, desenvolvendo uma atividade de forma satisfatória. No caso da educação física com ênfase nos esportes, visa principalmente ao melhor conhecimento do corpo e seus limites, praticando esportes coletivos que visem à solidariedade.

Por sua vez, a educação manual tem como prioridade iniciar o contato das crianças pequenas com as oficinas e os laboratórios, familiarizando-as com os equipamentos a serem utilizados posteriormente. Assim, espera-se que as percepções sensoriais e as habilidades manuais das crianças desenvolvam-se gradativamente. A educação moral apresenta o objetivo de criar uma nova moralidade a partir das práticas cotidianas, privilegiando o exercício da liberdade e da solidariedade, bem como a igualdade e o respeito mútuos, necessários para que esse objetivo seja, de fato, alcançado.

## 2. A concepção integralista de educação integral

O movimento político-social da Ação Integralista Brasileira (AIB), de acordo com Coelho (2005), teve o auge de suas atividades no decorrer da década de 1930. Os fundamentos desse movimento estavam constituídos ao redor de “três grandes marcos - Deus, Pátria e Família - que, de certo modo, consubstanciavam uma visão ideal de sociedade e de homem para o Integralismo” (Coelho, 2005, p. 3). Nesse sentido, a tríade integralista anteriormente apresentada, “consubstancia não somente a visão de homem e sociedade, mas também a visão do movimento em relação à educação” (Coelho, 2005, p. 4). Assim, de acordo com Coelho (2005, p. 4), a educação foi vista como “uma ação capaz de impulsionar o movimento, mediante o conhecimento e conseqüente aprofundamento dos fundamentos que o constituem”.

No período em que a AIB conquistou o auge de suas atividades, os conceitos de educação e instrução eram objetos de discussão no campo educacional. No integralismo, essa discussão fica mais evidente, segundo Coelho (2005), porque há uma preocupação em separar tais conceitos, principalmente nos escritos de Plínio Salgado, considerado o chefe nacional do movimento. Ainda conforme Coelho (2005), nessa corrente ideológica, competia à instrução a função de informar e formar intelectualmente, levando em consideração os aspectos de desenvolvimento do todo humano, com destaque para os aspectos artísticos, técnicos e científicos. Já com relação à educação, cabiam atividades, que supostamente, levavam em

conta a plenitude do ser humano, entendida como algo que se constitui por meio da realização de suas possibilidades morais, físicas, intelectuais, cívicas, espirituais e artísticas.

Contudo, mesmo com a tentativa de separar os conceitos de educação e instrução, Coelho relata que em muitas situações:

[...] os termos Educação e Instrução amalgamam-se então, conformando a visão integralista de educação, que consubstancia-se em relações hierárquicas, de conformidade e de obediência. São essas relações, ainda, as constituintes dos fundamentos éticos e políticos do movimento quanto à concepção de Educação que encerram. É essa concepção consolidada, acreditamos, uma visão de Educação Integral (Coelho, 2005, p. 5).

Além disso, Coelho (2005) também aponta que o próprio movimento integralista era considerado uma obra de educação intelectual porque, supostamente, criaria o sentido de autonomia nacional nas elites do país, bem como o gosto pelos estudos. O integralismo também atuaria como uma escola moral, oferecendo os conhecimentos para formação de uma consciência esclarecida e nacional, mas submetida aos imperativos cívicos e espirituais, tidos como primordiais para a grandeza de uma pátria. Portanto, o movimento integralista era considerado uma escola de hierarquia e de disciplina, também um centro cultural de virtudes que eram essenciais à formação do todo nacional.

Já no que se refere às práticas desenvolvidas pela AIB, Coelho (2005) salienta que na década de 1930, havia publicações em jornais integralistas relatando sobre a abertura de novas escolas aos moldes do movimento, principalmente no eixo Rio de Janeiro - São Paulo. No Rio de Janeiro, então Distrito Federal, Coelho (2005) afirma que havia um total de 30 escolas espalhadas por 14 municípios diferentes. Além disso, a autora aponta que diversos jornais e revistas também publicavam conteúdos relacionados com o integralismo. Contudo, Coelho (2005, p. 9) ressalva que havia um “descompasso entre o discurso que assinalava a fundação de escolas e seu funcionamento e a prática desenvolvida pelos adeptos do Sigma<sup>3</sup>”. Mesmo diante de tal descompasso, a autora relata que algumas das escolas integralistas permitiram o acesso ao ensino primário porque a escola pública não dava conta de atender toda a demanda. Com essa prática, a AIB ganhou muitos adeptos, vindos principalmente da camada mais humilde da população.

---

<sup>3</sup> O Movimento Integralista é simbolizado por uma “bandeira azul e branca com as seguintes características: em campo azul real, uma esfera branca, ao centro da qual se destaca um Sigma maiúsculo em cor preta”. Disponível em: <<http://www.integralismo.org.br/?cont=34>>. Acesso em: 25 set. 2013.

Uma característica marcante do projeto de educação integral dos integralistas, realçada por Coelho (2005), era o fato de não considerar necessária a destinação de um espaço específico para realizá-la. Isso porque os integralistas acreditavam que a educação poderia ser organizada em diferentes espaços educativos, formais e não formais. Ao mesmo tempo, a educação recebia uma função tão ampla dentro dos objetivos ético-filosóficos do movimento integralista que o intuito era utilizá-la a fim de “reproduzir, politicamente, o modelo de homem e de sociedade preconizados pelo integralismo” (Coelho, 2005, p. 14).

### 3. A concepção liberal de educação integral

A partir do início do século XX, segundo Chaves (2002), na cidade do Rio de Janeiro, a escola primária oferecida pelo Estado iniciou seu funcionamento comprometida com os ideais da República, ou seja, buscando, através de uma série de inovações pedagógicas, a consolidação de uma nação industrializante e moderna. Nota-se também, de acordo com Chaves (2002), que a escola primária começou a funcionar como um sistema de ensino no período citado, impondo-se como um poder regenerador, com a função de civilizar, moralizar e solidificar a ordem social em desenvolvimento, ou seja, o capitalismo.

De acordo com Saviani (2008a), Anísio Teixeira teve uma contribuição muito grande no desenvolvimento das ideias pedagógicas do século XX. Tal influência na educação brasileira foi iniciada a partir da década de 1930, quando Anísio assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Também é importante mencionar que os ideais e as ações educacionais desempenhadas por Anísio Teixeira no antigo Distrito Federal, estão diretamente vinculadas a outros administradores de destaque à época. Entre eles, é possível citar Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, uma vez que, tanto um quanto outro foram diretores de Instrução da cidade do Rio de Janeiro. Carneiro Leão dirigiu as políticas educacionais entre 1922 e 1926 e Fernando de Azevedo entre 1927 e 1930, enquanto Anísio Teixeira esteve à frente da Secretaria de Educação e Cultura do antigo Distrito Federal entre 1931 e 1935.

O conceito de educação integral que orienta o pensamento dos três administradores citados acima é pautado pelos princípios da Escola Nova. Assim, Anísio Teixeira almejou formar um sistema de ensino planejado e organizado com as bases da escola formulada por Dewey e Kilpatrick, ou seja, a escola progressiva. Neste momento, tomando também como referência a estrutura padronizada da escola graduada, Anísio Teixeira procurou desenvolver

o seu projeto educacional para o antigo Distrito Federal, com o objetivo de converter o conjunto de escolas num sistema de ensino planejado e organizado. Segundo Saviani (2008a), mesmo orientado por Dewey, Anísio Teixeira estava atento às especificidades do Brasil. Entre as ações que mostram tal preocupação, houve a organização de serviços de apoio ao ensino, instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, com o objetivo de construir um sistema articulado.

Anísio Teixeira também foi o responsável pela instalação de cinco escolas experimentais de tempo integral no Distrito Federal da década de 1930: Bárbara Otoni, Manuel Bonfim, México, Argentina e Estados Unidos. Segundo Chaves (2002), nestas escolas, o ensino deveria ser reconstruído e impulsionado pela própria vida, através da realidade da sala de aula. As principais diferenças nas escolas experimentais estavam no intuito de ensejar integralmente um método novo - nos debates e estudos ocorridos no período - e também nas práticas dos professores, tomando como pressuposto que eles sempre estavam prontos a rever seus conceitos e atitudes, bem como a estudar permanentemente os métodos de ensino e a educação.

De acordo com Chaves (2002), as escolas experimentais desenvolvidas por Anísio Teixeira estavam fundamentadas nas premissas educacionais de Dewey e nas formulações de Kilpatrick. Além disso, buscava-se cada vez mais, uma relação intrínseca entre a instituição escolar e a sociedade, com o objetivo de que a escola pudesse “contribuir para a produção social de determinados valores e comportamentos que se acreditava iriam modificar a própria sociedade” (Chaves, 2002, p.57). Quanto ao processo de aprendizagem, essa autora menciona que deveria ser desenvolvido através de várias atividades orientadas pelo interesse dos próprios alunos, vinculando cada novo problema ao velho, tendo a experiência prática como algo indispensável. Com isso, também existia a intenção de acabar com o autoritarismo dos programas prontos, por acreditar que eles deixavam o aluno submisso ao processo de ensino, além de tentar superar o simples acesso a um conteúdo fragmentado e inserido num ambiente que separava a sala de aula e a vida.

Pelo exposto acima, é possível perceber que o método de ensino proposto por Anísio Teixeira e ancorado nas contribuições de Dewey e Kilpatrick deveria conceder mais autonomia ao professor e aos alunos, a fim de elaborar um verdadeiro programa escolar; principalmente porque este programa deveria estar baseado no interesse do aluno e tinha o objetivo de superar a aprendizagem isolada, tentando vinculá-la a um processo integral capaz

de unir o aluno, o professor, o conhecimento e a experiência. Nesse sentido, Chaves (2002), afirma que a instituição escolar foi ganhando mais responsabilidade, desde os primeiros anos do século XX, principalmente no que diz respeito ao necessário preparo à vida em sociedade.

O currículo pensado para as escolas do Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XX, principalmente nas cinco escolas experimentais desenvolvidas por Anísio Teixeira, visava a superar o que a instituição escolar supostamente já fazia, ou seja, a leitura, a escrita e as contas elementares. Procurava-se também, homogeneizar as classes de aulas com as particularidades e individualidades dos alunos, familiarizar as crianças com a ciência e a democracia - mediante a participação em atividades na própria escola, ou seja, incutir nos alunos os elementos básicos da cultura nacional que se desejava consolidar naquele momento.

Para tentar alcançar esses objetivos, Anísio Teixeira implementou algumas superintendências para tentar garantir que as escolas dessem conta de atividades como: a educação física, recreação e jogos, ensino de desenho e artes aplicadas, educação musical e artística, com a função de enriquecer o próprio ensino. Finalmente, o sistema *Platton*<sup>4</sup> incentivou a prática de várias atividades culturais e sociais, entre elas: a ida ao teatro, a festa do livro, a formação de jornais de alunos, grêmios, cantos corais, cooperativas agrícolas, etc. O principal objetivo dessas ações foi aumentar o campo de atuação da escola, desenvolvendo, além dos hábitos recreativos e intelectuais, também hábitos artísticos e cívicos.

Dessa forma, Chaves (2002, p. 45), indica que, a partir de uma visão republicana, a escola primária do início do século XX tenta responder às necessidades sociais do período. Para isso, busca-se a integração da instituição escolar ao “projeto político do país”, formando novos hábitos e atitudes (Chaves, 2002, p. 45). Busca-se, também, elevar a cultura social e artística, influenciando o comportamento das famílias, através das práticas desempenhadas pelos alunos dentro dos espaços escolares. Assim, por receber um papel social e cultural de elevada importância, de acordo com Chaves (2002), a escola passou a ser vista como uma instituição responsável por uma educação integral.

#### 4. A pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica é a referência teórica, utilizada neste trabalho, para identificar e analisar a concepção de educação integral subjacente aos documentos do PETI

---

<sup>4</sup> Segundo Chaves (2002, p. 51), “[...] o sistema *Platoon* foi concebido nos Estados Unidos, nos primeiros anos do século XX, e tinha como objetivo estruturar o ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo e da recreação, uma vez que se acreditava que a educação deveria abarcar todos os aspectos da natureza infantil”.

levantados. Esta pedagogia foi firmada, basicamente, a partir da década de 1970, representando a busca do entendimento da educação com base no seu desdobramento histórico objetivo. Desta maneira, o materialismo histórico é a percepção implicada nessa perspectiva pedagógica, ou seja, busca-se a “compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2008b, p. 88). Portanto, procura-se a compreensão da educação escolar assim como ela se apresenta atualmente, entretanto, essa apresentação atual é entendida como a consequência “de um longo processo de transformação histórica” (Saviani, 2008b, p. 93).

Nesta perspectiva pedagógica, compreende-se que a natureza da educação é um trabalho não material e que o produto desse trabalho não é separado do ato de sua produção. Assim, as ideias, conceitos, valores, conhecimentos, atitudes, entre outros elementos envolvidos no processo educativo são

[...] símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2008b, p. 22).

Antes da elaboração da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008b) destaca que entre a década de 1960 e 1970, várias análises críticas da educação foram elaboradas em diferentes partes do mundo. No Brasil, a crítica feita à pedagogia vigente no período ocorria principalmente devido ao seu caráter reprodutor. No mesmo período em que ocorreram essas críticas à educação, também houve um movimento de caráter internacional com o objetivo de entender “o fracasso do movimento de maio de 1968” (Saviani, 2008b, p. 131), bem como dos demais movimentos do período, os quais ganharam destaque, principalmente, pela rebeldia dos jovens.

Ao conjunto dessas teorias, Saviani denominou “teorias crítico-reprodutivistas”. Entre as produções que fazem parte desse conjunto, Saviani (2008b) destaca: o artigo de Althusser, intitulado *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, publicado em 1970; o livro de Bourdieu e Passeron, denominado *A reprodução*, que já apresenta uma teoria mais elaborada em relação à obra anteriormente citada, publicado também em 1970 e, finalmente, o livro de Baudelot e Establet, intitulado *A escola capitalista na França*, publicado em 1971.

As limitações das teorias crítico-reprodutivistas foram observadas e criticadas a partir do mesmo local de origem, ou seja, a França. Sendo assim, começaram a aparecer trabalhos

como os de Vincent Petit, *Les contradictions de 'La reproduction'* e de Georges Snyders, *École, classe et lutte de classes*. No Brasil, observou-se um movimento semelhante, já que as teorias crítico-reprodutivistas conseguiram denunciar os graves problemas da pedagogia oficial, a qual estava associada ao regime militar. Entretanto, tais teorias não tinham alternativas a oferecer. Por isso, as discussões por elas trazidas foram aprofundadas com o objetivo de buscar seus limites e sua superação. Contudo, conforme Saviani (2008b), cabe ressaltar que as referidas teorias são muito importantes, pois ajudam na compreensão e explicação do modo de funcionamento da educação. Além disso, as teorias-crítico reprodutivistas não têm o objetivo de orientar a maneira de realizar a prática educativa, visto que são “teorias sobre a educação” e não “teorias da educação” (Saviani, 2008, p. 136).

A pedagogia histórico-crítica recebeu seu primeiro esboço através do artigo publicado em 1982, com o título *Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara*, texto que posteriormente constituiu o capítulo III do livro *Escola e democracia*, de 1983. Assim, após o pedido de alunos para desenvolver uma disciplina optativa com o objetivo de aprofundar o estudo da pedagogia revolucionária, Saviani entendeu a necessidade e pertinência da iniciativa, contudo, sentiu a necessidade de alterar a expressão “revolucionária”. Isso porque, de acordo com o autor, falar de uma pedagogia revolucionária pode ser algo problemático, justamente por implicar mudanças na base material da sociedade, podendo dar a entender que tais mudanças seriam uma decorrência da pedagogia, o que seria contrário aos princípios do materialismo histórico. Dessa forma, a primeira opção de alteração foi pedagogia dialética. No entanto, dada a ambiguidade da própria palavra dialética, bem como da expressão pedagogia dialética, a terminologia também não foi utilizada. Finalmente, para expressar de modo adequado aquilo que se estava pensando, foi estabelecida a terminologia pedagogia histórico-crítica, cujo sentido já foi brevemente exposto no parágrafo introdutório acima.

Conforme Saviani (2008b), no que se refere às fontes teóricas da pedagogia histórico-crítica, destaca-se a contribuição dos clássicos da cultura, da filosofia e, evidentemente, da pedagogia. Assim, esta teoria pedagógica busca, também, entender como os próprios processos pedagógicos foram sendo manifestados, como as pedagogias foram elaboradas e como surgiram as principais correntes, especialmente a tradicional e a escola nova. Entre os autores brasileiros da história da pedagogia, destaca-se Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Quanto às fontes específicas da pedagogia histórico-

crítica, são consideradas as contribuições de autores que utilizaram as “matrizes teóricas do materialismo histórico, representadas, basicamente, por Marx e Gramsci”, para abordar os problemas pedagógicos (Saviani, 2008, p. 147). Nesse sentido, evidencia-se Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Manacorda e Georges Snyders. Já com relação ao embasamento psicológico, a pedagogia histórico-crítica está fundamentada na psicologia histórico-cultural, elaborada pela Escola de Vigotski e da pedagogia, como Pistrak e Makarenko. Destacam-se também: Broccoli, Betti, Ragazzini e Manacorda, principalmente por terem contribuído como intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci.

De qualquer forma, é importante ressaltar que as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica têm nas contribuições de Marx sua fonte principal. Assim, ao levar em consideração os fundamentos teóricos dessa teoria pedagógica, evidencia-se sua relação com o movimento real e as transformações sociais. Ou seja, a questão da dialética histórica apresenta-se através do materialismo histórico, entendido como sendo “justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (Saviani, 2008b, p. 141).

Nesse sentido, o conceito de práxis é entendido como um “conceito sintético que articula a teoria e a prática”, conforme Sánchez Vásquez (1968 *apud* Saviani, 2008b, p. 141); a práxis é entendida como “uma prática fundamentada teoricamente<sup>5</sup>” (Saviani, 2008b, p. 141). Além disso, o autor também recorre a Gramsci, que caracterizou o marxismo como uma filosofia da práxis, buscando “articular teoria e prática” (Saviani, 2008b, p. 141). Outra referência do autor é a obra *Contribuição à crítica da economia política*, de Marx, sobretudo no que se refere ao movimento do conhecimento “como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato” (Saviani, 2008b, p. 142). Ou seja, através da mediação da análise, busca-se passar da síncrese à síntese. Portanto, esses são alguns dos pressupostos básicos para a compreensão da pedagogia anunciada no presente item.

Levando em consideração a passagem da síncrese à síntese, na pedagogia histórico-crítica a “educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada” (Saviani, 2008b, p. 142). Essa mediação explicita-se através de três diferentes momentos: a problematização, a instrumentação e a catarse. Dessa

---

<sup>5</sup> Para maiores desdobramentos sobre este tema, ver a introdução do livro: SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2007.

forma, por meio da mediação da análise, é possível passar do empírico ao concreto ou, conforme já mencionado, da síntese à síntese. Portanto, segundo Saviani (2008b, p. 142), ao alcançar esse objetivo, observa-se a correspondência, “no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento”.

Além da questão do método pedagógico, também estão colocadas na pedagogia histórico-crítica, outras questões referentes, por exemplo, ao conhecimento, aos conteúdos e à ação do professor. Nesta pedagogia, busca-se compreender também “o problema das relações sociais” (Saviani, 2008b, p. 142). Partindo do pressuposto de que a educação é “mediação no seio da prática social global” e que a “humanidade se desenvolve historicamente”, é possível afirmar que uma determinada geração recebe de sua precedente “um modo de produção com os respectivos meios de produção”, bem como as relações envolvidas em tal produção (Saviani, 2008b, p. 142).

Dessa maneira, ao receber um modo de produção, cabe à nova geração, aperfeiçoar e transformar aquilo que foi herdado, tendo em vista que ao mesmo tempo em que há uma determinação imposta pela geração anterior, essa determinação não impede novas transformações. Portanto, à educação entendida como “uma mediação no seio da prática social global”, compete dar possibilidade às novas gerações de incorporar os elementos das gerações anteriores, de tal modo que os sujeitos possam se tornar “agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (Saviani, 2008b, p. 142).

A partir das múltiplas determinações surgidas em função das relações sociais existentes, Saviani (2008b, p. 143) procurou realçar a diferença entre o aluno concreto, que é a síntese das determinações anunciadas, e o aluno empírico, que pode ser compreendido basicamente como aquele que não tem interesse no domínio do conhecimento sistematizado, pelo menos em termos imediatos. A condição em que o aluno concreto está e que, evidentemente, ele não escolheu, justamente por se tratar de uma determinação histórica, é o que determina o seu interesse. Nesse sentido, os próprios alunos concretos podem sintetizar as relações sociais, uma vez que “as gerações atuais não escolhem os meios e as relações de produção que herdam da geração anterior” (Saviani, 2008b, p. 143). Contudo, tanto nas relações sociais quanto nos alunos concretos, existe a manifestação da criatividade, que pode assimilar as relações estabelecidas e buscar sua transformação. Entretanto, a necessidade de assimilação nunca será observada através do aluno empírico, o qual pode ter interesses imediatos diferentes daqueles, de fato, requisitados pelo aluno concreto. Nesse sentido, é

preciso refutar a ideia de que a escolha sobre o que fazer no processo de aprendizagem deve partir exclusivamente do aluno.

Além de chamar a atenção para os interesses do aluno concreto, Saviani (2008b) ainda coloca o problema de como utilizar o conhecimento sistematizado. O autor destaca que, de certa forma, esse tipo de conhecimento também constitui os meios de produção. Por isso, mesmo que imediatamente o conhecimento sistematizado não corresponda aos interesses do aluno empírico, esse tipo de saber está atrelado de forma direta às necessidades do aluno concreto. Inclusive a própria sociedade exige o domínio desse tipo de saber, sendo, portanto, função da educação proporcionar a aquisição a esse tipo de conhecimento. Nesse sentido, compete ao professor realizar a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento que foi desenvolvido socialmente. Essa mediação deve ocorrer através do processo pedagógico com o objetivo de que o aluno vá se aproximando da condição do professor, no sentido de consolidar “uma relação sintética com o conhecimento da sociedade” (Saviani, 2008b, p. 144).

De acordo com Saviani (2008b), atualmente o saber que deveria ser acessível a todos através da escola ainda é prerrogativa da burguesia. Entretanto, o saber em si não é burguês. Portanto, esse saber pode ser colocado a serviço das classes trabalhadoras mediante a luta que rejeita a burguesia como detentora exclusiva do conhecimento e busca colocar o mesmo saber escolar a serviço do proletariado. Nesse sentido, Saviani (2008b, p. 9) também destaca que o objetivo proposto pela pedagogia histórico-crítica, no que se refere à educação escolar, pode ser resumido em: identificar as formas mais elaboradas em que se mostra o “saber objetivo produzido historicamente”, admitindo as situações de sua produção e entendendo as suas principais exposições, assim como as suas possíveis transformações. Além disso, busca-se converter o saber objetivo em saber escolar, de maneira que seja possível a apreensão pelos alunos no tempo e espaço escolares. Por fim, também se busca prover os meios básicos necessários para que além da assimilação do saber objetivo como resultado, os alunos também possam assimilar “o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (Saviani, 2008b, p. 9).

Conforme destaca Saviani (2008b), no que se refere ao ensino, a pedagogia histórico-crítica entende que também é fundamental saber qual a finalidade do estudo das diversas disciplinas, bem como em que medida esse estudo irá contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Ou seja, é necessária uma seleção dos conteúdos - saber elaborado - os quais deverão ser convertidos em saber escolar, sempre tendo em mente a questão dos processos, das formas

e dos métodos de ensino. Evidentemente, não se trata de considerar esses aspectos formais em si mesmos, pois, entende-se que “as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos” (Saviani, 2008, p. 75).

Isso porque, para a pedagogia histórico-crítica os conteúdos são de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem e podem ajudar na compreensão das determinações das condições materiais sobre a existência humana. Assim, é muito importante a escolha do saber elaborado, tendo em vista que, atualmente, de acordo com Saviani (2008b), as disciplinas ministradas na escola estão separadas e isso contribui muito para que se tenha a impressão de que há, de fato, uma dissociação entre elas. Contudo, a partir do momento em que superamos essa visão sincrética - a qual apresenta o conhecimento caótico - é superada, há como se perceber claramente o relacionamento entre as disciplinas do conhecimento. Nesse momento se terá estabelecido a visão sintética.

De modo geral, a partir da pedagogia histórico-crítica aqui brevemente anunciada procurou-se

[...] fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral (Saviani, 2008b, p. 103).

Nesse sentido, a escola é entendida como algo fundamental no “desenvolvimento histórico da sociedade” (Saviani, 2008b, p. 103). Portanto, entende-se que a articulação entre a escola e o desenvolvimento anunciado pode contribuir para “a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista” (Saviani, 2008b, p. 103). Dessa maneira se vincula a “concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica”, já que ambas estão “fundadas (...) na mesma compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo do trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo” (Saviani, 2008b, p. 103).

Pode-se inferir, portanto, que a pedagogia histórico-crítica compreende o conceito de “educação integral” como aquele que fornece, a cada sujeito, os elementos necessários à formação de uma segunda natureza. Essa segunda natureza é constituída pelas ideias, conceitos, valores, conhecimentos, atitudes, etc. Ou seja, o conjunto dos elementos da segunda natureza é o que formará a própria humanidade. Além disso, compreende-se que a

educação integral, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica está comprometida com a relação do movimento real e com as transformações sociais, a fim de romper com as desigualdades sociais. Essas desigualdades sociais, na realidade, são o reflexo da determinação das condições materiais que, por sua vez, condicionam a existência humana. Portanto, entende-se que, somente uma educação integral que consiga desalienar os sujeitos, bem como instrumentalizá-los, pode conferir ao educando condições de intervenção em sua realidade concreta.

##### 5. Algumas experiências de educação integral no Brasil

Para localizar as primeiras experiências de uma educação integral no Brasil é preciso retomar o período em que Pedro Álvares Cabral aportou nas terras desse país. Isso porque, de acordo com Saviani (2008a), naquele momento Cabral se deparou com populações que viviam de modo semelhante àquelas que foram denominadas como comunismo primitivo. Não havia classes sociais entre os indígenas, embora houvesse certa divisão sexual do trabalho. A subsistência era assegurada por meio da produção coletiva dos meios necessários à vida da comunidade, não havendo produção deliberadamente voltada para a troca. Nesse contexto, ainda de acordo com Saviani (2008a), o interesse do grupo social identificava-se com a finalidade da educação e ainda o ensino era o mesmo para todos. Não havia uma instituição específica para cumprir o papel de ensinar. Tratava-se de uma educação espontânea, difusa, de modo que a assimilação dos conhecimentos e práticas configurava uma educação integral.

Evidentemente que essa concepção de educação integral dos indígenas sofreu profundas alterações em função da influência dos colonizadores portugueses e espanhóis. No campo da educação, essa influência foi muito marcada por seu aspecto religioso. De acordo com Saviani (2008a), entre a segunda metade do século XVI e até aproximadamente a metade do século XVIII, houve o monopólio da vertente religiosa nas ideias pedagógicas do Brasil. Essa vertente, veio junto com os colonizadores mencionados, através de várias investidas da Igreja, principalmente mediante as missões jesuítas. Mesmo após a metade do século XVIII, a influência religiosa ainda era bastante forte, mas, coexistiu com a vertente leiga da pedagogia tradicional até por volta da década de 1930. A partir deste momento, entra em cena, conforme já anunciado, o predomínio do movimento escolanovista, associado diretamente com o conceito liberal de educação integral.

Conforme descrito brevemente nas concepções de educação integral citadas até o momento e de acordo com Gallo (2002), o conceito de educação integral obteve diferentes interpretações pelas diversas correntes do pensamento educacional brasileiro. Nesse sentido, Moll (2009) também relata que, desde o início do século XX, concepções e práticas de educação integral têm sido formuladas com o objetivo de reestruturar a escola para que esta instituição seja capaz de responder aos desafios de seu tempo histórico. Além disso, Moll (2009) menciona que, embora o Brasil supostamente tenha exemplos de escola integral em diferentes momentos de sua história, implantando modelos e propostas de grande riqueza, esse tipo de escola ainda é considerado esporádico e pontual, levando-se em consideração a história da educação do país.

Uma das experiências mais marcantes do ensino de período integral público que já existiram no Brasil, conforme Nunes (2009), foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)<sup>6</sup>, implementado em Salvador, na Bahia, na década de 1950. O plano inicial do idealizador do projeto, Anísio Teixeira, era a fundação de nove centros de educação popular, entretanto, apenas um, com capacidade para receber aproximadamente quatro mil alunos, foi efetivado. Ainda de acordo com Nunes (2009), o projeto inicial de cada centro de educação previa a construção de quatro escolas-classe de nível primário, para mil alunos cada, funcionando em dois turnos e uma escola-parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas.

Conforme Eboli (1983 *apud* NUNES, 2009, p. 125), as Escolas-Classe tinham 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinete médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nessas Escolas-Classes, durante quatro horas do dia, era oferecido aos alunos o conhecimento em Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Após essa etapa, diariamente os alunos também iam para a Escola Parque e desenvolviam atividades caracterizadas pela autora como artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, alfaiataria, bordado, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, entre outras atividades), tudo no setor de trabalho. Também praticavam jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física, além de terem oportunidade de desenvolver o grêmio estudantil, jornal, rádio-escola, banco, etc. Além disso, ainda podiam

---

<sup>6</sup> Segundo Nunes (2009, p.123): “O Centro de Educação Popular foi nomeado pelo governador da época, Octávio Mangabeira, de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao educador baiano que se distinguiu na formação de intelectuais brasileiros prestigiados como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha”.

aprender música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico e leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca.

Segundo Nunes (2009), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro pretendia integrar os alunos na comunidade escolar, torná-los conscientes de seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros. Além disso, ressalta-se também que a proposta de educação integral idealizada por Anísio Teixeira foi desenvolvida no CECR como um ensaio de solução, distinguindo-se de outras propostas, porque para Anísio “a educação é um direito civil que está na base da autonomia dos sujeitos históricos e coletivos” (Nunes, 2009, p. 130).

Outro exemplo marcante de educação integral que ocorreu no Brasil foi visto em Brasília, na década de 1960, através dos centros educacionais, construídos na mesma perspectiva do CECR, de acordo com Moll (2009). No período citado, Anísio Teixeira estava na presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>7</sup> e foi convidado pelo presidente Juscelino Kubitschek para coordenar uma comissão incumbida de instituir o “Plano Humano” de Brasília (Moll, 2009, p. 16). Além de Anísio Teixeira, encontravam-se neste grupo Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos. A pretensão do presidente da república era que a educação do novo Distrito Federal servisse de modelo para todo o Brasil. Assim, mediante ações da comissão acima citada, foi criada a Universidade de Brasília e um Plano voltado para a Educação Básica (EB). Especificamente com relação à educação elementar, de acordo com Moll (2009), o modelo escolhido foi a suposta educação integral que existia em Salvador.

Segundo Moll (2009), foi inserida em cada uma das primeiras quatro superquadras de Brasília, onde atualmente encontra-se o centro histórico da cidade, uma Escola-Classe e Jardins de Infância. Além disso, na superquadra 308 Sul também foi construída a Escola-Parque dedicada a receber os alunos das Escolas-Classe no turno complementar, para a prática de atividades esportivas, físicas, culturais e artísticas. Tanto as Escolas-Classe, as Escolas-Parque e os Jardins de Infância, foram projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer e tinham a capacidade de atender os filhos dos cerca de 30.000 habitantes que residiam nas quatro superquadras iniciais do Distrito Federal.

---

<sup>7</sup> Na época em que Anísio Teixeira foi presidente do INEP, o instituto era chamado de Instituto Nacional de Pedagogia. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 1 ago. 2013.

O projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) também ficou muito conhecido no Brasil e segundo Nunes (2009) é reconhecido como um dos projetos mais polêmicos do gênero. Essa polêmica ocorre, principalmente, pelo fato de existirem muitas análises e divergências sobre as propostas e as ações desenvolvidas em torno dessa proposição de educação integral. A sugestão de educação em tempo integral proclamada pelos CIEP foi desenvolvida na cidade do Rio de Janeiro entre as décadas de 1980 e 1990, tendo como mentor Darcy Ribeiro. Esse autor, de acordo com Stock (2004), tinha forte inspiração em Anísio Teixeira e nas experiências anteriormente por ele vivenciadas. Além disso, Darcy Ribeiro também contou com o arquiteto Oscar Niemeyer para desenhar as plantas dos prédios de instalação dos mais de 500 centros construídos entre as décadas mencionadas.

Darcy Ribeiro, através dos CIEP, tentou congregiar várias atividades educativas no mesmo espaço, procurando integrá-las entre si e entendendo que todas elas eram componentes curriculares essenciais à formação do aluno no espaço escolar. No bloco principal de cada prédio dos CIEP havia três andares: o primeiro composto por salas de aula, um centro médico, uma cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação; o segundo bloco abrigava o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. O ginásio ficou conhecido como Salão Polivalente porque também era utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas e outras atividades. No terceiro bloco, de forma octogonal, ficava a biblioteca dos CIEP e, sobre ela, existiam, ainda, as moradias para os alunos-residentes.

Segundo Maurício (2004), três pontos que fizeram desta experiência algo tão expressivo para as discussões das possibilidades de melhoria da educação merecem destaque: o primeiro faz referência à satisfação dos pais com a existência do projeto, principalmente pelo fato de que as crianças estariam num lugar seguro e confiável; o segundo aspecto enfoca o horário integral do professor, permitindo intervalos para planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional; e o terceiro aspecto é a grande contribuição da proposta dos CIEP contribui muito para a discussão sobre a escola pública.

Além das experiências citadas, existem atualmente no Brasil várias outras que merecem destaque, o que novamente reforça a necessidade do desenvolvimento de estudos sobre o tema da educação integral. De acordo com Nunes (2009), a experiência em Juiz de Fora no estado de Minas Gerais e em Apucarana, no estado do Paraná são dois exemplos que merecem maior aprofundamento. Por sua vez, Moll (2009) também ressalta a prática da

escola integral em Belo Horizonte, estado de Minas Gerais e em Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. Além disso, a autora chama a atenção para as experiências em jornada ampliada do ensino fundamental que estão sendo conduzidas pelas Universidades Federais de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e Brasília (UNB).

#### 6. Educação integral e a legislação federal

Com relação à legislação em âmbito federal, nota-se que ainda não existem garantias para o desenvolvimento da escola integral. Entretanto, segundo Moll (2009), apesar da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) não fazer referência literal à educação integral, apresenta algumas condições necessárias para uma suposta formação integral de homem. Entre essas condições, Moll (2009) menciona que, no (Art. 6º), a educação é o primeiro entre os dez direitos sociais; e no (Art. 205º), destaca-se que esse primeiro direito é capaz de levar ao desenvolvimento pleno da pessoa, ser responsável pela fundação da cidadania e além de tudo, preparar para o mundo do trabalho.

De acordo com Moll (2009), a Lei nº 9.394/96, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça os conceitos expostos anteriormente com base na constituição. Além disso, a LDB também menciona em seus (Artigos 34º e 87º), a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para um regime que seja de tempo integral. Entretanto, o aumento gradativo dessa jornada ainda está a critério do estabelecimento de ensino, configurando-se, portanto, como uma recomendação. Finalmente, com relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Moll (2009) observa que no Capítulo IV e (Art. 53º) há um complemento que trata da proposição de obrigatoriedade do ingresso e da permanência no ambiente escolar. Nesse sentido, essa autora também ressalta que para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente é preciso um amparo específico através de um sistema de ensino articulado e integrado para dar atenção a esse público.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) segundo Moll (2009), retoma a educação integral com o objetivo de valorizá-la e até avançar para além do texto escrito na LDB. Moll (2009) faz essa afirmação relatando que, segundo o PNE, a educação integral é colocada como um dos objetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Entre as medidas que supostamente demonstram tal objetivo, Moll (2009) salienta a meta de ampliação progressiva da jornada escolar para o tempo de 7 (sete)

horas/dia, a participação das comunidades na gestão escolar e o estímulo à criação de Conselhos de Escola (CE). Entretanto, essa autora ressalta que, na prática, o PNE está valorizando principalmente a extensão do período escolar no que diz respeito à assistência social, uma vez que a ampliação progressiva do tempo escolar está sugerida apenas às crianças que pertencem às camadas mais carentes da sociedade.

O direito à educação, apresentado no (Art. 205º) da Constituição Federal, só pode se realizar, segundo Moll (2009), quando está associado a uma sólida estrutura de recursos. Nesse sentido, o desenvolvimento das metas do PNE ficou bastante difícil uma vez que, de acordo essa autora, todos os itens voltados para o financiamento desse Plano Nacional foram vetados. Entretanto, entre 1996 e 2007, o Congresso Nacional aprovou dois financiamentos para a educação pública. Em 1996, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, pouco mais tarde, em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Destaca-se que o FUNDEB foi instituído no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

De acordo com Moll (2009), as possibilidades de acesso à educação integral foram ampliadas com a instituição do FUNDEB. Isso ocorreu, segundo a autora, principalmente porque passou a existir uma diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas, levando em conta a ampliação da jornada escolar e não somente a modalidade e a etapa da educação básica. Nesse sentido, é importante lembrar que, de acordo com o PNE, na educação básica o tempo mínimo de uma jornada escolar diária considerada integral é de 7 (sete) horas e deve ocorrer durante todo o ano letivo. Contudo, Moll (2009) reconhece que é necessário um maior detalhamento jurídico no que se refere ao financiamento da educação em tempo integral, a fim de evitar ações distorcidas dos objetivos da formação integral através da escola.

Outro programa institucionalizado pelo governo federal é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (CTpE). De acordo com Moll (2009), basicamente busca-se o estabelecimento de várias diretrizes a serem utilizadas na gestão das redes escolares, bem como nas práticas pedagógicas, com o objetivo de cumprir as metas educacionais de municípios, estados ou Distrito Federal que são aferidas através da variação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além disso, o INEP é o órgão responsável pelo cálculo e divulgação periódica do IDEB, tomando como referência os dados sobre o rendimento escolar, associando-os com o desempenho dos alunos, que consta no censo

escolar e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que por sua vez, é formado pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

O Plano de Metas (CTpE), conforme Moll (2009), reforça a importância de aumentar as possibilidades de permanência dos alunos sob a responsabilidade da instituição escolar. Com isso, supostamente busca-se tanto uma qualificação dos processos de ensino que são característicos da escolarização, quanto a participação do aluno em projetos socioculturais e ações de cunho educativo que, teoricamente, visem a dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade.

O Programa Mais Educação (PME), de acordo com Moll (2009), é outro marco legal que pretende implementar ações voltadas para a educação integral. Este Programa foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07 e busca desenvolver a educação integral em crianças, adolescentes e jovens, através de práticas sócio-educativas que devem ser oferecidas no período oposto às aulas convencionais e estar vinculadas ao projeto de ensino de cada escola.

O Programa supramencionado une ações em conjunto com vários ministérios: Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MinC), Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério do Esporte (ME), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Ministério da Presidência da República (MPR). Finalmente, Moll (2009) ainda relata que o PME também recebe ações dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal, bem como de outras instituições, tanto públicas quanto privadas, desde que as atividades oferecidas sejam gratuitas ao público alvo e tenham integração com o projeto político-pedagógico das unidades escolares e redes de ensino que estejam participando do projeto.

Na realidade, o FUNDEB, o programa CTpE e o PME estão inseridos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que é um plano maior. Este Plano foi lançado em abril de 2007, pelo governo federal, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT) e pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad. O objetivo principal do projeto foi melhorar a educação do Brasil, em suas diferentes etapas, em um período de quinze anos, priorizando a educação básica, ou seja, do ensino infantil ao médio. Além de supostamente identificar e solucionar os problemas que tocam a educação, o PDE também inclui medidas que visam a combater problemas sociais que impedem o ensino

e o aprendizado com qualidade. Entre essas medidas é possível citar os programas Luz para todos, Saúde nas escolas e Olhar Brasil.

Como foi demonstrado, atualmente o Brasil possui vários projetos de escola em tempo integral sendo executados e alguns que já encerraram seu ciclo, o que mostra que o ideário desse tipo de escola é recorrente ao longo da história educacional do país. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, as escolas que supostamente oferecem um ensino integral em tempo integral “tem a sua base no pensamento de Anísio Teixeira, em suas experiências no antigo Distrito Federal, Rio de Janeiro, nos anos 1930, e no Plano Diretor do novo Distrito Federal, Brasília, segunda metade dos anos 1950 e 1960”. Ainda segundo o mesmo Parecer, a maior experiência praticada durante as duas fases do Programa Especial de Educação no Estado do Rio de Janeiro - 1983/1986 e 1991/1994, foi “concretizada na proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEP, cujo principal artífice foi Darcy Ribeiro”.

#### 7. Breve histórico das políticas educacionais no Estado de São Paulo a partir da década de 1980 e o surgimento do PETI

A descentralização administrativa acompanhada do conceito de autonomia foi o pano de fundo das reformas do ensino no final da década de 1980, conforme constata Adrião (2006). Dessa maneira, segundo essa autora, a tomada de decisão e a preservação do patrimônio público das instituições de ensino foram duas das principais atribuições que recaíram diretamente sobre o próprio usuário. No caso das instituições, a responsabilidade ficou em torno da qualidade dos serviços oferecidos e do resultado obtido. Já ao Estado, atribuiu-se a função de definir os objetivos e as metas para cada modalidade ou nível de ensino, cobrando também bons resultados nas avaliações aplicadas em larga escala, os quais passaram a ser os medidores de qualidade.

André Franco Montoro foi o primeiro governador do Estado de São Paulo após o período do regime militar. Montoro estava vinculado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) quando assumiu o governo entre os anos de 1983 e 1987. De acordo com Adrião (2006), sua gestão caracterizou-se, principalmente, pela descentralização administrativa, municipalização da pré-escola, reestruturação da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP), valorização do magistério e mecanismos de repasse de recursos diretos às escolas. Além disso, Cunha (1995 *apud* Adrião, 2006), também

constatou que nesse período já existiam problemas graves na educação pública paulista, tais como: altas taxas de evasão, baixa qualidade do ensino, insuficiências de remuneração, problemas de formação, desarmonia entre as unidades de ensino e a comunidade, etc.

Também é importante considerar, de acordo com Adrião (2006), que a busca da melhoria da qualidade, enfatizando a participação de usuários e educadores na gestão da escola, levou o governo a impulsionar o estabelecimento dos Conselhos de Escola (CEs), as Associações de Pais e Mestres (APMs) e os grêmios estudantis. No entanto, Adrião (2006) destaca que houve uma grande distância entre o discurso relacionado a tais elementos e aquilo que acontecia, de fato, na prática das instituições de ensino. Nesse contexto, ainda no governo Montoro, foi instituído um projeto de Escola de Tempo Integral (ETI) denominado Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Isso ocorreu no ano de 1986, através do Decreto n° 25.469<sup>8</sup>. De acordo com Faveri (2013), o governo estadual supostamente tentou assumir sua parcela de responsabilidade na formação integral das crianças, através do referido decreto. Dentre as metas previstas no decreto elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), destacam-se:

- A transformação conceitual e prática da escola de ensino fundamental, gradualmente, de instituição dedicada à instrução formal da infância em instituição dedicada à formação integral da criança;
- A transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;
- Ampliação do período de permanência da criança na escola de primeiro grau, em decorrência dessa transformação;
- Estabelecimento, de maneira direta ou indireta, de uma rede de pré-escolas no estado, de modo a atender, de maneira integral e integrada, a criança até os seis anos de idade;
- A criação de condições para que o período de permanência da criança na pré-escola possa corresponder ao período de trabalho dos pais;
- A criação de condições para que as mães, especialmente aquelas de classes mais pobres, possam estar presentes junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, nos dois primeiros anos de vida da criança;
- A cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menor já abandonado (SÃO PAULO, 1986, p. 76 *apud* Faveri, 2013, p. 34)

---

<sup>8</sup> O Decreto n° 25.469 de 7 de julho de 1986 instituiu o PROFIC. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/192463/decreto-25469-86>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

Ainda de acordo com Faveri (2013), as atuações do governo pretendiam dar continuidade às ações direcionadas às crianças, mediante o envolvimento de mais de uma secretaria de estado. Conforme destaca essa autora, o combate ao analfabetismo, à subnutrição, à repetência, ao despreparo para o trabalho e à evasão, são algumas das justificativas utilizadas para a implantação do PROFIC. Nesse sentido, a sugestão era de que esse projeto fosse implementado em escolas nas quais o número de alunos carentes eram predominantes. Contudo, Faveri (2013) ainda destaca que esse programa reconhecia a importância da integração entre as diferentes entidades da federação, mesmo numa proposta de educação na qual o atendimento à criança era regional ou municipal.

Uma das críticas feitas ao PROFIC, conforme destaque de Di Giovani e Souza (1999 *apud* Faveri, 2013), diz respeito à função protetora associada à escola, dando para essa instituição um sentido ao mesmo tempo amplo, por conta das pretensões, mas também reduzido em termos de desenvolvimento real. Havia a ideia, por parte dos idealizadores do PROFIC, de que, através do projeto, as crianças poderiam ser protegidas contra a fome, as doenças, a pobreza, a violência, etc. Contudo, também conforme relatam Di Giovani e Souza (1999 *apud* Faveri, 2013), muitos dos problemas que antecederam o PROFIC não foram resolvidos com a implantação do projeto, que foi posto em prática apenas numa parte da rede estadual de educação.

Além disso, Faveri (2013) ressalta que esse projeto não conseguiu alcançar sua proposta inicial de atendimento à criança mediante a integração de alguns serviços públicos como a saúde, a cultura e o esporte. Para esta autora o PROFIC se mostrou mais como um projeto de caráter provisório e emergencial na tentativa de resolver os graves problemas educacionais no Estado de São Paulo. Em função de tudo isso e da contraposição entre a realidade das escolas que aderiram ao projeto e a proposta oficial, o PROFIC foi extinto no ano de 1993.

O vice-governador Orestes Quércia, também vinculado ao PMDB, assumiu o governo paulista entre os anos de 1987 e 1990, após a saída de Franco Montoro. Com relação à educação, Faveri (2013) destaca que sua diretriz de governo estava pautada principalmente numa tentativa de modernizar a secretaria e municipalizar o 1º grau<sup>9</sup>. Além disso, de acordo com Adrião (2006), na gestão de Quércia, merecem relevo: a saída do serviço de saúde da secretaria de Educação, tendo em vista que foi criada uma secretaria própria para aquela área;

---

<sup>9</sup> A denominação 1º grau caracterizava, então, o primeiro ciclo do ensino fundamental.

a criação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE); a atribuição da responsabilidade pela avaliação dos planos das escolas foi atribuída às antigas delegacias de ensino; continuação dos princípios da municipalização e descentralização continuaram em vigor.

Após o fim do mandato de Quércia, o governo do estado de São Paulo foi assumido por Antonio Carlos Fleury Filho, que até então havia exercido a função de vice-governador. Seu mandato foi exercido entre os anos de 1991 e 1994. Conforme destaca Aredes (2002 *apud* Faveri, 2013), enquanto candidato, Fleury colocou a questão educacional como sua prioridade de governo. Ao assumir o cargo de governador Fleury criou um núcleo de gestão com o objetivo de formular um plano para uma reforma de caráter emergente na educação. De acordo com Adrião (2006), o governo de Fleury também continuou a política de descentralização levada a efeito por seus antecessores e através da uma reforma criou as escolas-padrão<sup>10</sup>.

Conforme Aredes (2002 *apud* Faveri, 2013), o grande problema da educação pública paulistana estava centrado na qualidade do serviço prestado, minimizando então as demais situações que também eram crônicas. Essa foi a premissa para o desenvolvimento do programa de reforma de ensino do governo de Fleury. Dessa maneira, foram instituídas diferentes formas de intervenção curricular, assim como de avaliação externa. Ainda de acordo com Aredes (2002 *apud* Faveri, 2013), nesse governo existia a pretensão de se desenvolver uma estrutura gerencial, a qual foi razoavelmente implementada e chegou até às unidades de ensino. Isso fica mais evidente ao verificar que se esperava das escolas um modelo gerencial, com suposta autonomia a fim de aumentar sua eficiência. Na verdade, conforme Faveri (2013), a realidade nas escolas era bastante diferente, já que a autonomia concedida às instituições era gradual e estava condicionada ao cumprimento de uma série de medidas, dentre as quais podem ser destacadas:

- I – autonomia pedagógica, permitindo às escolas planejarem e decidirem sobre aspectos próprios da metodologia de ensino e planejamento curricular;
- II – liberdade para propor projetos especiais relacionados com o ensino-aprendizagem, capacitação e relações com a comunidade;

---

<sup>10</sup> Sobre essas escolas, conferir o Decreto nº 34.035 de 22 de outubro de 1991. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/181563/decreto-34035-91>>. Acesso em: 13 nov 2013. Para análises da política educacional do período em que as “escolas-padrão” foram implantadas, ver: SARMENTO, A. P.; ARRUDA, A. L. M. M. *Escola-Padrão: Curta Vida, Longa Saudade*. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v.2, n. 1, 2011.

III – autonomia administrativa, implantada gradativamente, a fim de administrar a utilização de recursos humanos, financeiros e materiais ao seu bom funcionamento.

Parágrafo único: O processo de implantação de autonomia da utilidade escolar dar-se-á por meio das seguintes medidas:

1. Revisão da legislação existente;
2. Determinação para cada escola de um crédito de horas equivalentes a 5% (cinco por cento) do número de horas-aulas semanais, previsto no Quadro Curricular a serem distribuídas pelo dirigente da unidade, para as tarefas de:
  - a) Planejamento e controle;
  - b) Ordenação das atividades pedagógicas;
3. Instituição de Caixas de Custeio, como mecanismo de oferecer maior autonomia financeira;
4. Reforço do papel do conselho de escola, como instância de aprovação e controle dos planos escolares;
5. Promoção de um Fundo de Financiamento de Projetos Pedagógicos Inovadores;
6. Programas de capacitação técnica para Diretores, Professores e Funcionários;
7. Informatização dos serviços de Administração Escolar (SÃO PAULO, 1991 *apud* Faveri, 2013).

A gestão seguinte, entre os anos de 1995 e 1998, foi conduzida por Mário Covas, que estava vinculado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o qual também havia sido vice-governador de Fleury na administração anterior. Quanto à política educacional, novamente havia semelhança no aspecto da tentativa de descentralização, justificada principalmente pelo fato da rede do estado de São Paulo ser muito grande. Conforme Faveri (2013), o programa de governo do candidato Mário Covas estava baseado na necessidade de melhorar a eficácia e superar a ineficiência da SEE/SP. Dessa maneira, de acordo com Adrião (2006), o discurso democrático das gestões anteriores ganhou novos ares no aspecto gerencial. Sendo assim, as expressões descentralização e participação foram substituídas por descentralização e produtividade.

De acordo com Adrião (2006), muitas das ações contidas nos planos de governo foram implementadas na primeira gestão de Covas, ou seja, entre 1995 e 1998. No que se refere à política educacional, Adrião (2006) também destaca que a racionalização na estrutura administrativa e a mudança no padrão de gestão foram os aspectos mais marcantes. Através dessas ações buscou-se também utilizar, de forma racional, os recursos humanos e materiais. Também houve a tentativa de regularizar os fluxos escolares mediante, principalmente, as seguintes ações: ajustar a relação idade/série; aferir divergências nos dados estatísticos; organizar o currículo em ciclos e não mais em séries, etc. Como medida mais visível a fim de

regularizar o fluxo escolar, foi instituído o regime de Progressão Continuada (PC). Todas essas ações foram justificadas com o suposto objetivo de interferir na qualidade educativa, a qual também passou a ser divulgada pela SEE/SP, permitindo assim a identificação da posição das escolas. Nesse momento, por decisão do governo, também foram extintas as escolas-padrão (Faveri, 2013).

Com o término do primeiro mandato, Mário Covas permaneceu como governador, já que foi reeleito para atuar entre os anos de 1999 e 2002. Na segunda gestão de Covas, Palma Filho (2010, *apud* Faveri, 2013) afirma que houve continuidade da gestão anterior. No caso das políticas educacionais, novamente a municipalização do Ensino Fundamental (EF) e a PC foram características muito marcantes. Além disso, de acordo com Faveri (2013), na segunda administração de Covas, houve a prioridade por uma escola supostamente inclusiva e acolhedora, o que na verdade estava bastante associado com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). É importante destacar que, nesse período, estava à frente da presidência da república, Fernando Henrique Cardoso, ligado ao PSDB, ou seja, ao mesmo partido de Covas. Caminhando para o fim de seu mandato, Covas teve problemas de saúde e foi substituído por Geraldo Alckmin, seu vice-governador na época. Também filiado ao PSDB, Alckmin deu continuidade ao plano de governo estabelecido até o término da gestão, em 2002 e em seguida foi eleito governador para atuar entre os anos de 2003 e 2006.

De acordo com Viçoti (2010, *apud* Faveri, 2013), entende-se que no período de tempo aqui brevemente destacado, os sucessivos governos do estado de São Paulo não enfrentaram os principais problemas relacionados à educação. Entre esses problemas, de acordo com o autor, destaca-se: baixa remuneração dos professores; condições de trabalho inadequadas; aspectos burocráticos que dificultam ações; precária formação docente, entre outros. Contudo, conforme mencionado, foi nesse contexto que a Resolução SE nº 89/2005 instituiu o PETI, o qual será abordado no próximo capítulo, com base no exame dessa e das demais resoluções, assim como do material das Diretrizes para Escola de Tempo Integral (DETI) e das oficinas curriculares.

Em síntese, no primeiro capítulo deste trabalho foram expostas algumas das concepções de educação integral no Brasil, a partir do início do século XX, destacando as correntes: anarquista, integralista e liberal. Apresentou-se também a concepção da pedagogia histórico-crítica, a qual será utilizada como referencial teórico do presente trabalho. Além disso, foram destacadas algumas das experiências de educação integral e a legislação federal

referente ao tema desta pesquisa. Finalmente, foi exposto um breve histórico das políticas educacionais no estado de São Paulo a partir da década de 1980, concluindo-se o presente capítulo com o surgimento do PETI.

## **CAPÍTULO II - O PROJETO DE EDUCAÇÃO EM PERÍODO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO ENTRE 2005 E 2013**

Neste capítulo se apresenta, inicialmente, o Projeto Escola de Tempo Integral (PETI) do Estado de São Paulo, considerando o período entre dezembro de 2005 e junho de 2013, através das resoluções disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Num segundo momento, são descritas as Diretrizes para Escola de Tempo Integral (DETI) e, finalmente, expõe-se o material das oficinas curriculares. As resoluções mencionadas foram produzidas pela SEE enquanto as DETI e o material das oficinas foram desenvolvidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

### 1. Resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

O Projeto Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo resultou diretamente de 7 (sete) resoluções desde sua instituição em dezembro de 2005 até junho de 2013, a saber: Resolução SE nº 89/2005, que “dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral”; Resolução SE nº 7/2006, que “dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral”; Resolução SE nº 50/2006, que “dispõe sobre Posto de Trabalho de Professor Coordenador em Escola de Tempo Integral”; Resolução SE nº 77/2006, que “dispõe sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral”; Resolução 93/2008, que “estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral”; Resolução SE 05/2012, que “dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, nas Escolas Estaduais de Tempo Integral” e Resolução SE 02/2013 que “dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral - ETI”. As 7 (sete) resoluções anunciadas são descritas a seguir.

#### 1.1. Resolução SE nº 89 de 2005

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu o PETI através da Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005. Segundo este documento, ao se estabelecer o Projeto, considerou-se principalmente: “a educação como presença fundamental no dia a dia de crianças e jovens, por desempenhar papel relevante na dinâmica das sociedades”; a contingência de “oferecer aos estudantes do Ensino Fundamental a oportunidade de estender o

tempo de participação na escola em atividades que ampliem suas possibilidades de aprender” e a “necessidade de atender às expectativas da comunidade intra e extraescolar e desenvolver ações que integram a política de inclusão<sup>11</sup>” (SÃO PAULO, 2005a).

Com relação aos objetivos mais específicos, a resolução pretende: “promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento”; “intensificar as oportunidades de socialização na escola”; “proporcionar aos alunos, alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico”; “incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional, implementando a construção da cidadania” e finalmente, “adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor” (Artigo 2º).

Segundo o artigo 3º, inicialmente, a adesão das escolas da rede pública estadual ao PETI, está condicionada ao atendimento de alguns critérios. Entre eles, destaca-se: a localização da escola interessada em área de baixo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - e nas periferias urbanas; a compatibilidade do espaço físico da instituição com a quantidade de alunos e salas de aula para que o estabelecimento funcione em período integral; a consulta ao Conselho de Escola (CE) e o interesse por parte da comunidade escolar em aderir ao Projeto.

Além do currículo já estabelecido para o Ensino Fundamental (EF), cujo conteúdo básico é nacional, a Escola de Tempo Integral (ETI) também prevê ações curriculares direcionadas para a “orientação de estudos”, “atividades Artísticas e Culturais”, “atividades Desportivas”, “atividades de Integração Social” e “atividades de Enriquecimento Curricular” (Artigo 5º). Para dar conta do currículo comum a todas as escolas e das ações curriculares que estarão presentes apenas nas escolas que consentirem ao Projeto, determinou-se que essas escolas funcionarão “em dois turnos - manhã e tarde, com uma jornada diária de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas” (Artigo 4º).

A Resolução SE nº 89/2005 ainda incumbiu a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) para expedir instruções complementares àquelas já expostas, a fim de

---

<sup>11</sup> Para mais informações sobre a política de inclusão do estado de São Paul, ver o documento: São Paulo (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Inclusão Social. *Revista SPnotícias*, São Paulo, n. 13, p. 50, 2009. Disponível em: <[http://www.saopaulo.sp.gov.br/usr/share/revistaSPnoticias/documents/revista\\_spnnoticias\\_13.pdf](http://www.saopaulo.sp.gov.br/usr/share/revistaSPnoticias/documents/revista_spnnoticias_13.pdf)>. Acesso em: 04 dez. 2013.

efetivamente possibilitar o desenvolvimento do Projeto. O material dessas instruções será descrito no item dois deste capítulo, após a exposição das resoluções.

## 1.2. Resolução SE nº 07 de 2006

A Resolução SE nº 7, de 18 de janeiro de 2006, “dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral” (Parágrafo 1º). Segundo esse mesmo parágrafo, a educação integral do Projeto é entendida como aquela que assegura aos “alunos dos ciclos I e II do ensino fundamental a ampliação da vivência de atividades escolares e de participação sócio-cultural e tecnológica”. Nesse sentido, a nova resolução pretende garantir diretrizes aos educadores que atuam em escolas vinculadas ao Projeto, com o objetivo de implementar o processo educacional proposto para a ETI.

As escolas que aderirem ao Projeto contarão com o currículo básico dos respectivos ciclos de ensino, cuja base nacional é comum e demanda um total de 25 horas por semana. Nesse currículo estão previstas as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas. Além disso, as escolas que adotarem o Projeto, também irão dispor das “oficinas de enriquecimento curricular”, descritas no parágrafo 1º do artigo 2º como sendo:

[...] a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina. (SÃO PAULO, 2006a)

As Oficinas Curriculares são divididas em quatro grandes grupos: Atividades de Linguagem e de Matemática, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Atividades de Participação Social. Em cada um dos quatro grandes grupos citados, há componentes para supostamente desenvolver algum estudo ou habilidade específica.

A organização curricular<sup>12</sup> da ETI na nova resolução prevê estudos em período integral (manhã e tarde); carga horária semanal de 45 aulas, distribuídas em 9 (nove) aulas diárias; intervalos de 1 hora para almoço e 20 minutos para recreio em cada turno (Artigo 3º, Incisos de I a IV). Determina também que as disciplinas do currículo básico do Ciclo I devem

---

<sup>12</sup> Os componentes do currículo básico, assim como os eixos temáticos das oficinas curriculares de todas as resoluções descritas neste trabalho estão nos quadros do Anexo I. A Tabela I do Anexo I é referente à resolução que está sendo apresentada neste item.

se desenvolver no período da manhã, com uma carga horária de 5 (cinco) aulas diárias, enquanto ao turno da tarde deve ser reservado às oficinas curriculares com 4 (quatro) aulas (Artigo 3º, §1º).

Com relação às atribuições das classes e das aulas do Projeto, o Artigo 4º determina que seja feita “aos docentes inscritos no processo regular de atribuição de classes/aulas, a partir de sua etapa inicial, pelo Diretor de Escola, podendo haver também, se necessário, atribuição das referidas classes e aulas em nível de Diretoria de Ensino” (SÃO PAULO, 2006a).

Quanto à atribuição das aulas a serem ministradas nas Oficinas Curriculares, a resolução determina que deva ser obedecida a seguinte ordem de prioridade: os “portadores de diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso de nível superior equivalente, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio ou em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. A exceção fica por conta das Oficinas de Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras, “cujas aulas serão atribuídas a portadores de licenciatura plena em Letras com habilitação em Inglês, Educação Artística/Arte e Educação Física, respectivamente” (Artigo 4º, § 2º).

Contudo, ainda com relação ao tema apresentado no parágrafo anterior, destaca-se que “na ausência de docentes com as habilitações previstas para as aulas de Atividades Artísticas do Ciclo I”, as aulas também “poderão ser atribuídas com observância à ordem de prioridade das faixas de qualificação estabelecidas pelo artigo 12 da Resolução SE nº 90/2005” (Artigo 4º, § 3º). Ou seja, ao serem esgotadas todas as possibilidades de atribuição das aulas a profissionais especificamente qualificados, são admitidas exceções que podem colocar em risco a efetividade do Projeto. Entre as possibilidades estabelecidas pelo artigo 12 da Resolução SE nº 90/2005, ressalta-se a atribuição de aulas aos “portadores de diploma de licenciatura curta”, a “alunos de último ano de curso regular de licenciatura plena” e aos “portadores de diploma de bacharel ou de tecnólogo de nível superior” (SÃO PAULO, 2005b).

Quanto à atribuição às aulas das Oficinas Curriculares aos docentes titulares de cargo, a resolução em questão determina que somente poderá ser efetuada na forma de “carga suplementar de trabalho ou composição de jornada, exceto as aulas das Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras”, as quais “poderão ser atribuídas, também para constituição de jornada dos respectivos titulares de cargo” (Artigo 4º, § 4º).

A Resolução SE 7/2006, contudo, foi revogada pela Resolução SE 77/2006, a qual reformula os critérios para a atribuição das classes e aulas das ETIs.

### 1.3. Resolução SE nº 50 de 2006

A Resolução SE nº 50, de 14 de julho de 2006, conforme o seu parágrafo inicial, “dispõe sobre Posto de Trabalho de Professor Coordenador em Escola de Tempo Integral”. O mesmo parágrafo esclarece que, para as disposições da nova resolução, a Secretaria da Educação leva em consideração as determinações nas Resoluções SE 89/2005 e 07/2006. Ressalta, ainda, a “importância da atuação do Professor Coordenador junto à equipe escolar, no processo de implementação das propostas previstas para a Escola de Tempo Integral”.

Assim, o Artigo 1º define que “a Escola de Tempo Integral da rede estadual de ensino, com no mínimo 140 alunos, contará com um posto de trabalho destinado às funções de Professor Coordenador”. Além disso, esse artigo também estabelece que não haverá “prejuízo dos postos de trabalho previstos na Resolução SE 35, de 7 de abril de 2000”, a qual “dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas”.

O parágrafo único do artigo 1º ainda determina que a carga horária do Professor Coordenador será de 24 horas semanais. Finalmente, o Artigo 2º define que aos designados, aplicam-se “nos termos desta resolução as demais disposições da Resolução SE 35/2000”.

### 1.4. Resolução SE nº 77 de 2006

Conforme mencionado, a Resolução SE nº 77, de 29 de dezembro de 2006 reformula os critérios para a atribuição de classes e aulas das ETIs, revogando o disposto na Resolução SE 7/2006. Vejamos, então, o que determina a nova resolução.

O parágrafo inicial procura justificar a resolução em questão e, em seguida, a revogação da norma anterior, esclarecendo que a medida levou em consideração: “as expectativas e as demandas apontadas pelas equipes escolares na operacionalização das diretrizes estabelecidas pela Resolução SE nº 07, de 18/01/2006, quando do processo de implantação da Escola de Tempo Integral”; a “diversidade de fatores” que podem comprometer as atividades programadas pelas equipes escolares, principalmente aquelas voltadas às Oficinas Curriculares e a necessidade de “otimizar, pedagógica e didaticamente” o funcionamento e a organização das Oficinas Curriculares. Tais ajustes, conclui o parágrafo

introdutório, visam a “consolidar a oferta de um ensino público de qualidade, a promover aprendizagens e experiências bem sucedidas”.

Na resolução em questão a determinação da organização da ETI prevê o funcionamento das escolas que aderiram ao Projeto da mesma forma que a Resolução SE nº 7/2006. Ou seja, estudos em período integral (manhã e tarde), “tendo sua organização curricular constituída por componentes do currículo básico do Ensino Fundamental e por eixos temáticos das Oficinas Curriculares” (Artigo 2º). De acordo com o parágrafo único do Artigo 2º, o entendimento de Oficina Curricular também é o mesmo. Além disso, a carga horária semanal, a distribuição diária das aulas e o tempo de recreio em cada turno também continuam idênticos.

A única alteração referente à organização das escolas vinculadas ao Projeto é a possibilidade da equipe gestora “definir a duração do tempo necessário para o almoço, com intervalo máximo de 1 (uma) hora e observado o contido no § 2º do Artigo 13º da Resolução SE nº 66, de 3/10/2006” (Parágrafo único, Artigo 3º). Este parágrafo determina que o “Professor Coordenador da Escola de Tempo Integral” deverá cumprir a carga horária de 30 horas semanais integralmente na unidade escolar, “acompanhando o desenvolvimento de todas as oficinas curriculares”. Além disso, deverá também orientar e liderar “funcionários da escola para um trabalho educativo recreativo, junto aos alunos, no intervalo compreendido entre o final das aulas do currículo básico e o início das atividades nas oficinas curriculares” (SÃO PAULO, 2006c).

A nova resolução também determina que a equipe gestora da unidade escolar seja responsável por organizar a estrutura curricular do Ciclo I, do EF, na seguinte consonância: “selecionando, dentre as três opções constantes dos Anexos<sup>13</sup> I, II e III, que integram esta resolução, a alternativa que apresente maior propriedade e sintonia com a proposta pedagógica da escola” (Artigo 4º, Inciso I).

As três opções curriculares que estão disponíveis para a escolha da equipe gestora apresentam como parte comum o currículo básico dos respectivos ciclos de ensino, tendo em vista que a base desse currículo, conforme mencionado anteriormente, é algo nacional e possui um total de 25 horas por semana. Ou seja, independentemente da escolha, estão

---

<sup>13</sup> Os Anexos I, II e III citados, encontram-se nas tabelas II, III e IV do Anexo I deste trabalho, detalhando as opções curriculares destacadas.

previstas as seguintes disciplinas obrigatórias: Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas.

Além do currículo básico supracitado, estão previstas as Oficinas Curriculares que, assim como na Resolução SE 7/2006, continuam divididas em quatro grandes grupos: Atividades de Linguagem e Matemática, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Atividades de Participação Social. Dentro de cada um desses quatro grandes grupos<sup>14</sup>, também permaneceram os componentes para supostamente desenvolver algum estudo ou habilidade específica.

Contudo, observa-se que no grupo Atividades de Participação Social, a resolução ora apresentada oferece tempo disponível para o desenvolvimento de uma atividade, no tempo de 2 (duas) horas semanais, enquanto na Resolução SE 7/2006 eram oferecidas 3 (três)<sup>15</sup> atividades por semana, no tempo de 3 (três) horas semanais para todas. Além disso, outra diferença é a possibilidade de utilizar ou não o grupo Atividades de Participação Social mediante a escolha de uma das três sugestões de opções curriculares disponíveis para cada instituição de ensino que aderiu ao Projeto. Ou seja, na primeira sugestão há a Oficina Saúde e Qualidade de Vida; já na segunda, essa oficina é retirada e, por consequência, as cargas horárias dos grupos Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras são aumentadas; finalmente, a terceira sugestão apresenta a possibilidade de criar uma nova oficina dentro da categoria Atividade de Participação Social.

Para o turno da manhã, foi estabelecido o desenvolvimento do “ensino das disciplinas do currículo básico, com duração de 5 (cinco) aulas diárias”, enquanto que para o turno da tarde ficou instituído “o desenvolvimento das atividades destinadas às Oficinas Curriculares, correspondendo à carga horária de 4 (quatro) aulas diárias” (Artigo 4º, Inciso II). Ou seja, nesse sentido, não houve alteração com relação à Resolução SE 7/2006.

Entretanto, o primeiro item do inciso III e Artigo 4º determina que na “inviabilidade de cumprimento, por turno, do número de aulas, ou da distribuição das disciplinas ou oficinas pelos turnos”, deverá ser elaborada uma proposta, “a ser apreciada pelo Supervisor de Ensino, e homologada pelo Dirigente Regional de Ensino”. Neste caso, coloca-se novamente a efetividade do Projeto em risco, tendo em vista que após apreciação e homologação de uma

---

<sup>14</sup> Todos esses componentes que formam os quatro grandes grupos das Oficinas Curriculares podem ser observados nas tabelas II, III e IV do Anexo I.

<sup>15</sup> Na Resolução SE 7/2006 as Atividades de Participação Social eram oferecidas através das oficinas: Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo Social durante o tempo de 3 (três) horas semanais.

proposta de estrutura curricular pelos referidos responsáveis, o Projeto pode funcionar com número de aulas reduzido ou com prejuízo na distribuição das disciplinas ou oficinas oferecidas nos turnos.

Já o segundo item do inciso III e Artigo 4º possibilita a inclusão de uma nova oficina de Participação Social, determinando para tanto que, “a proposta deverá ser encaminhada à Diretoria de Ensino para a competente aprovação”. O mesmo item ainda define que junto a essa proposta é preciso existir a “descrição do perfil do professor que deverá” assumir tal oficina e, finalmente, a “definição da habilitação/qualificação necessária ao desempenho das respectivas atividades”. O último item do inciso III e Artigo 4º, determina que nas opções curriculares I e III seja designada, integralmente, apenas uma “linguagem ou modalidade” nas oficinas de Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras que possuem a carga horária de 3 (três) aulas semanais.

No que se refere à “atribuição de classes e aulas da Escola de Tempo Integral” voltada para as disciplinas do currículo básico do EF, não houve alteração quanto à resolução anterior (Artigo 6º, Inciso I). Já com relação às atividades das Oficinas Curriculares, determinou-se que a atribuição de classes e aulas ocorra “pela equipe gestora, assistida pelo Supervisor de Ensino da unidade” com a ressalva de que “o docente ou o candidato à admissão esteja previamente inscrito e/ou cadastrado para o processo regular de atribuição de aulas” e, concomitantemente, também tenha feito sua inscrição, em dezembro, na Escola de Tempo Integral, especificamente na(s) oficina(s) curricular(es) que pretende ter atribuída(s) (Artigo 6º, Inciso II).

O Inciso III do Artigo 6º determina componentes que fazem parte do processo de inscrição concomitante na unidade de ensino, de que trata o parágrafo anterior. A alínea “a” determina “o atendimento integral ao perfil do profissional exigido pelas características e especificidades da(s) oficina(s) curricular(es) a ser(em) atribuídas; a alínea “b” define que a equipe gestora é responsável pela análise do currículo do candidato, avaliando, inclusive, “as ações de capacitação vivenciadas, o histórico das experiências bem sucedidas, quando for o caso, a pertinência e a qualidade da proposta de trabalho apresentada e os resultados da entrevista individual por ela realizada”; a alínea “c” determina que após “o deferimento, pela equipe gestora, do pedido de inscrição selecionado, acompanhado de termo provisório, das classes ou aulas atribuídas, a ser entregue ao professor”, deve ser enviado imediatamente “à

Diretoria de Ensino para ciência e ratificação no processo comum de atribuição de classes e aulas” (Artigo 6º, Inciso III).

Ainda há dois Parágrafos que complementam a alínea “c” do Inciso III e Artigo 6º. O primeiro Parágrafo dessa alínea define que após atender as determinações dos incisos II e III, os docentes titulares de cargo poderão ser contemplados com as aulas das Oficinas Curriculares, desde que seja “apenas como carga suplementar de trabalho”. O segundo parágrafo determina que a equipe gestora seja responsável pela retirada das aulas dos docentes que deixarem de “corresponder às expectativas do desenvolvimento das atividades da oficina”. Antes disso, porém, deve ser ouvido o Supervisor de Ensino da escola e deve existir a homologação do Dirigente Regional de Ensino (DRE). O docente precisa ser “dispensado da função, nos termos da legislação vigente, ou ter sua carga horária reduzida, quando possuir outras aulas do ensino regular, sempre previamente assegurada ao docente a oportunidade de ampla defesa e contraditório” (Artigo 6º, § 2º, Inciso III).

Além dos componentes apresentados acima, o Artigo 7º da resolução ora apresentada, ainda determina as habilitações/qualificações docentes necessárias para atribuição de aulas das Oficinas Curriculares voltadas para o primeiro ciclo do EF de acordo com cada oficina pretendida.

No caso da oficina “Orientação para Estudo e Pesquisa” exige-se o “diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso de nível superior equivalente, com habilitação em magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio”; para a oficina “Hora da Leitura”, são necessárias as mesmas qualificações da oficina anterior, adicionando-se a possibilidade de apresentar o diploma de licenciatura plena em Letras/Língua Portuguesa; quanto à oficina “Experiências Matemáticas”, novamente são exigidas as mesmas habilitações da oficina “Orientação para Estudo e Pesquisa”, acrescentando-se como possibilidade o “diploma de licenciatura plena específica em Matemática ou licenciatura em Ciências com plenificação em Matemática”; a oficina “Língua Estrangeira Moderna - Inglês” exige o diploma de licenciatura plena em Letras/Inglês; no caso da oficina de “Informática Educacional”, requer licenciatura plena em qualquer disciplina, “comprovando formação, conhecimento e proficiência na área de Informática, preferencialmente adquiridos através de cursos de capacitação desenvolvidos pelos NRTEs [Núcleos Regionais Tecnológicos Educacionais] das Diretorias de Ensino”; já a oficina de “Atividades Artísticas” exige diploma de licenciatura plena em Educação

Artística/Arte; a oficina de “Atividades Esportivas e Motoras” demanda o diploma de licenciatura plena em Educação Física; finalmente, a oficina de “Saúde e Qualidade de Vida” exige as mesmas qualificações da oficina “Orientação para Estudo e Pesquisa”, adicionando-se a possibilidade de apresentação do “diploma de licenciatura plena em Ciências Biológicas ou licenciatura em Ciências com plenificação em Biologia, ou ainda licenciatura plena em História Natural”.

O Artigo 8º da resolução em questão assegura aos docentes que atuam nas Oficinas Curriculares do Projeto, “os mesmos benefícios/vantagens a que fazem jus os seus pares docentes no ensino regular, observadas as normas legais pertinentes”. O referido artigo também determina que as aulas atribuídas ao PETI “comportam substituição docente, por qualquer período”, ficando impossibilitado o afastamento das aulas apenas nos casos em que será exercida “qualquer outro tipo de atividade ou prestação de serviços” (Artigo 8º). O Parágrafo único do Artigo 8º ainda determina que sejam aplicadas aos docentes a que se refere esse artigo, “as disposições da Resolução SE nº 1, de 04/01/2006, que dispõe sobre a atribuição de classes, turmas e aulas de projetos da Pasta e outras modalidades de ensino, bem como as da Resolução SE nº 90, de 09/12/2005”.

No que diz respeito à “definição de módulo de pessoal”, a resolução em questão determina que “deverá ser considerado em dobro o número de classes da Escola de Tempo Integral em funcionamento” (Artigo 9º).

A Resolução SE 77/2006, porém, foi revogada pela Resolução SE 93/2008, a qual definiu diretrizes para reorganização curricular do EF nas escolas estaduais vinculadas ao PETI.

#### 1.5. Resolução SE nº 93 de 2008

Conforme mencionado acima, a Resolução SE nº 93, de 12 de dezembro de 2008 “estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral”. Além disso, revoga o determinado na Resolução SE 77/2007.

O parágrafo inicial da nova resolução busca justificá-la, bem como esclarecer a revogação da Resolução SE 77/2007. Alega que a Secretaria da Educação considerou a necessidade de: “proceder aos ajustes de reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral” e “otimizar as organizações curriculares vigentes nessas unidades, flexibilizando-as com alternativas promotoras de soluções singulares”, com

o objetivo de melhor atender a “especificidade didático-pedagógica que as caracteriza”, aperfeiçoando os avanços supostamente já conquistados.

A resolução prevê a continuidade do atendimento aos “alunos dos dois segmentos (ciclos) do Ensino Fundamental em regime de tempo integral” para as escolas que aderiram ao PETI. Portanto, as matrizes curriculares, em todos os anos de cada ciclo, serão formadas da seguinte maneira: “pelos componentes curriculares e respectivas cargas horárias que compõem a matriz curricular do ensino fundamental das escolas que funcionam em tempo parcial, conforme legislação específica”, bem como “pelas disciplinas de natureza prática”. Essas disciplinas de caráter prático devem ser “trabalhadas sob a forma de Oficinas Curriculares” que, por sua vez devem ser “desenvolvidas com metodologias, estratégias, recursos didático-pedagógicos específicos e com as cargas horárias que se encontram estabelecidas na presente resolução” (Artigo 1º).

No que se refere à “reorganização das matrizes curriculares do Ensino Fundamental, são oferecidas alternativas de carga horária a serem decididas pela direção da escola, obedecidos os termos do artigo 3º da presente resolução” (Artigo 2º). Com relação às séries/anos iniciais do EF são oferecidas duas alternativas de carga horária para que uma delas seja a escolhida.

A primeira opção de carga horária prevê 37 aulas por semana, sendo que, destas, 25 devem ser destinadas ao desenvolvimento do currículo básico e 12 voltadas para o trabalho com as Oficinas Curriculares, definidas como obrigatórias. Assim, na primeira alternativa as Oficinas Curriculares são: “Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Informática Educacional” (Artigo 2º, § 1º). A segunda opção de carga horária prevê 45 aulas por semana, sendo novamente 25 delas voltadas para o desenvolvimento do currículo básico e, as demais voltadas para o trabalho com as Oficinas Curriculares. As disciplinas de Oficinas Curriculares obrigatórias continuam as mesmas, contudo, até oito aulas podem ser voltadas para o trabalho com uma ou mais das oficinas consideradas opcionais, tais como: “Orientações para Estudo e Pesquisa, Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Saúde e Qualidade de Vida” (Artigo 2º, § 1º).

É importante destacar que a Resolução SE 77/2007, revogada a partir da resolução ora examinada, previa três opções curriculares e não duas. Entretanto, aparentemente, a nova resolução amplia as possibilidades de trabalho, tendo em vista que há a expectativa de lidar com até oito aulas voltadas para o trabalho com as oficinas consideradas opcionais, enquanto

na Resolução SE 77/2007 o número de aulas passíveis de alteração estava reduzido a duas, o que na prática possibilitava apenas a escolha de uma Oficina Curricular, já que existia a determinação que todas as disciplinas deveriam ter no mínimo a carga horária semanal de 2 (duas) aulas. Contudo, a opção curricular de se trabalhar apenas com as 5 (cinco) Oficinas Curriculares obrigatórias, pode reduzir o impacto do Projeto, uma vez que um tempo importante está sendo desconsiderado, deixando-se, assim, de aproveitar outras possibilidades de estudo.

Além disso, na Resolução SE 93/2008 também não há a definição de quais atividades estão previstas nas Oficinas Curriculares de Atividades Artísticas e de Atividades Esportivas e Motoras. Na Resolução SE 77/2006 a Oficina Curricular de Atividade Artística previa o desenvolvimento das atividades de: Teatro, Artes Visuais, Música e Dança, enquanto a Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras estava previsto o desenvolvimento das atividades de: Esporte, Ginástica e Jogo. Dessa forma, a efetividade das Oficinas Curriculares citadas pode ser comprometida porque se admite a possibilidade de uma redução de conteúdos. Finalmente, nota-se também, que a Oficina Curricular Opcional caracterizada na Resolução SE 77/2006 como Atividades de Participação Social deixou de ser oferecida na nova resolução.

Ainda no que se refere ao currículo a ser seguido pela unidade de ensino, a resolução em questão dispõe que, antes de fazer a escolha, a “direção da escola” deverá ouvir sua “respectiva equipe gestora” e ter o consentimento comprovado e documentado da comunidade local (Artigo 3º). Nesse ponto, há uma diferença com relação à Resolução SE 77/2006, pois, estava previsto que a organização da estrutura curricular do ciclo I era de responsabilidade da equipe gestora. Pela normatização posterior, esta decisão passa a ser centralizada na “direção da escola”, cabendo apenas ouvir a “respectiva equipe gestora”. Portanto, nota-se que houve um avanço, tendo em vista que há a exigência do consentimento comprovado e documentado da comunidade para escolha do currículo a ser seguido pela unidade de ensino.

Além disso, determina-se que a unidade de ensino deverá optar pela “alternativa curricular que melhor comprove a existência de”: sintonia efetiva “com a proposta pedagógica da escola e que melhor atenda às expectativas e aos interesses educacionais locais”; ambientes apropriados, “além daqueles considerados como sala comum de aula, para o desenvolvimento das atividades das Oficinas Curriculares pretendidas” e “docentes qualificados, conforme disposto no artigo 5º desta resolução, aptos a trabalhar, nas Oficinas Curriculares, com

atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas” (Artigo 3º). É importante ressaltar que a Resolução SE 77/2006, diferente da atual, não previa vincular o atendimento escolar aos interesses educacionais locais, à existência de ambientes apropriados e ao desenvolvimento de atividades contextualizadas, dinâmicas e significativas por parte dos docentes.

Já com relação ao horário escolar, que abrangerá todas as atividades diárias, deve ser elaborado considerando que: “a carga horária mínima de qualquer disciplina desenvolvida como Oficina Curricular será de 2 aulas semanais”; além disso, “a carga horária diária de cada classe de alunos será de, no máximo, 9 aulas, com duração de 50 minutos cada”; o tempo destinado para o almoço “deverá ser previamente definido, com horário fixo para todos os dias da semana, observados os intervalos de 1 hora entre os turnos e de 20 minutos para cada recreio” e no que se refere às alternativas dispostas no item 1 dos parágrafos 1º e 2º do artigo 2º, o desenvolvimento das aulas poderá ser realizado em quatro dias da semana, podendo alterar “o horário de início e término das aulas do currículo básico e das Oficinas Curriculares”. Isso, desde que esteja “na conformidade do interesse e da conveniência resultantes de consulta previamente realizada junto à comunidade escolar” (Artigo 3º).

Ao permitir a alteração de horários das aulas do currículo básico e das Oficinas Curriculares, inclusive possibilitando que a jornada semanal seja reduzida para quatro dias por semana, a resolução em questão oferece uma flexibilidade que não estava disponível na Resolução SE 7/2006.

O primeiro inciso do artigo 3º ainda determina que “na distribuição das Oficinas Curriculares consideradas obrigatórias, deverá ser preservada sua inclusão na carga horária de todas as séries/anos do segmento”, cabendo à equipe gestora, “coordenada pela direção da escola”, a distribuição das demais Oficinas Curriculares optativas. Além disso, o segundo inciso do mesmo artigo, define que “a distribuição e/ou a manutenção das Oficinas Curriculares opcionais, pelas séries/anos do segmento”, deverá estar baseada nas preferências e na verificação dos interesses dos alunos e na “diversidade das atividades já desenvolvidas em séries/anos anteriores”.

No que se refere ao processo de atribuição de aulas e classes quanto às disciplinas do currículo básico e às Oficinas Curriculares do Projeto em análise, não estão previstas alterações na resolução em questão (Artigo 4º, Inciso II). Além disso, constata-se que, no que concerne aos “componentes do processo seletivo”, os quais são objetos da “inscrição paralela

na unidade escolar”, também não houve alteração com relação à Resolução SE 77/2206 (Artigo 4º, Inciso III).

O Artigo 4º ainda é complementado com três parágrafos, sendo que, apenas no terceiro existem diferenças com relação à Resolução SE 77/2006. As novas determinações no terceiro parágrafo dispõem punições ao “docente que, por qualquer motivo, deixar de corresponder às expectativas do desenvolvimento das atividades da oficina curricular, cujas aulas lhe tenham sido atribuídas”. A primeira possibilidade é retirar ao docente, a qualquer momento, durante o desenvolvimento do ano letivo, as “aulas, por decisão da equipe gestora, ouvido o Supervisor de Ensino da escola, devendo ser dispensado da função, nos termos da legislação vigente”. Outra alternativa é “iniciar período de interrupção de exercício, se ocupante de função-atividade de categoria F<sup>16</sup>, ou, ainda, ter sua carga horária reduzida, quando possuir outras aulas do ensino regular”.

Com relação a este terceiro parágrafo, nota-se que, diferentemente da Resolução SE 77/2006, a nova regulamentação determina apenas aos ocupantes da função-atividade que estão na categoria F, o início de período de interrupção de serviço. Por outro lado, também estavam previstas na Resolução SE 77/2006, a homologação do DRE, após uma decisão da equipe gestora, bem como a garantia prévia da “oportunidade de ampla defesa e contraditório” ao docente passível de punição.

No que se refere às exigências de qualificação para os professores a quem serão atribuídas as aulas das Oficinas Curriculares (Artigo 5º), aos benefícios e vantagens a que esses profissionais fazem jus (Artigo 6º) e ao módulo pessoal (Artigo 7º), a resolução ora apresentada em nada alterou a anterior.

Cumprido esclarecer que a Resolução SE 93/2008 foi alterada pelas resoluções SE 07/2010 e SE 05/2011, as quais, porém, já foram levadas em consideração na descrição acima apresentada. Posteriormente, porém, a resolução ora apresentada foi revogada pela Resolução SE 05/2012, a qual reorganizou o currículo do EF nas ETIs vinculadas ao PETI.

#### 1.6. Resolução SE nº 05 de 2012

O parágrafo introdutório da nova resolução busca justificá-la, assim como esclarecer a revogação da resolução anterior, da mesma maneira que a Resolução SE 93/2008. Além disso, quanto ao atendimento do público alvo das ETIs e as matrizes curriculares destas instituições

---

<sup>16</sup> Não foi possível localizar o significado da expressão categoria F.

de ensino, a resolução em questão, através de seu Artigo 1º, também não prevê alterações quando comparada à Resolução SE 93/2008.

Em relação à organização das matrizes curriculares, a nova resolução determina às escolas das séries/anos iniciais do EF vinculadas ao PETI, as mesmas disposições descritas na Resolução SE 93/2008. (Artigo 2º).

O Artigo 3º prevê que a “direção da escola” deverá ouvir a “comunidade escolar, em reunião realizada no último bimestre letivo, com registro da anuência quanto a continuidade do projeto”, antes de fazer a escolha do currículo a ser seguido pela instituição. Portanto, foi determinado um período específico para a realização de reunião com a comunidade escolar. Além disso, não está mais previsto ouvir a respectiva equipe gestora de cada escola antes de realizar a reunião com os demais segmentos que participam da gestão da instituição.

O segundo inciso do artigo 3º, referente à elaboração do horário escolar, traz uma alteração, em sua alínea “d)” em relação à norma anterior: determina que as “aulas das oficinas curriculares poderão ser desenvolvidas em 4 (quatro) dias da semana, podendo o horário de início e término das aulas das Oficinas Curriculares ser alterado”, conforme interesse e conveniência da comunidade escolar, demonstrados previamente em consulta realizada (Artigo 3º, Inciso I e II).

A resolução determina que os “alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, terão prioridade nas atividades previstas para as respectivas salas de recurso”. Além disso, estabelece que cabe aos “professores especializados nas áreas de deficiência” e à equipe gestora, “após serem dimensionadas as potencialidades dos alunos, seus interesses e expectativas, definir quais atividades das Oficinas Curriculares poderão ser desenvolvidas” (Artigo 4º). Este é um aspecto novo da resolução em questão, já que a anterior nada dispunha sobre alunos com tais necessidades.

No que se refere à atribuição das aulas e classes do currículo básico obrigatório e das Oficinas Curriculares das séries/anos do EF nas escolas vinculadas ao Projeto, não houve alterações quanto à resolução anterior (Artigo 5º, Inciso I e II). Além disso, os “componentes do processo seletivo, objeto da inscrição paralela na unidade escolar”, também não foram alterados em relação à Resolução SE 93/2208 (Artigo 5º, Inciso III). Finalmente, o artigo 5º da resolução em questão é complementado com três parágrafos, de forma que, apenas o terceiro foi alterado com relação à resolução anterior. Nota-se que foi retirada a determinação de dispensa da função, nos termos da legislação vigente ou a interrupção do exercício, caso o

docente seja ocupante de função-atividade de categoria F, ou mesmo a diminuição de carga horária, caso possua outras aulas do ensino regular.

O Artigo 6º determina as habilitações/qualificações docentes necessárias para atribuição de aulas das Oficinas Curriculares. Em comparação com a Resolução SE 93/2008, a resolução ora apresentada altera somente a alínea “f” que trata da oficina de “Atividades Artísticas”. Enquanto a Resolução SE 93/2008 previa apenas o “diploma de licenciatura plena em Educação Artística/Arte” para o desenvolvimento da oficina mencionada, a Resolução SE 05/2012 ampliou as possibilidades de linguagens para “Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança, ou licenciatura plena em Educação Musical”.

Com relação à “organização e fixação dos horários de trabalhos dos servidores”, atribuiu-se ao Diretor da Escola, com o apoio da equipe gestora, o estabelecimento de “dia(s) e horário para cumprimento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs”, de forma que seja assegurada “a participação dos docentes que atuem nas Oficinas Curriculares, inclusive dos que possuam aulas atribuídas em mais de uma unidade escolar e/ou que não tenham Sede de Controle de Frequência (SCF) na Escola de Tempo Integral” (Artigo 7º). Destaca-se que na Resolução SE 93/2008 não estava prevista nenhuma das determinações deste artigo.

No que se refere aos benefícios e vantagens a que os docentes que atuam nas Oficinas Curriculares fazem jus (Artigo 8º) e quanto ao módulo pessoal (Artigo 9º), a resolução ora apresentada em nada alterou a anterior.

A Resolução SE 05/2012, apresentada nesta etapa, foi revogada pela Resolução SE 02/2013, a qual novamente reorganizou o currículo do EF nas ETIs vinculadas ao PETI.

#### 1.7. Resolução SE nº 02 de 2013

O parágrafo inicial justifica a nova resolução em termos idênticos aos da resolução anterior, destacando a necessidade de “contínuo aperfeiçoamento” do Projeto e de atendimento à “especificidade didático-pedagógica” das unidades de ensino que a ele aderirem. Ademais, o parágrafo inicial também determina a “necessidade de viabilizar condições para a inserção futura das ETIs no Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar 1.164, de 4.1.2012, alterada pela Lei Complementar 1.191, de 28-12-2012”.

A nova resolução prevê o funcionamento das escolas “com o ensino fundamental - anos iniciais e anos finais - em tempo integral”, com a matriz curricular<sup>17</sup> constituída “pelos componentes curriculares e respectivas cargas horárias estabelecidos na matriz curricular do ensino fundamental das escolas de tempo parcial, nos termos da legislação pertinente” e “pelas Atividades Complementares e Oficinas Curriculares, definidas para a parte diversificada, a serem desenvolvidas com metodologias, estratégias e recursos didático-pedagógicos específicos” (Artigo 1º). Destaca-se nas determinações desse artigo, a inclusão do termo “Atividades Complementares” e a retirada da característica de “disciplinas de natureza prática” das Oficinas Curriculares.

Cabe à direção da escola, após consultada à comunidade escolar, apresentar uma matriz curricular que se “ajuste à realidade” da unidade de ensino e: esteja em “sintonia com a proposta pedagógica da unidade escolar”, atendendo às “expectativas e aos interesses educacionais locais”; leve em consideração a “existência de espaços adequados ao desenvolvimento das duas partes do currículo, discriminadas no artigo anterior”; assegure “total permanência do educando em tempo integral” e considere, ainda, “a disponibilidade de docentes devidamente habilitados/qualificados para o exercício de atividades diferenciadas, contextualizadas e dinâmicas, a serem desenvolvidas nas Atividades Complementares e nas Oficinas Curriculares”(Artigo 2º, Inciso I, alíneas a, b, c e d).

Conforme descrito acima, o Artigo 2º prevê que a direção da escola consulte a comunidade escolar antes de apresentar uma matriz curricular que se ajuste à prática da unidade de ensino. Entretanto, diferentemente da Resolução SE 05/2012, não há mais a necessidade de ouvir a comunidade escolar por meio de uma reunião em período específico e com o registro da aprovação quanto ao prosseguimento do PETI. Além disso, o primeiro inciso do Artigo 2º apresenta em sua alínea “b” a determinação para que existam espaços adequados para o desenvolvimento de ambas as partes do currículo, entretanto, deixa de mencionar que estes espaços precisam ser diferentes daqueles entendidos como sala de aula comum. A alínea “c”, que versa sobre assegurar a total “permanência do educando em tempo integral”, é uma nova determinação que, portanto, não existia antes da referida resolução. A alínea “d”, por sua vez, define que os docentes devem ser habilitados/qualificados para

---

<sup>17</sup> As tabelas V, VI e VII do Anexo I, demonstram as opções curriculares destacadas nesta resolução, levando em consideração o oferecimento dos componentes do currículo básico do EF, as Atividades Complementares e as Oficinas Curriculares.

trabalhar não somente com as Oficinas Curriculares, mas também com as Atividades Complementares, as quais são originárias da resolução ora apresentada.

Para supostamente “garantir que a matriz curricular se ajuste à realidade escolar”, a resolução em questão determina que seja cumprida, nos anos iniciais, a “carga horária mínima de 40 (quarenta) aulas semanais”, distribuídas em “25 (vinte e cinco) aulas semanais, destinadas às disciplinas da base nacional comum” e “15 (quinze) aulas semanais, destinadas ao desenvolvimento da parte diversificada, das quais 7 (sete) aulas serão destinadas às Atividades Complementares e 8 (oito) às Oficinas Curriculares”. Outra possibilidade para teoricamente dar garantia de que a matriz curricular seja ajustada à realidade escolar, é utilizar uma “carga horária máxima de até 45 (quarenta e cinco) aulas semanais”, distribuídas em “25 (vinte e cinco) aulas semanais, destinadas às disciplinas da base nacional comum” e no máximo “20 (vinte) aulas semanais para o desenvolvimento da parte diversificada, das quais 7 (sete) aulas serão destinadas às Atividades Complementares e até 13 (treze) destinadas às Oficinas Curriculares” (Artigo 2º, Inciso II).

Conforme exposto acima, a nova resolução, assim como a Resolução SE 05/2012, apresenta duas opções curriculares. No entanto, na resolução em questão são oferecidas, no mínimo, 15 aulas semanais destinadas ao desenvolvimento da parte diversificada, que é composta por 7 aulas voltadas para as Atividades Complementares e 8 aulas direcionadas para as Oficinas Curriculares. Outra diferença na nova resolução é que, no máximo são oferecidas 20 aulas semanais voltadas ao desenvolvimento da parte diversificada, que é formada por 7 aulas direcionadas às Atividades Complementares e 13 aulas destinadas às Oficinas Curriculares.

No que se refere ao total da carga horária destinada às Atividades Complementares ou Oficinas Curriculares, a resolução dispõe que sempre é necessário contar com “as aulas destinadas à Língua Estrangeira Moderna” (Artigo 2º, Inciso IV). Portanto, na nova resolução a língua estrangeira deixa de ser facultativa e passa a ser obrigatória, podendo ser inserida tanto nas Atividades Complementares quanto nas Oficinas Curriculares.

A nova resolução também determina que “qualquer componente da parte diversificada da matriz curricular” nos anos iniciais do EF tenha no máximo duas ou três aulas semanais (Artigo 2º, Inciso V), algo que não estava previsto na Resolução SE 05/2012. Além disso, a “adoção das disciplinas relacionadas na parte diversificada da matriz curricular” deve ser realizada atentando-se para a existência das Atividades Complementares e Oficinas

Curriculares de cumprimento obrigatório, bem como das Oficinas Curriculares de cumprimento opcional (Artigo 2º, Inciso VI).

Nesse sentido, as “Atividades Complementares, de cumprimento obrigatório, [são aquelas] cujas temáticas, já definidas na matriz curricular”, estão inseridas nos primeiros anos, tais como: “Hora da Leitura, Produção de Texto e Experiências Matemáticas”. Portanto, na resolução em questão, a atividade “Hora da Leitura” e “Experiências Matemáticas” deixam de ser caracterizadas como Oficinas Curriculares e passam a integrar as Atividades Complementares com a atividade de “Produção de Texto”, a qual não estava prevista nas resoluções anteriores (Artigo 2º, Inciso VI, alínea a).

As “Oficinas Curriculares de cumprimento obrigatório ou opcional, cujas temáticas, por não terem sido previamente definidas, deverão ser selecionadas pela unidade escolar dentre os temas, objeto do Anexo e da presente resolução”, uma vez que estejam adequadas às “expectativas, aos interesses e às preferências da comunidade e à construção da identidade escolar” (Artigo 2º, Inciso VI). Dessa maneira, as Oficinas Curriculares de cumprimento opcional ou obrigatório da parte diversificada inseridas na resolução mais recente são: Educação Financeira/Educação Fiscal, Tecnologia e Sociedade, Qualidade de Vida, Sexualidade, Espaços Educadores Sustentáveis, Educação para o Trânsito, Educação das Atividades Étnico-raciais e Educação em Direitos Humanos. Além dessas, foram inseridas entre as oficinas de cumprimento opcional ou obrigatório da parte diversificada algumas já existentes, tais como: Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras

O parágrafo único do Artigo 2º ainda determina que “os campos/temas selecionados deverão ser trabalhados ao longo do ano letivo e, sempre que possível, mantidos no(s) ano(s)/série(s) subsequente(s) do segmento do ensino fundamental a que pertencem” (Artigo 2º). Essa determinação não existia na Resolução SE 05/2012.

No que diz respeito à elaboração do horário escolar, a resolução deixou de oferecer a opção das Oficinas Curriculares serem desenvolvidas em quatro dias por semana, conforme previa a Resolução SE 05/2012 (Artigo 3º). Ademais, o parágrafo único desse artigo determina que as aulas vinculadas à “base nacional comum” e a “parte diversificada do currículo deverão ser distribuídas alternadamente ao longo dos turnos de funcionamento da unidade escolar”. Dessa maneira, espera-se compor, “sempre que possível, o horário de aulas de cada turno - manhã e tarde - com disciplinas, atividades complementares e oficinas curriculares” (Artigo 3º).

Com relação ao atendimento dos “alunos com necessidades especiais”, a resolução em questão acrescentou a determinação de que a equipe gestora e os professores especializados neste seguimento devem determinar as atividades das Oficinas Curriculares passíveis de efetiva participação e frequência e não apenas determinar quais atividades das Oficinas Curriculares poderão ser trabalhadas, conforme previa a resolução anterior (Artigo 4º).

No que se refere à “avaliação do desempenho escolar dos alunos, nos componentes de Atividades Complementares e Oficinas Curriculares” a nova resolução dispõe que deve ser caracterizada “por uma abordagem conceitual essencialmente formativa, processual e centrada em valores atitudinais de participação, interesse e compromisso do educando na construção de seu conhecimento” (Artigo 5º). O parágrafo único deste artigo ainda determina que por ser “inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, os procedimentos e os resultados dos instrumentos avaliativos selecionados deverão se constituir insumos norteadores da avaliação global do educando” (Artigo 5º). Essas determinações referentes à avaliação do desempenho escolar dos alunos nos diferentes componentes de participação foram introduzidas pela nova resolução.

A atribuição das aulas e classes voltadas às disciplinas da base nacional comum, às Atividades Complementares e às Oficinas Curriculares mantém as mesmas determinações que a resolução anterior (Artigo 6º, Inciso I e II). Contudo, a nova resolução determina uma ordem de prioridade que não existia e está definida da seguinte maneira: primeiro os “docentes titulares de cargo, para carga suplementar”; em seguida, “docentes adidos, para composição da jornada de trabalho e/ou de carga suplementar, sem descaracterizar a condição de adido”; na sequência, “docentes ocupantes de função-atividade, abrangidos pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010/2007, para composição de carga horária”; e finalmente, “a candidatos à contratação, nos termos da Lei Complementar 1.093/2009, para composição de carga horária” (Artigo 6º, Inciso II).

No que se referem aos “componentes do processo seletivo”, as responsabilidades da equipe gestora nesse processo e as disposições da legislação específica quanto à “atribuição de classes e aulas”, a resolução em questão não foi alterada em comparação à resolução anterior (Artigo 6º, §1, §3, 4§).

Já com relação aos “critérios de seleção dos docentes e candidatos inscritos”, a nova regulamentação manteve aqueles que existiam e acrescentou outros, a saber: “espírito de liderança e postura democrática”; “assiduidade e pontualidade”; “disposição para trabalhar em

projetos interdisciplinares”; “vivência de metodologias de trabalho que, respeitando o projeto pedagógico da unidade escolar, promovam a reflexão, a solidariedade, a troca de experiências e a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos educandos”; “capacidade de promover a autoestima do educando”; “disponibilidade para o desenvolvimento de trabalho em equipe, de forma colaborativa” e finalmente, “interesse em: participar de programas de capacitação e formação continuada, inclusive via educação a distância, oferecidos por esta Secretaria da Educação e por entidades a ela conveniadas” e “criar e utilizar novos métodos didático-pedagógicos, usando as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)” (Artigo 6º, § 2, itens 2, 3, 4 e 5).

A resolução em questão também determina que devem ser observadas habilitações/qualificações específicas “na atribuição de aulas das Oficinas Curriculares aos docentes/candidatos devidamente inscritos e cadastrados para o processo anual de atribuição de classes e aulas” (Artigo 7º). Observa-se que a regulamentação alterou algumas das determinações das Oficinas Curriculares e adicionou outras definições em função da inclusão das novas oficinas já anunciadas anteriormente.

A Oficina Curricular “Língua Estrangeira Moderna” requer o “diploma de licenciatura plena em Letras/Inglês”; também é possível ser “aluno de curso de licenciatura plena em Letras, preferencialmente de último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência” e, finalmente, “em caráter de absoluta excepcionalidade”, a Oficina Curricular “Língua Estrangeira Moderna” também pode ser concedida “a profissional graduado em curso de nível superior portador de exame de proficiência linguística no idioma objeto da docência, quando comprovada a inexistência dos profissionais acima relacionados” (Artigo 7º, Inciso I). Nesta oficina houve uma alteração significativa, tendo em vista que na Resolução SE 05/2012, era exigido o “diploma de licenciatura plena em Letras/Inglês” e não havia outras possibilidades.

A Oficina Curricular “Orientação de Estudos” exige exclusivamente o “diploma de licenciatura plena em Pedagogia” (Artigo 7º, Inciso II). Na resolução anterior também era permitido a apresentação de diploma de licenciatura plena em “curso superior equivalente ao de Pedagogia (Normal Superior), com habilitação em Magistério das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas”.

As Oficinas Curriculares “Atividades Artísticas” e “Atividades Esportivas e Motoras” não sofreram alterações na resolução mais recente (Artigo 7º, Inciso III e IV).

A Oficina Curricular “Educação Financeira/Educação Fiscal” impõe “preferencialmente, diploma de licenciatura plena específica em Matemática ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Matemática, ou de licenciatura plena em Pedagogia” (Artigo 7º, Inciso V).

A Oficina Curricular “Tecnologia e Sociedade” requer “diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências da Natureza, ou diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências Humanas” e deve estar consoante a proposta pedagógica da instituição escolar (Artigo 7º, Inciso VI).

A Oficina Curricular “Qualidade de Vida” exige “diploma de licenciatura plena em Ciências Físicas e Biológicas ou licenciatura em Ciências com plenificação em Biologia, ou ainda licenciatura plena em História Natural; (*sic!*) de licenciatura plena em Pedagogia” (Artigo 7º, Inciso VII). Esta oficina teve o seu nome alterado, deixando de ser designada como “Saúde e Qualidade de Vida”. Além disso, na resolução em questão não é mais permitida a apresentação de diploma de licenciatura plena em curso equivalente ao de Pedagogia “(Normal Superior), com habilitação em Magistério das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas”, conforme estava previsto na Resolução SE 05/2012.

A Oficina Curricular “Sexualidade” demanda “diploma de licenciatura plena em Ciências Físicas e Biológicas ou licenciatura em Ciências com plenificação em Biologia, ou ainda licenciatura plena em História Natural; (*sic!*) de licenciatura plena em Pedagogia” (Artigo 7º, Inciso VIII).

A Oficina Curricular “Espaços Educadores Sustentáveis” exige “diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências da Natureza; diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências Humanas”. Além disso, também é possível apresentar “diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Linguagens; diploma de licenciatura plena em Pedagogia”. Esta Oficina Curricular também deve estar “de acordo com a proposta da unidade escolar” (Artigo 7º, Inciso XI).

A Oficina Curricular “Educação para o Trânsito” impõe “diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências Humanas” ou “diploma de licenciatura plena em Educação Artística, ou de licenciatura plena em Arte, em quaisquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança”, ou ainda

“licenciatura plena em Educação Musical; diploma de licenciatura plena em Pedagogia” (Artigo 7º, Inciso X).

A Oficina Curricular “ Educação das Atividades Étnico-raciais” requer “diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências Humanas” ou “diploma de licenciatura plena em Educação Artística ou de licenciatura plena em Arte, em quaisquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança”, ou ainda, “licenciatura plena em Educação Musical; diploma de licenciatura plena em Pedagogia” (Artigo 7º, Inciso XI).

A Oficina Curricular “Educação em Direitos Humanos” exige “diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências Humanas” ou “diploma de licenciatura plena em Educação Artística, ou de licenciatura plena em Arte, em quaisquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança” ou ainda, “licenciatura plena em Educação Musical; diploma de licenciatura plena em Pedagogia” (Artigo 7º, Inciso XII). Conforme já destacado anteriormente, esta oficina foi introduzida na resolução em questão.

Com relação à “organização e fixação dos horários de trabalhos dos servidores”, atribuiu-se ao Diretor da Escola, com o apoio da equipe gestora, o estabelecimento de “dia(s) e horário para cumprimento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs”, de forma que seja assegurada “a participação dos docentes que atuam na parte diversificada, inclusive daqueles que possuem aulas atribuídas em mais de uma unidade escolar e/ou que não tenham Sede de Controle de Frequência (SCF) na Escola de Tempo Integral” (Artigo 8º). Observa-se que a resolução ora apresentada também assegura aos docentes que atuam na parte diversificada a participação nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

No que se refere aos benefícios e vantagens a que os docentes que atuam nas Oficinas Curriculares fazem jus (Artigo 9º), quanto à punição para o docente que “deixar de corresponder às expectativas do desenvolvimento das atividades da oficina curricular” (Artigo 10) e ainda no que tange ao módulo pessoal (Artigo 11º), a resolução ora apresentada manteve as mesmas disposições afixadas pela anterior.

A Resolução SE 02/2013, conforme anunciado na introdução deste trabalho continua em vigor. Portanto, supostamente é a que reúne as melhorias realizadas nas resoluções anteriores.

## 2. A documentação emitida pela CENP

A CENP foi o órgão responsável pela expedição de instruções complementares com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento do Projeto Escola de Tempo Integral (PETI) do Estado de São Paulo. Em seu *site* existe uma breve apresentação do Projeto. Além disso, conforme determinado pela Resolução SE nº 89/2005, essa coordenadoria produziu as Diretrizes da Escola de Tempo Integral (DETI) e o material de cada oficina. São apresentados a seguir os dois materiais informados, a saber: as DETI e o material das oficinas curriculares.

### 2.1. As Diretrizes da Escola de Tempo Integral (DETI)

Ao apresentar esse Projeto em seu *site*, a CENP indica que a escola de tempo integral é uma demanda provocada pelas novas relações e comportamentos sociais. Em função da globalização e da constante chegada de novas tecnologias de informação nos processos produtivos, novos desafios e responsabilidades também são apresentados para a escola pública. Constatou-se que os desafios ultrapassaram as funções e compromissos cumpridos pela escola pública em outras épocas. Outra função reconhecida para a instituição de ensino é o preparo dos alunos para interagir no novo contexto social, caracterizado por uma dinâmica cada vez mais rápida, tanto na troca de informações como de conhecimentos. Contudo, além dos conhecimentos tradicionais, pretende-se realizar trabalhos artísticos e direcionar os alunos para o desenvolvimento de uma personalidade criativa e cidadã.

A princípio, as escolas que participassem do Projeto manteriam seus alunos por 9 (nove) horas diárias na instituição de ensino. Esse tempo, também a princípio, estava dividido em dois momentos: o primeiro voltado para as disciplinas do currículo básico e o segundo direcionado para as oficinas curriculares obrigatórias. Conforme determinado pela Resolução SE nº 89/2005, a CENP ficou responsável pela produção das instruções complementares do PETI. Assim, produziu as DETI no mesmo ano em que as ETIs do referido Projeto começaram a funcionar, ou seja, em 2006. Segue então, a descrição do documento das DETI, intitulado “Escola de Tempo Integral - Tempo e Qualidade - Diretrizes da Escola de Tempo Integral”, ressaltando que desde o título revela preocupação com a qualidade da educação.

No início das DETI existem dois textos, um deles produzido pelo então secretário da Educação, Gabriel Chalita, o qual foi direcionado aos gestores e professores e outro elaborado pela coordenadora do CENP, à época, Sonia Maria Silva, dirigido aos educadores. O texto de

Chalita desde a primeira frase anuncia que “educar é a nobre arte de construir conhecimento e saber. A escola é o espaço para a edificação desse sonho”. O então secretário expõe que sobre essas premissas nasce a ETI, “dando vida ao ideal da crença na melhoria da educação como base para a mudança social, a exemplo do que ocorre em outros países desenvolvidos da América Latina, Ásia e Europa” (SÃO PAULO, 2007).

Além disso, Chalita ainda escreve que através do PETI e de outros projetos (não mencionados) implantados, são criadas oportunidades “para o exercício do pertencimento, essencial, na visão humanista, para uma vida plenamente cidadã”. Para tanto, considera necessário o “envolvimento parceiro de todos aqueles que acreditam ser possível ensinar de modo sedutor” (SÃO PAULO, 2007).

O secretário destaca que o século XXI corresponde à “Era da Informação e do Conhecimento” e que, para encaminhar “as novas gerações rumo a essa magnífica aventura, é necessário que desenvolvamos, junto aos alunos, projetos consistentes e que abordem três diferentes categorias de habilidades: cognitiva, social e emocional” (SÃO PAULO, 2007).

No que se refere à missão do professor, Chalita entende que este profissional deve “instigar a curiosidade, levar ao questionamento, à dúvida, à reflexão”. Para isso, é necessário que o professor teça “correlações entre as disciplinas e a realidade vivida pelos alunos, trabalhando com temas transversais em propostas significativas, nas quais os estudantes aprendem solucionando problemas”. Além disso, também entende que o professor deve resgatar em seu trabalho alguns valores morais, tais como a “dignidade, honestidade e fraternidade”, já que são valores “tão necessários à vida social mais harmônica” e que, atualmente estão “relegados a planos secundários”. Ademais, as práticas do PETI são vistas como a possibilidade de o professor “aprofundar [...] o debate ético, a crítica fundamentada e propositiva, a convivência solidária, o respeito a si próprio e ao outro, o protagonismo, voluntariado e o empreendedorismo social”. Defende, ainda, que através da prática do esporte, além de promover o bem-estar físico, pode-se também ajudar a “afastar o jovem da violência, do individualismo exacerbado e aumentar sua auto-estima” (SÃO PAULO, 2007).

Finalmente, o secretário afirma que “nas dinâmicas das Oficinas Curriculares”, além das “magias do ensinar e do aprender”, serão somados o “aspecto cognitivo e as dimensões social e emocional”. Na escola de tempo integral está previsto transformar “o caminho que leva ao saber considerando as múltiplas inteligências”, indicando que a instituição que receber o PETI será “prazerosa, acolhedora e não excludente; terá afetividade e efetividade

democrática; formará jovens mais confiantes, autônomos e preparados para viver a intensidade do milênio que se inicia” (SÃO PAULO, 2007).

O texto da coordenadora do CENP expõe em consonância com o título do documento das DETI que “o maior compromisso de uma política educacional é garantir a todos os alunos o direito à educação básica de qualidade”. Nesse sentido, considera-se que a “motivação para vencer desafios e alcançar muitas conquistas” provém da tentativa de “assegurar essa escola pública que possibilite a todas as crianças e jovens, por vezes provenientes de situações desiguais, condições de igualdade” (SÃO PAULO, 2007).

Ressalta-se que dentro da própria política educacional vigente, já estão implantadas medidas como “o acesso, o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar e o compromisso com uma aprendizagem progressiva, que respeita as individualidades”. Assim, de acordo com a coordenadora, “alguns aspectos complementares para a consolidação dessas ações que demandam ampliação e aprofundamento já podem ser viabilizados”. O PETI é visto pela CENP como um importante Projeto rumo “à concretização de uma escola inclusiva que mantém a qualidade e amplia as oportunidades” (SÃO PAULO, 2007).

A coordenadora ainda entende que a ETI “é uma escola que conjuga a ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais”, indicando que o tempo “irá proporcionar ao aluno possibilidades de enriquecimento de seu universo de referências, ao aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades artísticas e esportivas”. Afirma, ainda, que “todos esses momentos de aprendizagem são decorrentes de uma proposta pedagógica construída pelo coletivo escolar, a partir de um contexto curricular único” (SÃO PAULO, 2007).

Após os textos introdutórios, o documento apresenta as diretrizes gerais. Em seu primeiro capítulo, prevê que no mínimo a escola de tempo integral deve “preservar a essência” de uma “escola participativa, inclusiva e democrática”. Portanto, é necessário identificar as necessidades de aprofundamento e complementação ou mesmo enriquecimento “para potencializar os ganhos e os avanços já conquistados” (SÃO PAULO, 2007, p. 13).

Nesse sentido, há a determinação para que a escola do PETI seja “redimensionada e enriquecida em sua estrutura organizacional com novos espaços” e ofereça “maior tempo de permanência aos alunos, sem perder de vista os ganhos já conquistados” com a escola de tempo parcial. Determina-se ainda que o currículo básico do EF deve ser mantido, mas deverá ser enriquecido “com procedimentos metodológicos inovadores, de modo a revesti-la de uma

singularidade que oferecerá novas oportunidades de aprendizagem e se constituirá em uma escola com projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados” (SÃO PAULO, 2007, p. 13).

As matrizes curriculares foram ampliadas na tentativa de combinar os procedimentos metodológicos, acima descritos, “com as finalidades básicas de uma escola de ensino fundamental”. Dessa forma, espera-se também que sejam consolidados indicadores e referenciais “a partir dos quais a equipe escolar, frente às possibilidades de adequação do espaço físico existente, dos recursos humanos e materiais disponibilizados, deverá planejar e organizar sua proposta de trabalho” (SÃO PAULO, 2007, p. 13).

Na sequência o documento das DETI apresenta dois quadros referentes às matrizes curriculares dos dois ciclos do EF. Conforme já destacado, o presente trabalho detém-se ao primeiro ciclo. Portanto, na Tabela I do Anexo I, está exposta uma reprodução do quadro referente às matrizes curriculares do primeiro ciclo do EF. É importante destacar que às matrizes curriculares anunciadas nas DETI foram instituídas pela Resolução SE nº 7/2006, a qual dispõe “sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral”.

Em seguida o documento das DETI expõe os “Objetivos das Oficinas Curriculares” através de quatro itens: “Educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno”; “Atender às diferentes necessidades de aprendizagem”; “Promover o sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social” e “Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo” (SÃO PAULO, 2007, p. 16).

No parágrafo introdutório dos objetivos, as DETI fazem referência às matrizes curriculares destinadas ao desenvolvimento de tais oficinas. Informam que as matrizes curriculares “são complementadas com espaços destinados ao desenvolvimento de oficinas”, as quais foram “especialmente instituídas para a vivência de atividades de natureza prática, inovadora, integradas às temáticas, conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos”. Além disso, também preveem que as oficinas serão articuladas “aos planos de ensino dos diferentes professores, cujas prioridades estarão asseguradas na proposta pedagógica elaborada pela equipe escolar”. De forma mais ampla, a “função social da escola” é entendida

como a “alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania<sup>18</sup>” (SÃO PAULO, 2007, p.14).

Ao expor o objetivo de “Educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno”, o documento anuncia que educar e cuidar não são “ações excludentes”, assim como não considera que a escola seja apenas um local de “guarda de crianças” nem o único espaço de “construção de conhecimentos”. Assim, as DETI expõem que ao garantir o direito de ser cuidada e educada a toda criança e jovem, são dadas as seguintes possibilidades:

- desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma sadia, em condições de liberdade e dignidade;
- crescer em ambiente de afeto e segurança, moral e material, propiciado pelos pais e pela sociedade;
- receber educação gratuita, em condições de igualdade de oportunidades;
- ser protegido contra abandono, violência, tráfico ou exploração pelo trabalho;
- ser protegido contra toda e qualquer forma de discriminação, crescendo em ambiente de tolerância e amizade (SÃO PAULO, 2007, p. 16).

Para conquistar os direitos anunciados, as DETI afirmam que é necessário elaborar e implementar “uma proposta pedagógica cuidadosamente planejada e executada”, de maneira que sejam oportunizadas “condições promotoras de atividades que levem os alunos a estabelecerem relações, construírem ou aprofundarem valores, baseados em imagem positiva de si, de seus pares e dos membros da comunidade que o inserem”. De acordo com o material, essas ações anunciam um comprometimento que implica cuidar “dos aspectos afetivos [...], cognitivos e sociais”. Nesse sentido, considera ainda que “são compromissos que conduzem ao desenvolvimento integral dos alunos, à consolidação de aprendizagens positivas, ao lazer, à alimentação e aos cuidados pessoais” (SÃO PAULO, 2007, p. 16).

Em seguida, ao tratar do objetivo de “Atender às diferentes necessidades de aprendizagem”, as diretrizes enfatizam a necessidade de estar atento “às diferenças individuais” como condição necessária “à promoção da aprendizagem”. Assim, considera-se compreensível a necessidade de “diferentes tempos, [...] para aprender conteúdos escolares e vivenciar atividades das diferentes oficinas”. O tempo adicional proporcionado pelo PETI é

---

<sup>18</sup> Para uma melhor compreensão do conceito de cidadania utilizado no documento das DETI, ver: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O processo saúde-doença: da determinação biológica à determinação social. In: *Currículo e cidadania*. São Paulo: SE/CENP, 1997 (Argumento).

indicado para que os alunos desenvolvam atividades variadas, a depender da necessidade e possibilidade de cada um. Nesse sentido, são sugeridos “pesquisas pessoais, leituras, estudos e projetos específicos” a fim de ajudar os alunos a “aprender a buscar o desenvolvimento de seus interesses” (SÃO PAULO, 2007, p. 17).

Além do exposto, o tempo voltado para as oficinas curriculares também é visto como uma oportunidade de muitos alunos superarem a distância entre o seu próprio aproveitamento em comparação com o do restante da classe. Prevê-se, inclusive, a possibilidade de “organizar alunos de diferentes séries conforme os desafios de aprendizagem que precisam enfrentar”. Contudo, o material das DETI menciona que cabe à cada equipe escolar a decisão sobre a melhor maneira “de intervir e planejar de acordo com as características dos alunos, das famílias e dos recursos humanos disponíveis e do espaço e materiais de que dispõe” (SÃO PAULO, 2007, p. 17).

Na sequência é exposto o objetivo de “Promover o sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social” (SÃO PAULO, 2007, p. 17).

Neste item há uma associação entre muitos dos problemas que a escola e os educadores vivenciam com a falta do sentimento de apropriação dela, bem como o não pertencimento da escola à comunidade em que está inserida. Menciona-se que na medida em que a instituição escolar oferece atividades que tenham “sentido para os alunos”, permite-lhes construir “outra relação com o espaço, a vida e as pessoas da escola”. Com o objetivo de desenvolver o protagonismo juvenil são citadas algumas possibilidades de exercícios: “atuar intervindo na realidade, tomar decisões pessoais e participar de decisões coletivas”, além de, “criar situações favoráveis à construção do sentimento de pertinência e ao desenvolvimento do senso de responsabilidade” (SÃO PAULO, 2007, p. 17).

Assim, como forma de possível concretização de tais exercícios as DETI indicam a elaboração de “atividades/projetos” inicialmente vinculados à comunidade em que a escola está inserida. Dessa maneira, supõe-se que os alunos irão “aprender a aprender, participando da vida social”, que pode ocorrer na escola, em atividades direcionadas à comunidade ou em “iniciativas de comunicação mais ampla”. (SÃO PAULO, 2007, p. 17).

A esse respeito as DETI mencionam que “os recursos de informática possibilitam a comunicação e a criação de comunidades em torno de objetivos e interesses comuns entre

jovens do mundo inteiro” (SÃO PAULO, 2007, p. 18). Essas práticas são entendidas como compromissos, as quais supostamente se constituem em modelos operacionais das seguintes mediante:

[...] atividades que incidam sobre o cuidado com a saúde coletiva, hábitos de consumo, práticas de preservação, recuperação e promoção da qualidade ambiental da escola e da comunidade (e assim do planeta), levantamento e valorização de expressões culturais de diferentes grupos sociais, repúdio às discriminações, pesquisas sobre as instituições (governamentais, ONGs e privadas) existentes na comunidade e sua atuação, em especial as que prestam serviços à comunidade, e participação em atividades de cunho social e solidário (SÃO PAULO, 2007, p. 18).

Ainda com relação à mesma temática, o texto das DETI ressalta que o sentimento de pertencimento a um determinado “grupo social” só ocorre quando há o reconhecimento por parte de tal grupo. E para esse reconhecimento é necessário “ter acesso às linguagens, à representações, enfim à cultura desse grupo”. Também é destacado que as “atitudes de compromisso e de responsabilidade” para com um grupo social só ocorrem na medida em que há “o sentimento de pertinência a ele”. Nesse sentido, reforça-se que o PETI pode potencializar “parte da tarefa da escola”, entendida como sendo a promoção e “formação de pessoas responsáveis e compromissadas com a vida social, desde a escola até o país”. (SÃO PAULO, 2007, p. 18).

Deste modo, as atividades esportivas e artísticas “que possibilitem a participação social e o protagonismo juvenil devem ter o caráter de oficinas que permitam a participação e a organização mais livre”. Mediante tais oficinas, acredita-se ainda que seja possível desenvolver outras atividades que façam muito sentido para os alunos e permitam “uma interação intensa entre eles (alunos), as famílias, a comunidade”, ajudando a escola a “construir sua identidade e fazer-se valorizada por todos” (SÃO PAULO, 2007, p. 18).

O último objetivo é o de “Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo”. Por acreditar que é “nas relações humanas, nas práticas cotidianas e, sobretudo, na reflexão/crítica sobre elas” que ocorre a interiorização de valores, coloca-se como “parte essencial” da formação pretendida “o desenvolvimento da capacidade ética que possibilita a legitimação de valores essenciais à vida social e pessoal de modo consciente e com autonomia” (SÃO PAULO, 2007, p. 19).

Após apresentar os objetivos, as DETI tratam da “Avaliação”. No parágrafo introdutório, há uma referência à professora Bernadete Gatti, a qual entende que a avaliação

deve ser considerada como algo que acompanha o processo de ensino e permite a reformulação da prática pedagógica, buscando outras direções. Além disso, considera-se que, através de uma avaliação continuada bem elaborada, deve-se estar atento às novas informações acerca do aluno, cuidando de buscar ampliar as capacidades do aluno.

Nesse sentido, as diretrizes destacam que na medida em que as respostas a “cada movimento de ensino realizadas pelo professor” são heterogêneas, também existem vários “movimentos de aprendizagem”. Assim, a avaliação também é entendida como algo que deve estar presente no cotidiano do aluno, identificando aquilo que lhe desperta o interesse e o que ele ainda precisa aprender. Também é destacado que a avaliação é importante para o professor enquanto algo que possa fazê-lo avançar “nos aspectos da cultura”. Finalmente, a avaliação também é vista como importante para o diretor “que acompanhará seus professores, que os estimulará auxiliando-os a encontrar meios para a melhoria das HTPCs e do espaço escolar” (SÃO PAULO, 2007, p. 19).

A avaliação proposta pelas DETI, supostamente dá conta de avaliar o aluno em “seu amplo contexto de aprendizagem escolar”. Dessa maneira, pretende-se realizar uma avaliação que considere o aluno de forma global, “ou seja, em seu universo cultural, esportivo e social” (SÃO PAULO, 2007, p. 19). Ou ainda, dito de outra forma, que consiga “abranger o aluno em todas as suas potencialidades, suas diversidades, suas preferências, suas habilidades - o aluno por inteiro” (SÃO PAULO, 2007, p. 20). Além disso, enfatiza-se também que ao ver o aluno como um “ser humano e como um cidadão em desenvolvimento, que o vê de modo plural e diversificado, com diversas possibilidades de aprendizagem”, todos “são capazes de aprender com condições e situações favoráveis” (SÃO PAULO, 2007, p. 19).

O tópico seguinte aborda as “Estratégias e formas de registro”, considerando como aspectos próprios das oficinas suas “atividades de natureza prática, inovadora e integrada, que prioriza o fazer, mas não descarta o pensar/refletir”. Dessa maneira, recomenda-se observar a questão das estratégias e a das formas de registro a serem adotadas levando em consideração os objetivos pretendidos. Com relação às estratégias são indicadas três: “Observação do professor”, “Auto-avaliação do aluno” e “Avaliação em grupo”. Quanto aos registros, também são indicados três tipos: “Registro do professor”, “Portfólio” e “Fichas de Observação do aluno” (SÃO PAULO, 2007, p. 20). Serão descritas a seguir os itens referentes às estratégias e ao registro, na mesma ordem citada anteriormente.

A “Observação do professor” deve ser feita no “processo de aprendizagem” de todos os alunos, de maneira cuidadosa, “registrando essas observações e com ele partilhando a análise de cada produção, gerando a oportunidade de conhecer seus avanços, suas dificuldades e transformar os erros, por ventura cometidos, em situações de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2007, p. 20).

A “Auto-avaliação do aluno” indica que ele é capaz de “reconhecer o percurso que realizou nas atividades de aprendizagem, os avanços que conquistou e as dificuldades que permaneceram”. Nesse sentido, ouvir o aluno “constitui numa excelente oportunidade de avaliação” (SÃO PAULO, 2007, p. 20).

A “Avaliação em grupo” entende que “o aluno passa a ver” o seu trabalho pelo olhar do(s) outro(s), “procedimento esse que enriquece a percepção de si mesmo, amadurece o grupo e confere responsabilidade ao coletivo da classe” (SÃO PAULO, 2007, p. 20).

No que se refere às formas de registro, primeiramente indica-se o “Registro do professor”. Mediante o uso de um caderno para anotação das observações dos alunos, compreende-se que “à medida que o processo de aprendizagem se desenvolve e que reflexões sobre os dados anotados são feitas, o professor perceberá questões muito importantes a respeito do caminho percorrido pelo aluno”. Também há a compreensão de que essa atividade “possibilita ao professor reviver o seu fazer pedagógico e reformular sua prática” (SÃO PAULO, 2007, p. 20).

O “Portfólio” é visto como “um instrumento de registro do percurso do aluno no seu processo de aprender”, porque detêm aquilo que o aluno produziu e indica seus “avanços e dificuldades”. Além disso, o portfólio está baseado numa “pasta que reúne organizadamente os trabalhos produzidos pelo aluno no decorrer de um certo tempo”, possibilitando, dessa forma, que todos os envolvidos tenham “um diálogo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento” no decorrer do processo. Para a composição do portfólio indicam-se “textos, produções individuais ou de grupo, reflexões pessoais, etc.” (SÃO PAULO, 2007, p. 20).

Finalmente, são indicadas também as “Fichas de observação do aluno”, que podem ser bimestrais ou semestrais e devem ser utilizadas de forma individual com cada aluno. Nessas fichas devem constar “os objetivos propostos e as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas atividades propostas para a respectiva oficina curricular”. Além disso,

indica-se que em tais fichas, “o professor vai anotar o percurso percorrido pelo aluno na aquisição das competências e habilidades propostas” (SÃO PAULO, 2007, p. 21).

Novamente há a recomendação de que a avaliação do aluno seja feita de forma global, entendendo dessa maneira que devem ser considerados tanto os registros individuais quanto os da classe. Dessa forma, propõe-se que o desempenho dos alunos nas oficinas não “seja avaliado por provas e ou testes e nem registrado em notas ou menções”. Em vez disso, recomenda-se a utilização das formas de registro supramencionadas ou “outras que a escola venha a adotar”. Indica-se ainda que “os avanços alcançados pelo aluno nas atividades das oficinas curriculares devem ser considerados na análise do seu desempenho global e incorporados às avaliações realizadas em outras situações de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2007, p. 21).

No que se refere à avaliação, o Conselho de Classe/Série é entendido como a concretização da avaliação “por inteiro” a que cada aluno deve ser submetido em “determinado momento/etapa”. Está previsto ainda que no momento dessa avaliação, os professores do currículo básico e aqueles das oficinas curriculares devem discutir e refletir “sobre seu trabalho e sobre o desempenho do aluno nas diversas situações de aprendizagem”. Dessa maneira, supõem-se que as informações que vieram de maneiras distintas de registro irão se cruzar e se completar, surgindo assim, “sínteses avaliativas de cada aluno, que devem ocorrer bimestralmente” (SÃO PAULO, 2007, p. 21).

Ressalta-se ainda que “a frequência do aluno é obrigatória nas atividades das oficinas curriculares, pois elas estão integradas ao seu currículo de formação, compondo o total de horas letivas usadas para o controle de frequência” (SÃO PAULO, 2007, p. 21).

O último item das DETI foi denominado como “Implementação”. Neste tópico se destaca a adequação dos compromissos anunciados e as orientações para cada realidade escolar e social, conferindo mais “uma tarefa a ser cumprida pela equipe escolar”. Indica-se ainda que as organizações, dispostas nos “Quadros III e IV<sup>19</sup>”, bem como as “Diretrizes Gerais eferentes a cada um dos conjuntos de atividades que compõem as oficinas curriculares”, poderão ser utilizadas como parâmetros para alcançar tal tarefa. (SÃO PAULO, 2007, p. 21).

---

<sup>19</sup> Conforme já anunciado, o “Quadro III” está reproduzido na Tabela I do Anexo I. O “Quadro IV” não será apresentado por ser referente ao ciclo II do ensino fundamental e não figurar como objeto de estudo deste trabalho.

Além do texto das diretrizes, acima descrito, entre 2007 e 2008 a própria CENP produziu todos os documentos de subsídios teóricos às oficinas que devem ser desenvolvidas nas escolas vinculadas ao Projeto. Tais documentos de orientação receberam nomes muito próximos às respectivas oficinas a que dão suporte: Hora da Leitura, Oficina de Experiências Matemáticas, Oficinas Curriculares de Linguagens Artísticas: Teatro | Música | Dança | Artes Visuais, Oficinas Curriculares de Atividades Esportivas e Motoras: Esporte | Ginástica | Jogo e de Informática Educacional. Alguns documentos foram produzidos para oficinas que são optativas, tais como: Oficinas de Saúde e Qualidade de Vida, Oficina de Orientação para Estudo e Pesquisa e Oficina Curricular de Inglês. Estes materiais serão abordados a seguir.

## 2.2. O material das Oficinas Curriculares

### 2.2.1. Oficina Curricular: Hora da Leitura

O material desenvolvido pela CENP, para dar suporte teórico e prático aos professores que desenvolvem Oficinas Curriculares de leitura e escrita nas ETIs, chama-se Hora da Leitura. Em sua introdução, o documento menciona que, atualmente, o aprendizado da leitura e escrita de todos os alunos é o grande desafio da educação. Consideram-se várias outras tarefas de responsabilidade da escola. No entanto, acredita-se que a leitura e a escrita são instrumentos de base para o desenvolvimento dos demais objetivos. Para superar os desafios, coloca-se a necessidade de que todos os profissionais da educação estejam cientes de suas responsabilidades, comprometidos com o Projeto e saibam o que estão fazendo.

O documento desta oficina sugere que a compreensão da prática da leitura, em suas múltiplas funções, inclusive como construtora de saberes, pode garantir a permanência produtiva dos alunos no ambiente escolar e, posteriormente, inclusive fora dele. Por isso, a escola deve proporcionar a leitura e dar condições e suporte que favoreçam a conquista crescente da autonomia pelo aluno. Leitura em voz alta pelo professor, rodas de conversas, sala para leitura e a criação de acervo também são algumas das sugestões práticas apresentadas.

A CENP constata que existem mais textos literários disponíveis na escola do que materiais informativos. Por isso, destaca a necessidade de incentivar outros gêneros da leitura, com a ressalva de que cada tipo de texto requer procedimentos próprios para que o

aprendizado seja possível. Há a sugestão para que os professores utilizem sequências didáticas<sup>20</sup> para desenvolver gêneros de leituras que os alunos ainda não dominam.

É apresentada uma atividade baseada numa sequência didática voltada para alunos da primeira série. Os pontos fundamentais desta atividade são: “Definir um assunto a ser pesquisado”; “Realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito”; “Selecionar materiais diversificados sobre o assunto para serem oferecidos à turma” e “Buscar informação específica é um procedimento de pesquisa importante e algo que se aprende em situações planejadas” (SÃO PAULO, 2007b, p. 10-15). Nesta última etapa, pretende-se contribuir para que os alunos possam buscar informações com autonomia e construir expectativas que por sua vez gerem hipóteses sobre o tema em destaque.

O documento da Hora da Leitura ainda sugere que as práticas permanentes de leitura devem utilizar exclusivamente textos literários. Enfatiza-se que nestes momentos, os professores devem ter comportamentos de leitores experientes, com o objetivo de iniciar seus alunos em tais práticas. Nesse aspecto, tanto as atividades que necessitam da interação com outras pessoas acerca dos textos lidos, quanto àquelas de uso mais privado, são sugeridas. Comentar ou recomendar algo que se leu e tentar antecipar o conteúdo de algum texto são dois dos exemplos citados. Contudo, destaca-se que é preciso muita atenção e cuidado no momento de escolha do material a ser utilizado durante esta atividade. Como sugestões, o documento indica obras de autores como Carlos Drummond de Andrade, Monteiro Lobato, Irmãos Grimm, Ziraldo, Ruth Rocha, Ricardo Azevedo, entre outros.

Na abordagem final do documento, os autores do material descrevem como sendo responsabilidade dos professores: avaliar a melhor maneira de conduzir a dinâmica das oficinas de leitura e escrita, fazer alterações na condução das atividades e até inverter a sequência proposta. Muitas são as expectativas de aprendizagem para os alunos, entre elas: fazer a identificação de informações relevantes em um texto de natureza informativa e em situação de leitura compartilhada; conseguir deixar os textos interessantes para outros leitores e participar ativamente em momentos de leitura compartilhada.

---

<sup>20</sup> Para uma melhor compreensão das “sequências didáticas”, consultar o livro: NEMIROVSKY, M. *O ensino da linguagem escrita* (N. Hickel, trad.). Porto Alegre: Artmed, 2002.

### 2.2.2. Oficinas de Saúde e Qualidade de Vida: Coletânea de Atividades

Este material foi desenvolvido para dar suporte teórico e prático aos professores que desenvolvem Oficinas Curriculares com foco em saúde e qualidade de vida. O objetivo geral é tentar preparar os alunos dos primeiros anos do EF para o exercício da cidadania e para o convívio em sociedade, buscando sempre a felicidade, a democracia e a justiça social. Além disso, almeja-se também promover a saúde e uma vida sustentável, aprofundando conhecimentos necessários para o dia a dia e desenvolvendo boas práticas. Supõe-se que, ao desenvolver atividades com esta temática no ambiente escolar, os alunos compreenderão melhor os problemas ambientais em sua complexidade, entendendo, inclusive, a influência que estes problemas apresentam no âmbito coletivo ou individual.

A CENP reconhece que a temática proposta já é contemplada no currículo básico, entretanto, acredita que as atividades sugeridas ampliem as discussões e promovam “hábitos saudáveis para a melhoria da saúde integral dos alunos”. Esta oficina também tenta “desenvolver a formação leitora e escritora dos alunos”, sugerindo, para isso, o uso de textos científicos, crônicas, textos jornalísticos, músicas, poesias, entre outros gêneros (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

A curiosidade dos alunos é utilizada como um recurso inicial para aumentar seus conhecimentos, sendo que os conteúdos “são desenvolvidos sob a forma de atividades participativas”. O texto sugere alguma liberdade ao professor, no que se refere à escolha de outros materiais e em função da realidade em que ele deverá atuar. Contudo, enfatiza que é importante fazer uso de uma sequência integrada dos temas a serem trabalhados no decorrer de cada ciclo (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

O material dessa oficina baseia-se nas seis primeiras conferências internacionais de promoção da saúde, as quais foram realizadas em diferentes países entre os anos de 1988 e 2005. Enaltece “uma visão afirmativa da saúde”, de maneira que a ideia de ausência de doenças seja superada pela de qualidade de vida. Neste sentido, coloca-se como necessário, promover a saúde em diferentes instituições sociais, principalmente na escola, a fim de controlar a saúde/doença (SÃO PAULO, 2008, p. 7).

As atividades sugeridas para serem desenvolvidas em sala de aula são pautadas inicialmente por questionamentos vinculados à realidade do aluno, com o objetivo de despertar seu interesse. Em seguida, espera-se uma discussão sobre esses questionamentos e

já a partir deste momento, são indicadas as primeiras intervenções a fim de formar atitudes corretas no tema em desenvolvimento. Propõe-se que as informações provenientes dos alunos sejam anotadas e, finalmente, utilizadas diferentes fontes sobre o assunto no desenvolvimento das atividades. Em todas as atividades apresentadas, os materiais de apoio sugeridos indicam dois focos principais: o desenvolvimento ou aprimoramento da leitura e escrita e o contato com produções textuais e audiovisuais que sugerem práticas sociais de higiene e saúde, tidas como as corretas para a promoção da saúde afirmativa.

Sugere-se também a alfabetização com músicas da trilha sonora do programa *Castelo Rá-Tim-Bum*, principalmente para facilitar a compreensão da relação que as letras possuem com o som, já que as canções são facilmente memorizadas. Também é indicada a leitura de poemas com o objetivo de antecipar e deduzir o assunto que o texto irá abordar, apoiando-se, para isso, no título e na configuração do poema. Finalmente, recomenda-se aos alunos a localização de informações explícitas ou implícitas que permeiam os textos trabalhados.

### 2.2.3. Oficina Curricular de Inglês

Este material foi desenvolvido pela CENP a partir da necessidade dos professores das ETIs e contou com a participação de assistentes técnicos pedagógicos de algumas das Diretorias de Ensino (DE) do Estado de São Paulo. Busca-se também, segundo a CENP, encorajar o aluno ao aprendizado da língua inglesa e elevar sua autoestima. As atividades foram organizadas para serem desenvolvidas com o primeiro ciclo do EF, mais especificamente com a primeira e terceira séries. Contudo, há a ressalva de que é possível fazer adaptações para que o mesmo material possa ser utilizado também com as segundas e quartas-séries, ajustando-se o grau de dificuldade e/ou o interesse dos alunos envolvidos.

O material elaborado tem por finalidade iniciar os alunos dos primeiros anos do EF em algumas experiências da língua inglesa. Para isso, sugere-se que seja priorizada a oralidade e muitos aspectos das vivências do cotidiano das crianças. Dessa maneira, são indicados os temas: apresentação entre duas pessoas, cores, números, família, idade, data de aniversário, descrição sobre partes do corpo humano, perguntas e respostas sobre animais, etc. Além desses, são sugeridos também outros temas, como: a escola, brinquedos, casa, lugares, estações do ano, comidas e bebidas, tempo, profissões, cidades, meios de transporte, entre outros.

Como metodologia de trabalho, a CENP recomenda que o professor apresente, de maneira clara, a proposta para cada dia de desenvolvimento da oficina, estabelecendo e anotando regras de convívio para retomá-las, facilmente, sempre que necessário. Sugere também que a aula seja iniciada de maneira informal a fim de motivar a turma sobre o assunto a ser tratado. Ao término de cada aula, deve sempre ocorrer um fechamento do que foi abordado. Finalmente, cabe ao docente registrar sua própria atuação e também o desempenho obtido pelos alunos.

A sugestão é que as atividades de cada oficina sejam realizadas através de quatro etapas. Na primeira haveria um aquecimento por meio da revisão do conteúdo trabalhado e, de uma atividade curta e divertida. Num segundo momento haveria a apresentação de um novo conteúdo, utilizando como suporte a música, vocabulários, histórias e diálogos. Em seguida, se procuraria pôr em prática o conteúdo aprendido por meio do canto, do jogo, do diálogo ou da dramatização. Finalmente, na quarta e última etapa, existiria a consolidação do que foi aprendido mediante as indicações dos próprios alunos ao serem questionados pelo professor. O docente também deveria fazer anotações sobre o seu desempenho e o de seus alunos.

#### 2.2.4. Oficina de Orientação para Estudo e Pesquisa

Este material é indicado para os alunos do EF, tanto para aqueles que estão nos primeiros quanto nos últimos anos. Contudo, conforme já mencionado, este trabalho foca apenas os primeiros anos do EF, de modo que aqui será apresentada apenas a oficina dirigida ao primeiro período.

Considera-se importante que o professor inicie seus alunos nas “práticas sociais de leitura, escrita e de comunicação oral e no desenvolvimento das competências de que eles necessitam para estudar, pesquisar e aprender” (SÃO PAULO, 2008, p. 3).

O objetivo do desenvolvimento desta oficina, “consiste em dar condições ao aluno de ler, observar e questionar o mundo, com autonomia progressiva, para ampliar as informações e avançar em seus conhecimentos sobre um tema específico” (SÃO PAULO, 2008, p. 4). De maneira mais específica, espera-se que o aluno consiga explorar fontes de informações diversas, registre as informações que julgar relevantes, tenha mais confiança em si próprio como leitor, observe alguns fenômenos que acontecem na natureza ou mesmo no cotidiano, entre outros aspectos.

Como um dos exemplos de atividades a ser desenvolvida através de uma sequência didática, o material indica que inicialmente o professor deve fazer uma problematização e interação com os alunos a fim de descobrir seus conhecimentos prévios. Em seguida, sugere-se uma exploração, valorização e organização do conhecimento que os alunos já possuem. Depois, devem-se levantar hipóteses para alguma questão elaborada pelo professor. No passo seguinte, selecionam-se os materiais para desenvolver o estudo e depois os próprios alunos fazem questões e trazem curiosidades a respeito do tema. Na etapa seguinte, o professor faz uma leitura de vídeos, imagens e livros que são pertinentes ao tema estudado com o objetivo de promover novos conhecimentos. Em seguida, é a vez de o aluno ler, inclusive escolhendo os materiais que irá utilizar. Devem-se colocar à disposição dos alunos alguns textos mais difíceis, para que tenham contato com diferentes níveis de leitura. Finalmente, é importante que o aluno registre o que foi aprendido com o desenvolvimento das atividades desta sequência didática.

Para tentar alcançar os resultados esperados, atribuem-se algumas responsabilidades e orientações diretamente ao professor que irá desenvolver a oficina. A primeira orientação é para que o professor esteja presente em todas as etapas da pesquisa com os alunos. Ademais, indica-se que o docente tenha pleno domínio de todos os conteúdos que irá desenvolver, sendo necessário, inclusive, que o professor consiga fazer as adequações necessárias, de acordo com cada fase do desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural de seus alunos. Além disso, deve ainda ter consciência de como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

O texto que apresenta esta oficina traz alguns materiais que ajudam o professor a alcançar alguns de seus objetivos. Nestes materiais, há o desenvolvimento de atividades como o resumo, o procedimento para leitura e grifo de partes importantes de um texto, como realizar fichamentos, entre outros. Também são indicados vídeos, sites, livros, entre outras fontes, que abordam diretamente o tema da Astronomia para crianças, já que este foi o tema da sequência didática exemplificada no material aqui descrito.

#### 2.2.5. Oficina Curricular de Informática Educacional

Este material descreve os procedimentos essenciais de algumas oficinas sugeridas para os alunos do EF e tem como objetivo central promover o conhecimento, utilizando a tecnologia como uma das possibilidades de manifestação das linguagens, do estudo e do

suporte à pesquisa, bem como a comunicação e, finalmente, a socialização de tudo que foi produzido. Sugere-se que a Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) seja utilizada como uma abordagem pedagógica do ensino, recorrendo a equipamentos como: computadores, *softwares*, mídias, aluno, professor e conteúdo.

Inicialmente são apresentadas quatro oficinas: Navegando pelos softwares, Imagem e ação, (RE)descobrimos os aplicativos e Clube digital. Em seguida, na segunda etapa, são destacados cinco anexos: Resolução SE nº 7/2006, Informática educacional, Pesquisa como ensino: textos de apoio e propostas de trabalho, Teoria das cores e Revisão de texto. Depois, na terceira etapa, o material apresenta a quinta oficina, descrita como Oficina Parangoleando. Na quarta etapa o documento apresenta mais quatro anexos com os temas: Uma nova concepção sobre o papel do brincar, Como fazer um roteiro, Revisão de Texto, Diferentes graus de relação entre texto e Imagem dentro de livros. Finalmente, na quinta etapa, apresenta-se um texto com o título: “Informática na educação: uma questão técnica ou pedagógica?” (SÃO PAULO, 2008, p. 85).

As cinco primeiras oficinas têm como objetivo principal possibilitar o uso do computador como uma ferramenta pedagógica, bem como seus diversos programas educacionais que já estão disponíveis na rede pública. Também há a pretensão de articular o uso do computador com outros instrumentos tecnológicos com que os alunos têm contato no dia-a-dia, como vídeo, rádio, TV, entre outros; busca-se construir narrativas com apoio em imagens, recorrendo as histórias em quadrinhos e enfatizando os sentimentos e a expressão para tentar criar os efeitos desejados nas imagens. Também existe a intenção de integrar o uso dos computadores das escolas aos currículos e de que os alunos elaborem um *site* para divulgação daquilo que produziram.

Para tentar alcançar os objetivos propostos, sugere-se a realização de um sorteio para determinar o *software*, dentre os disponíveis, que será de uso obrigatório durante as atividades de cada oficina. Deve-se buscar conhecer e utilizar de diferentes maneiras o *software* escolhido, além de conciliá-lo com outras tecnologias a que as crianças têm acesso. O projeto deve ser registrado por meio de um dos editores de texto disponíveis, indicando-se, inclusive como esse registro deve ser estruturado. Além disso, recomenda-se que a prática da pesquisa, nas várias áreas do conhecimento, seja incorporada ao uso do *software* escolhido, pois, este recurso é entendido como uma importante ferramenta pedagógica.

Já com relação ao desenvolvimento do trabalho, sugere-se: uma conversa a respeito do tema apresentado, como ponto de partida; a divisão em grupos, sendo que a quantidade depende da atividade a ser desenvolvida; que o professor faça uso de ferramentas próprias para a elaboração do projeto, entre elas: planejar, definir o objetivo, ter um roteiro, definir os recursos, ferramentas, apresentar, encerrar, etc.; escrever cada projeto ou atividade, de acordo com a área de estudo e ferramentas tecnológicas a serem utilizadas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, recomenda-se: organizar os grupos em função dos mesmos interesses; buscar um exemplo de trabalho já concluído e semelhante àquele que cada grupo irá desenvolver, ajudar cada grupo a elaborar um “mapa” para guiar sua pesquisa, orientar os alunos quanto aos procedimentos necessários para realizar uma pesquisa e mostrar a construção de uma página simples denominada de “Clube Digital”.

Em sua fundamentação teórica, ao longo do texto desta oficina, o material expõe que o computador é visto como mais uma ferramenta do meio escolar, capaz de proporcionar aos educandos o convívio com o processo de construção do conhecimento, garantindo acesso ao conteúdo curricular e extracurricular.

Baseando-se em uma pequena passagem de Piaget, o material também coloca o professor na condição de um mediador entre o conhecimento e as crianças, com a função de realizar as intervenções necessárias para o aprendizado. Ademais, o texto também expõe que é fundamental o mediador atuar dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, citando Vygotsky, também de forma pontual. Entende-se também que o aluno poderá construir seus conhecimentos à medida que manipula os diversos *softwares* que tem contato durante as oficinas.

Ainda segundo a fundamentação teórica, a CENP considera, baseando-se em Almeida (2001)<sup>21</sup>, que as novas tecnologias da informação e comunicação ajudam na formação das comunidades de aprendizagem. Nessas comunidades, há o privilégio da comunicação, de uma formação continuada da construção do conhecimento. Também é destacado que novos ambientes podem ser incorporados para a aprendizagem no espaço escolar, rompendo, inclusive, com as limitações colocadas pelas grades curriculares. Finalmente, a escola também é colocada como um dos espaços que podem produzir conhecimento, sendo possível realizar

---

<sup>21</sup> Para uma melhor compreensão da passagem citada, consultar o livro: ALMEIDA, F. J. *Educação e Informática - os Computadores na Escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

uma articulação com outros espaços que também trabalham com o conhecimento. Entretanto, esses outros espaços não são mencionados no texto.

O material também apresenta a pesquisa como uma forma supostamente eficiente para a construção do conhecimento, por meio do estabelecimento de relações e descobertas realizadas. Para tanto, a pesquisa é entendida como uma atividade investigativa, com caráter questionador e problematizador. Assim, o texto também ressalta que as reformas educacionais das últimas décadas do século XX

[...] sugerem a ênfase da atenção do professor no processo de desenvolvimento dos seus alunos, no processo de aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades (com destaque para os conteúdos procedimentais) que têm na pesquisa o centro do processo educacional, tanto na prática docente (o professor-pesquisador que pesquisa continuamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento), como para os alunos (no seu processo de descoberta e produção de conhecimentos) (SÃO PAULO, 2008, p. 48).

De forma bastante resumida, a sugestão de procedimentos gira em torno do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, provocando dúvidas relacionadas com o tema a ser desenvolvido. Em seguida, há discussões para tentar promover as respostas e resolver as dúvidas, escolher as fontes mais adequadas que poderão ser utilizadas e fazer alguns acordos para ter momentos voltados para a troca de informações, o desenvolvimento de cronogramas e a definição do uso das informações adquiridas.

#### 2.2.6. Oficinas Curriculares de Atividades Esportivas e Motoras

Este material foi elaborado para ajudar o professor que irá trabalhar com as Oficinas Curriculares de atividades Esportivas e Motoras: Esporte | Ginástica | Jogo - Ciclos I e II. Enfatiza-se que a produção de cada atividade é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido. Nesse sentido, pede-se para levar em conta o planejamento do ensino, o conhecimento técnico, o diagnóstico dos alunos, a situação de cada aprendizagem, além de se indicarem alterações periódicas no planejamento das atividades, com base nos avanços e nas dificuldades encontradas.

Este material também valoriza muito a leitura, considerando o estudo como um item básico que pode proporcionar contato com informações, tecnologias, pesquisas científicas, entre outros saberes. A CENP considera que também é possível permitir aos alunos uma leitura e compreensão de mundo, com o objetivo de que consigam ter mais qualidade de vida,

intervindo diretamente na sociedade. Também é destacado o papel desta oficina de oferecer aos alunos algumas formas de exercícios físicos e linguagens, além de promover, através das práticas motoras, a inclusão social.

Para o desenvolvimento das atividades esportivas e motoras, o material apresenta alguns pré-requisitos. Entre eles, é possível destacar o conhecimento do movimento humano, através do conhecimento das dimensões e implicações com relação a cada área; a organização didática e hierárquica dos saberes a serem trabalhados, baseados em conceitos, atitudes e procedimentos; a seleção dos conteúdos; utilizar as finalidades educacionais para a elaboração de um procedimento metodológico; basear-se nos resultados das atividades realizadas para desenvolver estratégias e procedimentos novos a serem adotados; entre outros.

Esta oficina indica que o professor deve se colocar constantemente na posição que o aluno ocupa, sugerindo que dessa maneira seja feita uma descrição do que foi aprendido a cada aula. O texto sugere que os conhecimentos construídos nas trocas de ideias entre os professores e alunos, na elaboração de explicações e na resolução de problemas motores, entre outros, podem ser levados para toda a vida. Menciona, ainda, que o sentido do processo ensino-aprendizagem é configurado de acordo com a intencionalidade vista e manifestada no plano das aulas. Existe a sugestão de que seja elaborado um roteiro para o planejamento das Atividades Esportivas e Motoras. Este roteiro seguiria a seguinte ordem: Tema; Subtema; Conceito; Problematização; Descrição da atividade: material, organização do espaço, organização dos alunos, desenvolvimento; Sistematização da aprendizagem.

Com relação ao Tema, o texto indica para que o professor tenha em mente exatamente qual das categorias da cultura de movimento irá trabalhar em cada aula, levando em consideração as categorias de Esporte, Jogo, Ginástica, Exercício e Dança. Com relação ao segundo item, caracterizado como Subtema, indica-se uma reflexão em torno da situação prática a ser desenvolvida. O Conceito, que é o terceiro item, é entendido como sendo algo integrante da prática em nível cognitivo. Ele é indicado em várias situações e também é sugerido que seja organizado de maneira hierárquica, do mais simples ao mais complexo. O quarto item, Problematização, é identificado como o momento de conversa com os alunos e em que deve acontecer a problematização, ficando a critério do professor que isso ocorra antes ou depois da atividade prática. O momento da problematização na aula de Educação Física é entendido como aquele que deve levar à construção do saber escolar. A descrição da atividade, quinto item, visa a fazer os esquemas das proposições motoras que os alunos vão

executar. As perguntas a seguir são sugeridas para serem utilizadas nesta etapa: “O que se quer com essa atividade, onde se pretende chegar, qual é a intencionalidade, qual é o conhecimento a ser despertado; quais serão as formas de avaliação da aprendizagem [...]”. Finalmente, no sexto item, Sistematização da aprendizagem, espera-se que os alunos manifestem diversas competências dos conhecimentos gerais e habilidades que supostamente dêem condições de interpretar o mundo a partir da particularidade da Educação Física (SÃO PAULO, 2007, p. 7).

Na última parte do documento são oferecidos alguns subsídios para o desenvolvimento de algumas Oficinas Curriculares Esportivas e Motoras de Esporte, de Ginástica e de Jogo. Assim, de forma resumida, as oficinas sugerem um tema, um subtema, os conceitos a serem abordados, alguns tópicos de problematização, uma rápida descrição da atividade, um esquema, que supostamente ajuda a entender a dinâmica do jogo, uma variação para a atividade e a sistematização da aprendizagem. Este esquema sofre poucas alterações e é sugerido para todos os grupos das Oficinas Curriculares.

#### 2.2.7. Oficinas Curriculares de Linguagens Artísticas

O material das Oficinas Curriculares de Linguagens Artísticas: Teatro | Música | Dança | Artes Visuais - foi desenvolvido, principalmente, para dar condições ao professor de organizar suas aulas, de maneira que eles consigam aprender e explorar os diversos aspectos da arte.

Com relação ao teatro, o material tem por objetivo dar condições para que os alunos acreditem que podem construir discursos e cenas teatrais. Utiliza-se para isso, vários elementos cênicos com o objetivo principal de comunicar algo aos expectadores, utilizando, diversos signos visuais, como é o caso dos figurinos, do cenário, dos gestos do ator, etc. Também se busca criar uma identidade entre os membros do grupo que desenvolve as Oficinas Curriculares de Teatro. Para tanto, o documento sugere que sejam feitas anotações em um diário, o qual deve ser levado para a casa de todos os alunos e receber as anotações que cada um deles desejar. Também se indica que antes de cada aula, o aluno que levou o caderno, apresente o que anotou para o conhecimento de toda a turma que deve estar disposta em uma roda de conversa.

Ainda com foco no teatro, a CENP considera que as práticas com esta arte desenvolvem um olhar crítico nas crianças, já que possibilitam o posicionamento e o

desenvolvimento da capacidade de manifestação, tanto no que diz respeito às relações locais, quanto àquelas da comunidade, do país e do mundo. Neste sentido, o documento menciona que há também o objetivo de que ocorra a compreensão particular do mundo e dos acontecimentos do cotidiano; não somente no que toca à vida pessoal, mas também às questões sociais.

Para alcançar os objetivos previstos, o material recomenda os jogos de improvisação teatral. Basicamente nesses exercícios teatrais, os jogadores-atores executam alguma cena de forma improvisada. É importante destacar que o jogo só é concluído quando todos expõem sua cena e há uma conversa e análise da experiência vivenciada. Esses jogos também são indicados na escola, por se aproximarem bastante, segundo o texto da CENP, do aprender a ver e fazer teatro. Uma prática recomendada para a construção de discursos cênicos cada vez melhores é frequentar espetáculos teatrais com atores experientes. Pode ser uma oportunidade para também repensar as próprias práticas que cada criança desenvolve nas atividades desempenhadas.

Para que o discurso seja interpretado pela plateia da maneira como foi planejado, são propostos diversos exercícios que buscam principalmente a exploração de elementos da linguagem. Também se busca, através da cena teatral, desenvolver nos alunos, uma crítica perante os meios de comunicação de massa, os quais diariamente oferecem várias produções através de seus diversos veículos. Ademais, este material incentiva trabalhos em sala de aula que consigam abordar materiais com muito reconhecimento artístico como “fotos, pinturas, canções, poesias, peças dramáticas, etc.”, mas provavelmente desconhecido entre os alunos (SÃO PAULO, 2007, p. 8). Entretanto, o texto desta oficina não explicita quais obras dos gêneros apresentados podem ser utilizados como referência.

Para incentivar os alunos a participarem das atividades propostas, o documento menciona que é muito importante o professor também participar daquilo que está propondo. Além disso, indica que o principal objetivo são as experiências de investigação do grupo e não o resultado final, como uma apresentação, por exemplo. Finalmente, recomenda que as observações do professor sejam realizadas de maneira gradual e contínua, a fim de que os alunos (jogadores) consigam ser protagonistas dos debates sobre as cenas. Algumas questões para ajudar o professor em suas intervenções também são apresentadas no próprio material: “1) O que nos diz a cena? O que ela nos comunica? O que vocês entenderam? 2) Que perguntas podemos fazer à cena ou ao grupo, na tentativa de compreender melhor a

improvisação apresentada? 3) Que sugestões podemos dar visando ao aprimoramento da cena?” (SÃO PAULO, 2007, p. 7).

No que se refere à música, o material limita-se a desenvolver algumas considerações teóricas a respeito da música descritiva. Passa pela definição e exemplos de onomatopeia, palavras expressivas, grafias musicais e sonoplastia. Em seguida apresenta algumas atividades com a proposta de pesquisar, explorar, analisar e criar sons baseados nas histórias em quadrinhos (SÃO PAULO, 2007, p. 23).

O objetivo da dança como oficina curricular na escola de período integral é dar possibilidade de o aluno estar em “contato com seu próprio corpo, por meio da criação de arte e não apenas como uma expressão corporal” (SÃO PAULO, 2007, p. 29). O conhecimento histórico, o fazer artístico e a análise estética são os três eixos de base das propostas e atividades metodológicas desse projeto. Também é objetivo desta etapa, formar alunos que, de fato, sejam cidadãos atuantes, uma vez que se espera que eles possam participar de grupos artísticos, educacionais, opinem, sejam responsáveis por seus direitos e deveres, entre outros aspectos.

Para que o professor consiga alcançar os objetivos propostos, o material sugere que ele participe ativamente das propostas voltadas às crianças, desenvolvendo principalmente a ideia de que o corpo é produtor de arte e não apenas um instrumento para a arte. Sugere-se também que é necessário o professor adequar as atividades a cada ambiente, a cada grupo e a cada pessoa. Ou seja, coloca-se como fundamental a maneira como é realizada a proposição das atividades. Inclusive, o professor deve fazer intervenções sempre que necessário, levando em consideração as diferentes faixas etárias com que estará em contato, bem como as diferenças no processo de desenvolvimento de cada pessoa.

As oficinas propostas são indicadas para alcançar os objetivos voltados para a dança. Entre elas é possível destacar as atividades: Meu corpo tem um jardim em volta; Dança com objetos; Dança feita de danças; entre outras (SÃO PAULO, 2007, p. 34).

O material dessa Oficina Curricular, direcionado às Artes Visuais, estabelece como objetivos principais, o fazer artístico e a criação. Além disso, nos espaços votados às Artes Visuais, espera-se que os objetos de estudo das linguagens artísticas sejam vistos como uma das áreas do conhecimento, que por sua vez podem ser adicionados às histórias de cada aluno dentro de contextos culturais, históricos e sociopolíticos (SÃO PAULO, 2007, p. 41).

Há no material o reconhecimento da grande dificuldade, por parte dos professores, em decidir por onde começar um estudo voltado às artes. Inclusive pelo fato de muitas “coisas” serem consideradas como manifestações artísticas. Ressalta-se que para muitos alunos, a escola é a única possibilidade de contato com este tipo de cultura. Nesse sentido, o ideal seria uma parceria entre alunos e professores, de modo a decidir o tema a ser investigado, montando, inclusive, seus próprios critérios de escolhas e seus projetos. Há a ressalva de que tudo deve ser feito sob a orientação do professor (SÃO PAULO, 2007).

De qualquer forma, o material apresenta algumas contribuições que podem auxiliar na escolha da modalidade das Artes Visuais a ser desenvolvida por cada turma. Entre os critérios, destaca-se a “sua importância nesse campo, se contempla conceitos fundamentais da área de arte; qual sua significação para os alunos hoje e em suas vidas futuras; se colabora na construção da cidadania; qual sua relevância social, sua abrangência explicativa”, entre outros aspectos (SÃO PAULO, 2007, p. 41).

A opção de trabalho destacada nesta Oficina Curricular foi a Arte Sequencial, que é uma modalidade dos quadrinhos. Esta escolha foi feita porque os autores do material da oficina ora apresentada entendem que representa de forma bastante expressiva o período em vivemos. Entre as várias pretensões quanto ao aprendizado das crianças, destaca-se a ocupação do espaço, composição, perspectiva, enquadramento, expressões fisionômicas, intertextualidade, construção de personagens e leitura.

Essa etapa direcionada às Artes Visuais apresenta também a orientação de várias atividades para os professores. Os temas dessas atividades passam pela investigação de repertórios, pelo estudo dos quadrinhos, a construção de personagens, explorando a intertextualidade, entre outros. Finalmente, em algumas das atividades, existem pequenas variações para condução e execução dos projetos.

#### 2.2.8. Oficina de Experiências Matemáticas

O material desta Oficina foi confeccionado para dar subsídio ao professor que irá desenvolver atividades na área em questão, bem como ajudá-lo na organização e elaboração de algumas opções de trabalho.

O principal objetivo do material é enriquecer o currículo das escolas que fazem parte do PETI. Mais especificamente, espera-se que os alunos aprofundem/revejam procedimentos e conceitos da matemática que já foram estudados, oferecendo uma metodologia diferenciada

para que isso, de fato, aconteça. Também se espera que os conhecimentos matemáticos trabalhados sejam utilizados pelos alunos a fim de transformar o mundo ao seu redor. Um dos aspectos estimulantes para despertar o interesse, espírito de investigação, desenvolvimento da capacidade para resolver problemas e a curiosidade dos alunos é o caráter de jogo intelectual que a matemática possui.

Entre as atividades de ensino promovidas para tentar chegar ao resultado esperado, evidenciam-se os jogos, com foco na aplicação e na estratégia<sup>22</sup>. Isso porque, segundo o texto da oficina em questão, a tomada de decisões no momento de uma jogada, o levantamento de hipóteses, a argumentação na troca de informações, e o desenvolvimento de habilidades de concentração, generalização e observação, ajudam na “construção do conhecimento matemático” (SÃO PAULO, 2008, p. 7).

Além dos jogos, as atividades propostas são baseadas na resolução de problemas, Tecnologias da Informação e História da matemática. O material destaca que os quatro eixos norteadores citados são orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Finalmente, indica-se que as atividades devem ocorrer em diferentes contextos e apresentar caráter lúdico e desafiador, enfatizando que “as aulas destinadas às Experiências Matemáticas devem ser impregnadas de um certo ativismo” (SÃO PAULO, 2008, p. 3).

Os jogos sugeridos para os primeiros anos do EF são: Jogo das sete cobras; Fan-tan; O jogo do resto; Batalha dupla da adição; Guerra da multiplicação; Desafio da tabuada; Trinca; Labirinto; Buscando somas iguais; O encaixe; O quebra-cabeça de Sam e Jogo de frações. Nestes jogos, procuram-se desenvolver os conceitos fundamentais das quatro operações básicas da matemática, ampliar o conceito de número, resolver de problemas, trabalhar a ideia da divisão, fazer uso da tabuada e memorizá-la, trabalhar com números decimais, desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo, exercitar cálculos mentais, desenvolver no aluno a perseverança na busca por soluções e por diferentes estratégias para resolver os problemas encontrados, trabalhar com frações, entre outros aspectos (SÃO PAULO, 2008).

Em suma, o presente capítulo apresentou uma descrição do PETI do estado de São Paulo a partir de 2005, ano de sua instituição até junho de 2013. Essa descrição foi baseada primeiramente nas resoluções emitidas pela SEE/SP, em seguida pelas diretrizes do PETI e, finalmente, pelo material de todas as oficinas curriculares produzidas pela CENP.

---

<sup>22</sup> Nos jogos de aplicação são utilizados conceitos, propriedades ou técnicas, enquanto que nos jogos de estratégias, a característica mais marcante é a busca de uma estratégia vencedora, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico.

### **CAPÍTULO III - A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SUBJACENTE AOS DOCUMENTOS DO PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Com o objetivo de identificar os pressupostos pedagógicos do Projeto Escola de Tempo Integral (PETI), retomam-se, neste capítulo, os documentos apresentados no capítulo II, a saber: as resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), as Diretrizes da Escola de Tempo Integral (DETI) e o material das oficinas curriculares. A análise desses materiais tem como referencial teórico fundamental a pedagogia histórico-crítica.

#### **1. Análise das resoluções, do material das DETI e das oficinas curriculares**

Através da carta direcionada aos gestores e educadores, escrita pelo então secretário da educação, Gabriel Chalita, o documento das DETI apresenta desde o início, componentes que demonstram a concepção de educação subjacente ao PETI. Chalita define que “educar é a nobre arte de construir conhecimento e saber”, afirmando que a instituição do PETI é o que dá vida “à crença na melhoria da educação como base para a mudança social”. É possível identificar nessas passagens aspectos da concepção liberal de educação integral, descrita no item 3 do capítulo I.

Segundo essa concepção da relação entre escola e sociedade, a primeira deve ajudar na “produção social de determinados valores e comportamentos” a fim de “modificar a própria sociedade” (Chaves, 2002, p.57). Evidentemente que não se trata mais de consolidar uma nova ordem social, e sim, como afirma Chalita, adaptá-la ao século XXI que corresponde à “Era da Informação e do Conhecimento” (SÃO PAULO, 2007). Daí a necessidade de a escola desenvolver as “habilidades: cognitiva, social e emocional”, mediante consistentes projetos com o objetivo de que as novas gerações consigam se dirigir “rumo a essa magnífica aventura” (SÃO PAULO, 2007).

Para desenvolver os supostos projetos consistentes e as habilidades destacadas, Chalita defende que todos aqueles que “acreditam ser possível ensinar de modo sedutor” (SÃO PAULO, 2007), devem ser parceiros na educação. Além disso, pretende que os “estudantes aprendam solucionando problemas” mediante propostas significativas e atrelando as disciplinas à realidade dos alunos. Nesse sentido, é possível identificar claramente alguns

aspectos marcantes do movimento da escola nova e da pedagogia progressiva, os quais subsidiavam a concepção liberal de educação integral nas primeiras décadas do século XX. Naquele período, assim como constatado nas DETI, também se esperava a superação da aprendizagem isolada utilizando um programa que deveria se basear no interesse do aluno usando as situações problemas e as atividades práticas como algo fundamental. No caso do PETI, seu suposto caráter prático deve ocorrer justamente através das oficinas curriculares.

Além desse pretensão caráter prático que se pretende alcançar pela execução das oficinas curriculares, outro aspecto que associa o PETI às premissas da escola progressiva de Dewey é a tentativa de aproximar a escola com a vida, através de uma aparente interação com comunidade local. Ou seja, Dewey defendia a necessidade de a escola estar enraizada à “comunidade local, aos seus problemas, a sua vida, enfim” (Giorgi, 1986, p. 36). Dessa maneira, “essa seria a via pela qual passaria a ligação da escola com a vida. Para isso, propunha ele [Dewey] um sistema escolar descentralizado, que representaria uma garantia de democratização da escola” (Giorgi, 1986, p. 36).

A tentativa de aproximar a escola com a vida fica mais evidente no texto das DETI, quando se ressalta que o sentimento de pertencimento a um determinado “grupo social” deve ser alcançado mediante a criação do reconhecimento de cada indivíduo por parte do grupo social em que ele está inserido. Para tal reconhecimento, coloca-se como necessário “ter acesso às linguagens, às representações, enfim à cultura desse grupo”. Também é destacado que as “atitudes de compromisso e de responsabilidade” para com um grupo social só ocorrem na medida em que há “o sentimento de pertinência a ele”. Finalmente, atribui-se ao PETI a capacidade de potencializar “parte da tarefa da escola”, entendida como sendo a promoção e “formação de pessoas responsáveis e compromissadas com a vida social, desde a escola até o país”.

Além do exposto acima, o vínculo com as premissas de Dewey também é observado desde a instituição do PETI através das determinações da Resolução SE nº 89/2005. Através do artigo 2º, que define os objetivos do PETI, tal vínculo se manifesta da seguinte forma: “reforçar [...] o sentimento de pertencimento”; também “intensificar as oportunidades de socialização”, bem como “proporcionar aos alunos alternativas no campo social”; além de “incentivar a participação na comunidade” e “adequar as atividades educacionais à realidade de cada região”. Ou seja, conforme acreditava Dewey “a melhor forma de democratizar uma sociedade era descentralizá-la o mais possível: para os problemas locais, soluções locais”

(Giorgi, 1986, p. 36). Portanto, ao mesmo tempo em que se busca democratizar a escola, acredita-se também que é possível um movimento de democratizar a sociedade através da escola.

Após a Resolução SE nº 89/2005, conforme descrito no decorrer do item 1 do capítulo II, o PETI recebeu sua organização curricular segundo determinações da Resolução SE nº 7/2006. Na sequência o PETI foi alterado ainda por outras quatro resoluções que, fundamentalmente, tinham o objetivo de realizar uma reorganização curricular. Portanto, no que se refere diretamente ao PETI, atualmente encontram-se em vigência apenas a Resolução SE nº 89/2005 e a Resolução SE nº 02/2013. Mesmo com todas as alterações impostas ao PETI, não é possível considerar que, em essência, tal Projeto tenha sido modificado. Entre outros motivos isso pode ser observado pela própria manutenção da Resolução SE nº 89/2005 que instituiu e promoveu as primeiras determinações para o funcionamento do PETI.

É importante ressaltar que a relação das unidades de ensino com a comunidade local é algo muito importante e necessário. Contudo, é fundamental entender os objetivos reais perseguidos com tal relação. Na concepção de Dewey, a qual orienta a Resolução SE nº 89/2005, que por sua vez, instituiu o PETI, pretende-se atingir a democratização da sociedade, entendendo que a sua descentralização é a melhor forma de conseguir tal objetivo. Portanto, não existe uma tentativa de superar os problemas da sociedade em que vivemos mediante sua transformação, e sim, a manutenção da ordem social vigente através da detecção e suposta resolução dos problemas parciais ou locais.

Outro item das resoluções que tocam o PETI e chama a atenção desde a resolução que o instituiu e percorrendo também as demais é a determinação para o atendimento prioritário do Projeto. A Resolução SE nº 89/2005 determinou que, a princípio, as ETIs fossem direcionadas apenas às escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental (EF), inseridas em “regiões de baixo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - e nas periferias urbanas”. No primeiro ano de execução do PETI haviam 512 escolas atreladas ao PETI, em 2007 existiam 497, em 2008 esse número chegou a 467, em 2009 passou para 398, em 2010 o número foi reduzido a 321; em 2011 existia 309, em 2012 havia 308 e, finalmente, no ano de 2013, apenas 288 instituições escolares estavam vinculadas ao PETI até o mês de outubro<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> A quantidade de escolas vinculadas ao PETI nos anos citados foi informada mediante solicitação via correio eletrônico através do contato: <[infoeducacao@educacao.sp.gov.br](mailto:infoeducacao@educacao.sp.gov.br)> Destacou-se na mensagem que a diminuição das escolas vinculadas ao PETI nos anos de 2012 e 2013 ocorreu porque está em processo uma migração das instituições atreladas ao PETI para o Projeto Ensino Integral (PEI). Esse projeto, que foi iniciado em 2012,

Nota-se que a quantidade de escolas vinculadas ao Projeto foi diminuindo ano a ano. Constata-se então que as ETIs atingem apenas parte do público menos favorecido em termos econômicos e de instrução a que se propôs a atender. Em decorrência desse atendimento pouco satisfatório em termos quantitativos, é possível aferir que o PETI não está cumprindo o seu papel de proteção social anunciado desde a instituição do Projeto através da Resolução SE nº 89/2005.

Os procedimentos referentes à didática das oficinas são recorrentes e na maioria das vezes também explícitos. Indica-se inicialmente que as oficinas sejam iniciadas de maneira informal ou com questionamentos vinculados à realidade do aluno. Com esse princípio busca-se despertar o interesse<sup>24</sup> da turma com relação ao assunto a ser trabalhado. Em seguida, recomenda-se que em função do tema a ser desenvolvido, o professor deve elaborar alguma questão ou problema, fornecendo aos alunos a oportunidade de apresentarem hipóteses para tentar resolver o problema proposto. Essas hipóteses devem ser elaboradas mediante a prática de uma “pesquisa” com os materiais disponíveis. Na sequência, são realizadas as intervenções por parte do professor com o intuito de fechar aquilo que foi abordado durante a aula. Nessa situação também está previsto a atuação do docente para a formação de atitudes corretas com relação ao tema desenvolvido. Finalmente, a hipótese é verificada a partir da intervenção do professor responsável.

A prescrição dos procedimentos para o desenvolvimento das oficinas curriculares, descrita no parágrafo anterior, remete à metodologia da escola nova. De acordo com Giorgi (1986, p. 24), os cinco passos dessa pedagogia, os quais foram desenvolvidos por Dewey preveem: 1º Atividade: o “ponto inicial de qualquer aprendizado na escola [...] atividade esta que se dá espontaneamente e que corresponde ao interesse do educando”; 2º Problema: “toda atividade, ao ser exercida, suscita problemas que dificultam sua continuidade e/ou desenvolvimento; 3º Coleta de dados: “o professor e os alunos devem coletar dados (dados de todo o tipo) que possam superar a situação problemática; 4º Hipótese: através dos dados coletados será possível a elaboração das hipóteses na tentativa de explicar o problema; 5º Experimentação: momento em que a hipótese é testada a fim de averiguar sua validade.

---

supostamente caracteriza-se como sendo outra modalidade de educação integral da SEE/SP. Finalmente, indicou-se a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) como sendo o órgão da SEE/SP que dispõe de dados referentes às escolas vinculadas ao (PEI).

<sup>24</sup> No caso da oficina curricular de Experiências Matemáticas recomenda-se que as atividades “devem ser impregnadas de um certo ativismo” (SÃO PAULO, 2008, p. 3).

Assim, nota-se também que ao tentar desenvolver um ensino baseado no interesse do aluno a fim de supostamente superar os problemas da aprendizagem, há a tentativa de vincular a própria aprendizagem num processo global. Ou seja, tenta-se atrelar o aluno, o professor, o conhecimento e em alguns casos a experiência. Portanto, é possível inferir que o ideário da educação integral no PETI do Estado de São Paulo tem um vínculo muito forte com as experiências de educação integral a partir dos anos de 1930 do Brasil, as quais estavam vinculadas com a concepção liberal de educação integral, descrita no primeiro capítulo do presente trabalho.

Além disso, conforme Saviani (2008a), nota-se um deslocamento significativo no centro do processo educativo, o que novamente nos remete à escola nova. Ou seja, verifica-se nos materiais das oficinas curriculares a prioridade dos métodos, tornando a questão dos conteúdos, no mínimo, secundária. Daí a característica prescritiva dos materiais das oficinas curriculares com relação aos procedimentos pedagógicos. Nesse sentido, há também a ênfase para que o interesse do aluno seja ativado, minimizando o seu esforço, priorizando, inclusive, em muitos momentos, a espontaneidade. A função do professor é entendida como a de ajudar o aluno “em seu próprio papel de aprendizagem” (Saviani, 2008, p. 431).

O lema “aprender a aprender” também foi utilizado no decorrer do material das DETI, sendo que em alguns momentos tal expressão foi utilizada de maneira explícita, como nos casos: “aprender a buscar o desenvolvimento de seus interesses” (SÃO PAULO, 2007, p. 17); “aprender a aprender, participando da vida social” (SÃO PAULO, 2007, p. 18), etc.. Entende-se que tal expressão está subentendida tanto em meio às prescrições do material das DETI quanto nos documentos das próprias oficinas curriculares.

Isso porque, em resumo, todos os materiais esperam que ao término no processo de ensino de cada assunto desenvolvido, os alunos tenham condições de supostamente realizar suas próprias “pesquisas”. Além disso, o material das DETI e das oficinas curriculares é enfático ao determinar que é fundamental despertar o interesse do aluno para o processo de aprendizagem. Ou seja, o lema do “aprender a aprender” e o aprendizado pautado no interesse do aluno são dois aspectos fundamentais da teoria da pedagogia nova, a qual, portanto, também está fortemente vinculada aos materiais em análise.

Vale ressaltar que o lema “aprender a aprender” recebeu sua base científica principalmente através das contribuições do construtivismo, que por sua vez teve sua matriz teórica determinada por Jean Piaget (Saviani, 2008a).

Além do material das DETI e das oficinas curriculares terem fortes vínculos com a teoria da escola nova, a qual foi validada cientificamente através do construtivismo, também é importante destacar que novas características foram sendo incorporadas desde o surgimento de tal pedagogia. De acordo com Saviani (2008a), isso ocorreu na medida em que houve uma reorganização do processo produtivo, em especial nas condições de empregabilidade, exigindo, portanto, também alterações no âmbito educacional. Assim, conforme Fonseca (1998, p. 307 *apud* Saviani, 2008a, p. 432), além de “aprender a aprender”, também é necessário ter capacidade de adaptação. A justificativa para tal premissa é a de que há uma redução nos postos de trabalho em geral e, conseqüentemente, apenas os trabalhadores mais aptos poderão ser agraciados com um emprego.

Dessa forma, Saviani (2008a) revela que a terminologia escolanovismo foi alterada para a nomenclatura neo-escolanovismo. Um exemplo claro da influência de tal movimento educacional representado pela expressão neo-escolanovismo pode ser verificado pela inserção do “Relatório Jacques Delors” entre os componentes da bibliografia das DETI e no decorrer do texto dessas diretrizes. De acordo com Saviani (2008, p. 433 *apud* Delors, 2006, p. 19) no Relatório denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, afirma-se que é necessário o acesso a uma educação ao longo de toda a vida para atender “ao desafio de um mundo em rápida transformação”. Assim como na carta de Chalita, escrita na abertura das DETI e em outros momentos, o referido Relatório, conforme Saviani (2008, p. 433 *apud* Delors, 2006, p. 19), coloca à escola a responsabilidade de transmitir cada vez mais “o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual”.

É importante lembrar que o “Relatório Jacques Delors” foi publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1996 e tinha como objetivo central orientar, em linhas gerais, a educação do século XXI em todo o mundo. No caso do Brasil<sup>25</sup>, o referido relatório foi publicado no ano de 1998 e, através do então ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, houve a determinação de que o Relatório ajudasse o Ministério da Educação (MEC) a repensar a educação do país. Portanto, desde a década de 1990 até o presente momento também encontramos uma razoável influência do neo-escolanovismo no meio educacional.

---

<sup>25</sup> Para verificar melhor a inserção do “Relatório Jacques Delors” no Brasil, recomenda-se cotejá-lo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Ao mesmo tempo em que houve uma mutação do movimento escolanovista, também ocorreu algo semelhante com o construtivismo. Dessa maneira, Miranda (2000, p. 25 *apud* Saviani, 2008a, p. 436), menciona que “a ênfase das pesquisas de Piaget e de seus colaboradores e seguidores, que buscavam compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, cede lugar a uma ‘retórica reformista’”. Nesse sentido, há uma concordância com a visão pós-moderna mediante a “incredulidade em relação aos metarrelatos” (Lyotard, 2002, p. xvi *apud* Saviani, 2008a, p. 436), beneficiando assim, uma narrativa que busque um fim prático e se afastando da construção ou explicação do conhecimento. Dessa maneira, segundo (Saviani, 2008a, p. 436), esse tipo de construtivismo pode ser denominado de neoconstrutivo.

Entre outras características, o neoconstrutivismo pode ser observado nos materiais das oficinas curriculares e nas DETI, na medida em que disseminam a necessidade do professor ser reflexivo. Nesse sentido, afirma-se a necessidade deste profissional se adaptar à realidade em que está inserido, o que deve ser feito de acordo com as demandas e as situações postas para o desenvolvimento de suas atividades de trabalho. Assim, segundo Saviani (2008a, p. 436), espera-se valorizar os saberes “docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana”. Ou seja, não são dadas condições adequadas de trabalho aos professores, esperando que este profissional, mediante sua experiência, habilidades e competências, consiga fazer os ajustes necessários. Nesse sentido, também entra em cena de forma mais evidente a “pedagogia das competências”.

No documento das DETI também se percebe a manifestação da “pedagogia das competências”, a qual aparece de maneira explícita, principalmente entre os “Objetivos das Oficinas Curriculares” (SÃO PAULO, 2007, p. 17). Há um item dedicado inteiramente à instrumentalização do aluno com relação às “[...] competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social” (SÃO PAULO, 2007, p. 17-18). Além disso, também se indica o uso da “pedagogia das competências”, de forma explícita, nas “Estratégias e formas de registro” (SÃO PAULO, 2007, p. 20) prescritas ao professor que irá desenvolver as oficinas curriculares. Assim, afirma-se como necessário que o professor anote “o percurso percorrido pelo aluno na aquisição das competências e habilidades propostas” (SÃO PAULO, 2007, p. 21) em fichas que devem ser utilizadas para anotação das observações do aluno.

Além de ser observada nas DETI, a “pedagogia das competências” também é explicitada no material das oficinas curriculares. Na Oficina de Orientação para Estudo e Pesquisa, por exemplo, considera-se importante que o professor inicie seus alunos nas “práticas sociais de leitura, escrita e de comunicação oral e no desenvolvimento das competências de que eles necessitam para estudar, pesquisar e aprender” (SÃO PAULO, 2008, p. 3). Já na Oficina Curricular de Informática Educacional, sugere-se a ênfase da atenção do professor no processo de desenvolvimento dos seus alunos, no processo de aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades que têm na pesquisa o centro do processo educacional, tanto na prática docente, como para os alunos (SÃO PAULO, 2008, p. 48). Ademais, na Oficina Curricular de Educação Física, espera-se que os alunos manifestem diversas competências dos conhecimentos gerais e habilidades que supostamente dêem condições de interpretar o mundo a partir da particularidade da Educação Física (SÃO PAULO, 2007, p. 7).

Saviani (2008a, p. 437) também demonstra que a “pedagogia das competências”, na realidade é uma outra face da “pedagogia do aprender a aprender”. Segundo esse autor, a “pedagogia das competências” tem como objetivo “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. Ademais, Saviani (2008a, p. 437), destaca que a satisfação do mercado “deixou de ser um compromisso coletivo” quando transferiu essa responsabilidade para os próprios sujeitos. Tal afirmação é confirmada mediante a explanação da raiz etimológica da palavra competência, a qual apresenta o sentido de lutar ou procurar ao mesmo tempo, ou ainda disputar.

Nesse sentido, a “pedagogia das competências” espera “ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo” (Saviani, 2008a, p. 437). Nas escolas buscou-se, inclusive, alterar o foco nas “disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas” (Saviani, 2008a, p. 437). Algo semelhante também ocorreu nas empresas quando o conceito de competências substituiu o de qualificação.

O objetivo para tais alterações é maximizar a eficiência, entendendo que, dessa forma, os indivíduos podem ser mais produtivos em meio ao processo de trabalho e em sua participação nas atividades sociais. Contudo, de acordo com Marx (1978, p. 75 *apud* Saviani, 2008a, p. 437), o entendimento de “ser produtivo” no caso citado não significa apenas

aumentar a produção em menor tempo, mas também valorizar o capital, na medida em que há um aumento da produção e extração de mais-valia. Desta maneira, “o ‘valor de uso específico’ do trabalho produtivo para o capital não está no seu caráter de utilidade nem nas ‘qualidades úteis peculiares ao produto no qual se objetiva’, mas no fato de criar valor de troca, isto é, mais valia” (Saviani, 2008a, p. 437). Em resumo, pode-se definir que o ajuste do perfil dos indivíduos está condicionado, nesta visão, a reorganização do processo produtivo.

A partir do entendimento do processo acima descrito, é possível detectar em trabalhos que analisaram os exemplos práticos do PETI<sup>26</sup>, a reutilização da pedagogia tecnicista<sup>27</sup>. Vale lembrar que os princípios desta pedagogia são pautados pela racionalidade, eficiência e produtividade, sempre tendo como objetivos o máximo de resultado com o mínimo de despesa. Além disso, também é importante mencionar que na década de 1970, quando tem origem a pedagogia tecnicista, os princípios citados eram buscados “sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado” (Saviani, 2008a, p. 438).

Entretanto, a partir da década de 1990, uma nova conotação é assumida: “advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (Saviani, 2008a, p. 438). Nesse sentido, nota-se que, “as capacitações, paulatinamente, deixaram de ocorrer para os supervisores, diretores e assistentes técnico-pedagógicos em São Paulo, acarretando um fato similar na Diretoria de Ensino (DE) para os professores e professores coordenadores” (Castro; Lopes, 2011, p. 278). Mais especificamente nas ETIs, Castro e Lopes (2011, p. 278) afirmam que a ausência de funcionários é tão grave que traz prejuízos até sobre a alimentação das crianças.

Conforme menciona Saviani (2008a), é possível notar que o papel do Estado e das escolas foi redefinido. Ou seja, o controle decisivo conduzido pelo Estado, atualmente vai ao encontro dos resultados e não mais aos processos, como já ocorreu em outro momento. Entretanto, ainda são mantidos os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no intuito de alcançar grandes resultados com pouco gasto. Portanto, estamos diante de um novo tipo de tecnicismo, o qual, em função de suas alterações pode ser denominado de

---

<sup>26</sup> Como já foi mencionado, o artigo de Castro e Lopes (2011) intitulado “A escola de tempo integral: desafios e possibilidades” analisa a correspondência entre os objetivos da política educacional e os elementos da experiência concreta.

<sup>27</sup> Para maiores detalhes a respeito da pedagogia tecnicista verificar o livro *Escola e democracia* de Dermeval Saviani, no qual o autor revela que o auge de sua influência no Brasil ocorreu no período do regime civil-militar após 1964.

neotecnicismo. Isso porque, além da alteração do papel do Estado, também ancora-se na flexibilização do processo, tendo como referência o toyotismo e não mais o taylorismo-fordismo. Assim, a avaliação dos resultados é tida como a direção adequada para conquistar a eficiência e a produtividade. No campo educacional tais ações também são amplamente utilizadas, principalmente através dos exames municipais, estaduais e federais, com a finalidade de supostamente aferir a qualidade do ensino das escolas em seus diferentes níveis.

Pelo exposto, observa-se no PETI a presença de traços da concepção liberal da educação integral, com influência do movimento (neo)escolanovista, da pedagogia progressiva baseada em Dewey, do (neo)construtivismo, da pedagogia (neo)tecnicista e da pedagogia das competências. No fundo, todas essas teorias pedagógicas têm em comum o fato de se constituírem como variações da concepção liberal da educação, isto é, da relação entre educação e sociedade, segundo a qual a educação cumpre um papel de equalização social, sem que seja necessário transformar radicalmente a sociedade. A forma como a escola deve cumprir essa tarefa se altera de acordo com cada teoria pedagógica que, por sua vez, busca harmonizar o sistema educacional às novas necessidades trazidas por cada etapa de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Essas teorias pedagógicas baseiam-se na premissa de que o indivíduo precisa ser moldado em diversos aspectos, através da escola, para conseguir se adaptar às condições postas pela sociedade atual. Ou seja, no caso do PETI, através da extensão do período de aulas com o suposto objetivo de atingir uma educação integral, busca-se, na realidade, a preservação da estrutura social. Acredita-se, enfim, que a escola é capaz de dar condições aos sujeitos para superarem suas dificuldades sem que ocorra, de fato, uma transformação da realidade.

Por outro lado, a pedagogia histórico-crítica, de acordo com Saviani (2008b), entende a educação atual como desdobramento histórico objetivo, o que por sua vez está ancorado no desenvolvimento material que condiciona a existência humana. Assim, a compreensão da educação escolar atual só pode ser entendida como consequência de um longo processo de transformações históricas. A pedagogia histórico-crítica também compreende a educação como um trabalho não material que pode desenvolver uma segunda natureza nos sujeitos e ajudá-los a constituir sua própria humanidade. Assim, essa concepção pedagógica considera que a educação é fundamental no processo de emancipação humana. Na medida em que esse

processo é assumido pela por uma pedagogia crítica, também poderá ser superada a condição de reprodutora social que caracteriza essa instituição na sociedade capitalista.

Constata-se, portanto, que, enquanto as inspirações educacionais identificadas acima têm como finalidade principal, a manutenção da ordem social, a pedagogia histórico-crítica pretende sua transformação. Para tanto, é preciso assegurar aos alunos a apropriação do saber sistematizado, já que, segundo Saviani (2008b), de certa forma, esse tipo de conhecimento também constitui os meios de produção. Por isso, mesmo que imediatamente o conhecimento sistematizado não corresponda aos interesses do aluno empírico, esse tipo de saber está atrelado, de forma direta, às necessidades do aluno real. Inclusive a própria sociedade exige o domínio desse tipo de saber, sendo função da educação proporcionar sua aquisição. Nesse sentido, compete ao professor realizar a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento que foi desenvolvido socialmente. Essa mediação deve ocorrer através do processo pedagógico, com o objetivo de que, com o tempo, o aluno vá se aproximando da condição do professor, no sentido de consolidar seu conhecimento crítico da sociedade. Ou seja, somente mediante o conhecimento real de algo é que podemos conformá-lo de acordo com nossos objetivos e vontades.

Saviani (2008b, p. 9) também destaca que o objetivo proposto pela pedagogia histórico-crítica, no que se refere à pedagogia escolar, é identificar as formas mais elaboradas em que se mostra o “saber objetivo produzido historicamente”, admitindo as situações de sua produção e entendendo as suas principais formas de exposição, assim como suas possíveis transformações. Além disso, busca-se converter o saber objetivo para o saber escolar, de maneira que seja possível sua apreensão pelos alunos no tempo e espaço escolares. Busca-se ainda, prover os meios básicos necessários para que além da assimilação do saber objetivo como resultado, os alunos também possam assimilar “o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (Saviani, 2008b, p. 9).

Há uma ênfase no saber sistematizado e na necessidade de desenvolvê-lo através do saber escolar porque o saber popular já é familiar aos alunos, mesmo sem frequentar o ambiente escolar, o que não ocorre com o saber sistematizado. Assim, mediante o contato com o saber historicamente produzido, existe a possibilidade de uma tomada de consciência, que é condição essencial para que se desenvolvam ações conscientes de transformação da realidade. Dessa forma, estaremos favorecendo também a articulação entre teoria e prática, propugnada pela pedagogia histórico-crítica, uma vez que a própria realidade dos alunos

demanda mediações abstratas que possibilitem sua compreensão. Ou seja, busca-se romper com o conhecimento segmentado das pedagogias identificadas no PETI. Além disso, de acordo com Saviani (2008b), atualmente o saber que deveria ser veiculado para todos através da escola ainda está submetido à burguesia. Contudo, o saber em si não é burguês. Portanto, esse saber pode ser colocado a serviço das classes trabalhadoras, mediante a luta que rejeita a burguesia como detentora exclusiva do conhecimento e busca colocar o mesmo saber escolar a serviço do proletariado.

Conforme destaca Saviani (2008b), no que se refere ao ensino, a pedagogia histórico-crítica entende que também é fundamental saber qual a finalidade do estudo das diversas disciplinas, bem como em que medida esse estudo irá contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Ou seja, é necessária uma seleção dos conteúdos, bem como conseguir transformar o saber elaborado em saber escolar, sempre tendo em mente a questão dos processos, das formas e dos métodos. Evidentemente não considerando essas questões em si mesmas, pois, entende-se que são os conteúdos que dão sentido para as formas. Contudo, para que o desempenho dos professores vá ao encontro das demandas sociais, provendo aos alunos conteúdos e práticas que podem fazer a diferença, é fundamental uma formação inicial adequada, complementada por uma formação continuada.

É importante ressaltar, conforme Saviani (2008b), que diferentemente das concepções pedagógicas identificadas no PETI, o comprometimento da pedagogia histórico-crítica com a transformação do real é anunciado no próprio seio da prática social, entendendo que, para que isso realmente ocorra, é necessário atrelar o conhecimento, o conteúdo e a ação do professor. Dessa forma, mediante a problematização através da prática social, a instrumentalização que dispõe subsídios teóricos e práticos para a compreensão e a catarse que viabilizará a incorporação dos elementos que integram a própria vida.

O objetivo é instrumentalizar membros das camadas populares para uma atuação prática no meio social. Mais do que isso, a pedagogia histórico-crítica, ao mediar ações no seio da prática social, possibilita às novas gerações incorporar os elementos das gerações anteriores, de tal modo que os sujeitos possam se tornar peças fundamentais no processo de desenvolvimento e de mudança das relações sociais. Daí uma grande diferença com relação às teorias identificadas, as quais não veem necessidade da incorporação anunciada porque isso poderia implicar uma possível conscientização e instrumentalização na busca pelo fim das desigualdades sociais.

Contudo, para identificar as reais necessidades dos alunos, é preciso considerar o aluno real, conforme determina a pedagogia histórico-crítica e não o aluno empírico como determina as concepções pedagógicas anunciadas nos documentos do PETI. É fato que o aluno concreto não está nas condições em que se encontra por vontade própria. Isso decorre, justamente, de uma determinação histórica. Nesse sentido, conforme Saviani (2008b), os próprios alunos concretos podem sintetizar as relações sociais, uma vez que tanto eles quanto as gerações atuais não escolheram as situações em que se encontram, mas herdaram essa condição das gerações anteriores.

Dessa maneira, tanto nas relações sociais quanto nos alunos concretos, existe espaço para a manifestação da criatividade, de modo que se podem assimilar as relações estabelecidas e buscar sua transformação. Entretanto, a necessidade de assimilação/transformação nunca será observada através do aluno empírico, o qual pode ter interesses imediatos diferentes daqueles, de fato, requisitados pelo aluno concreto. Nesse sentido, é preciso refutar a ideia, amplamente utilizada pelas pedagogias identificadas no PETI, de que a escolha sobre o que fazer deve partir do aluno (empírico). Na verdade tal ação apenas contribui para a manutenção da ordem social vigente na medida em que os objetivos reais do aluno são deixados de lado.

De modo geral, a partir da pedagogia histórico-crítica, procurou-se demonstrar que somente uma pedagogia fundada historicamente no entendimento da especificidade da escola e na relevância do trabalho de tal instituição, será possível um desenvolvimento cultural, humano e emancipatório. Nesse sentido, a escola é vista como fundamental para esse desenvolvimento. Entende-se que a articulação entre ele e a escola pode contribuir para a superação da ordem vigente que mantém as desigualdades sociais. Buscando, dessa maneira, uma sociedade socialista na direção de uma sociedade sem classes.

A partir do referencial teórico desta pesquisa, pode-se concluir que somente uma “educação integral” comprometida com o movimento das transformações reais, pode romper com as desigualdades sociais vigentes. Essas desigualdades sociais, na realidade são o reflexo da determinação das condições materiais que por sua vez condicionam a existência humana. Portanto, entende-se que, somente uma educação integral que consiga desalienar os sujeitos, bem como instrumentalizá-los, pode conferir ao educando condições de intervenção crítica em sua realidade concreta. Mas em que consistiria uma educação integral fundada na

pedagogia histórico-crítica? Este é um tema impossível de ser desenvolvido aqui, dados os limites do presente trabalho, podendo, porém, vir a ser objeto de futuras pesquisas.

Em suma, neste capítulo foram analisados os pressupostos pedagógicos do Projeto Escola de Tempo Integral (PETI), a partir da retomada dos documentos oficiais que o instituem e fundamentam, com vistas à explicitar a concepção pedagógica a ele subjacente. Tal análise tomou como principal referência as contribuições de Dermeval Saviani, configuradas em sua pedagogia histórico-crítica.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho apresentou, em seu primeiro capítulo, a exposição de algumas das concepções de educação integral no Brasil a partir do início do século XX, destacando as correntes: anarquista, integralista e liberal. Também evidenciou a concepção da pedagogia histórico-crítica, a qual foi utilizada como referencial teórico da pesquisa. Além disso, foram expostas algumas das experiências de educação integral e a legislação federal referente a essa temática. Para concluir o primeiro capítulo foi apresentado um breve histórico das políticas educacionais no estado de São Paulo a partir da década de 1980 e o surgimento do Projeto Escola de Tempo Integral (PETI).

O segundo capítulo apresentou uma descrição do PETI do estado de São Paulo a partir de 2005, ano de sua instituição até junho de 2013. Essa descrição foi baseada primeiramente nas resoluções emitidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), em seguida pelas Diretrizes da Escola de Tempo Integral (DETI) do PETI e, finalmente, pelo material de todas as oficinas curriculares produzidas pela CENP.

No terceiro capítulo foram analisados os pressupostos pedagógicos do PETI, a partir da retomada dos documentos apresentados no capítulo II, tendo como referencial teórico fundamental a pedagogia histórico-crítica. Em função de tal análise foi identificada no PETI uma inspiração da concepção liberal de educação, revelando traços da pedagogia nova ou do (neo)escolanovismo, do (neo)construtivismo, do (neo)tecnicismo e da pedagogia das competências.

Conseqüentemente, observou-se, também, que a concepção de educação que norteia o PETI não está comprometida com a superação das relações sociais postas, ou seja, com a transformação da sociedade o que, de resto, já se poderia esperar, considerando que, de fato, não se trata de uma proposta revolucionária de educação integral.

Contudo, é importante ressaltar que, mesmo tomando como referência as determinações das resoluções, das diretrizes e do material das oficinas curriculares, as práticas do PETI estão, em muitos aspectos, distantes delas. Ou seja, ao levar em consideração as importantes contribuições de Castro e Lopes (2011), no que se refere especificamente ao PETI, constata-se que são necessários ajustes até para se alcançar aquilo que se anuncia pretender.

Nesse sentido, averiguou-se, através do trabalho dessas autoras, que a formação específica para a atuação nas oficinas curriculares, bem como a formação continuada dos professores e dos gestores, praticamente deixou de existir. Portanto, é necessária uma intervenção na formação dos professores a fim de que seja superado o círculo vicioso em que estão inseridos os agentes do Projeto.

Outro aspecto marcante é a determinação para vincular a escola à comunidade. Conforme Castro e Lopes (2011), isso realmente não acontece, o que se evidencia principalmente pelo fato de o entendimento do Projeto ocorrer de formas diferentes por alunos, professores, gestores e pais. Sendo assim, na medida em que os problemas não são resolvidos na região em que as Escolas de Tempo Integral (ETIs) são instaladas, terão uma atuação menos efetiva na sociedade em geral.

O artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê a "valorização dos profissionais da educação". Contudo, as determinações são gerais e acabam sendo cumpridas apenas de modo superficial. Nesse sentido, também é importante destacar que as próprias resoluções que regem o PETI abrem possibilidades de contratação precária. Isso evidentemente traz consequências para todos os envolvidos no processo educacional. O professor não tem garantias de empregabilidade, o aluno não tem garantido seu direito à educação de qualidade socialmente validada e, portanto, a escola pode deixar de cumprir seu papel social.

Ainda de acordo com Castro e Lopes (2011), é possível constatar que o PETI do Estado de São Paulo, assim como muitos dos projetos de educação integral no Brasil que já foram iniciados e finalizados, são programas que se apresentam como resposta às demandas das classes menos favorecidas. Entretanto, esses projetos tem a finalidade de amenizar os problemas sociais detectados e não a de responder, de fato, às solicitações dos trabalhadores. Ou seja, na medida em que os alunos são obrigados a permanecer praticamente todo o dia na escola durante toda a semana, os pais podem trabalhar "despreocupados", pois, afinal, seus filhos estão "seguros".

Na realidade, porém, conforme destaca Castro e Lopes (2011), as ETIs estão reproduzindo as mesmas condições da escola de período parcial. Tal constatação é observada principalmente através do processo de atribuição de aulas; na organização do espaço físico; na ineficiência da formação continuada; na incapacidade de desenvolver o "protagonismo juvenil" preconizado nos documentos oficiais; na restrição da aprendizagem apenas ao que o

professor ensina; na ausência de diálogo entre escola e outros órgãos que também atendem os alunos; na falta de condições de atendimento do prédio escolar a alunos que ficam na escola em tempo integral; na falta de recursos para colocar em prática o Projeto idealizado; entre outros aspectos. Ou seja, ao improvisar um ensino de período integral numa escola de tempo parcial, o PETI deteriorou as condições de atendimento aos alunos.

Dessa maneira, o objetivo do PETI parece ser muito mais o de “cercear o grave problema do ato infracional cometido por adolescentes, com ações preventivas, educativas e de tutela” (Castro e Lopes, 2011, p. 273). De acordo com estas autoras, tal função das escolas de tempo integral foi observada inclusive nas entrevistas realizadas com os pais de alunos da escola de tempo integral visitada para o desenvolvimento do trabalho proposto pelas autoras. Além disso, Paro (1988) também relata que as instituições como a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) não conseguem “ressocializar” as crianças que vieram das classes menos favorecidas que cometeram diferentes tipos de infrações. Assim, esta atribuição é conferida às escolas de tempo integral, principalmente com o intuito de prevenir o grave problema do ato infracional.

Ao voltarmos à época em que o PETI foi instituído é importante lembrar, conforme destaca Castro e Lopes (2011), que o governo Alckmin teve que lidar com várias críticas, de diferentes setores da sociedade, direcionadas à FEBEM. Em função disso, Alckmin que tinha a pretensão de concorrer à presidência da república no ano de 2006, decidiu iniciar o desmantelamento dessa Fundação<sup>28</sup>. Em substituição a ela foram inauguradas em março de 2006 na cidade de Campinas - SP, as primeiras unidades da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), vinculada à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania (SJDC). No mesmo ano surgiu o PETI justamente com a determinação de atender prioritariamente as escolas situadas em regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e nas periferias urbanas, conforme a Resolução SE n° 89/2005.

Além disso, conforme ficou constatado através da descrição das resoluções que tocam diretamente ao PETI, embora tenham sido elaboradas quatro resoluções com o objetivo principal de reorganizar o currículo do PETI, isso realmente não ocorreu. Na realidade o que aconteceu com as resoluções foram alterações pontuais em algum dos eixos centrais do

---

<sup>28</sup> A demolição do Complexo do Tatuapé, com capacidade para atender 1200 adolescentes ocorreu no dia 29 de março de 2006. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=71601&c=6>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

Projeto, como a elaboração do horário escolar, atribuição de classes e aulas das oficinas curriculares, etc.

É possível constatar, ainda, que o PETI, assim como a instituição escolar na sociedade capitalista, cumpre um papel fundamental para manutenção das relações desiguais e a favor da classe burguesa. Além disso, o PETI, assim como outros projetos de educação integral que o antecederam, contribui para amenizar as demandas das classes menos favorecidas economicamente. Afinal, apenas ampliar a carga horária, alterar superficialmente o conteúdo curricular e a estrutura de apoio não darão conta de desenvolver uma educação integral. Contudo, a escola em tempo integral, conduzida por uma pedagogia crítica, a serviço da classe trabalhadora e da transformação social, pode ser um ambiente distinto para desenvolver os sujeitos para a sua emancipação enquanto seres humanos.

**BIBLIOGRAFIA**

- ADRIÃO, T. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.
- CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio* (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 19, p. 259-282, 2011.
- CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALLERE, A. M. V. (Org.), *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 43-59, 2002.
- COELHO, L. M. C. C. Integralismo, anos 30: Uma concepção de educação integral. In: *V Jornada do Histedbr - História, Sociedade e Educação no Brasil, 2005*, Sorocaba, São Paulo. Instituições escolares brasileiras: História, historiografia e práticas, p. 01-15, 2005.
- \_\_\_\_\_. (2009). História(s) da educação integral. *Em Aberto*, v. 22, p. 83-96.
- FAVERI, R. C. C. A educação paulista no contexto das mudanças. In: FAVERI, R. C. C. *A Escola de Tempo Integral: um olhar para a prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.
- GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALLERE, A. M. V. (Org.), *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 13-42, 2002.
- GIORGI, Cristiano Di. *Escola Nova*. São Paulo, SP: Ática, 1986.
- MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), Rio de Janeiro, v. 27, p. 40-56, 2004.
- MOLL, J. (Org.). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: Mec, Secad, 2009: Vozes, 2009. 52 p. (Mais Educação).
- NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*, v. 22, p. 121-134, 2009.
- PARO, V. H. Questões suscitadas pela proposta de escola pública de tempo integral. In: PARO, V. H. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. (2008b). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2009). *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas - SP: Autores Associados.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

STOCK, S. C. V. O centro integrado de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro. In: STOCK, S. C. V. *Entre a paixão e a rejeição: A trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo - Americana*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2004.

## LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO)

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n° 89*, de 09 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_05.HTM?Time=4/5/2013%201:11:20%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=4/5/2013%201:11:20%20PM)> Acesso em: 10 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n° 90*, de 10 de dezembro de 2005b. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: <[http://deleste1.edunet.sp.gov.br/legislacao/est\\_resolucao\\_se\\_90\\_2005.html](http://deleste1.edunet.sp.gov.br/legislacao/est_resolucao_se_90_2005.html)> Acesso em: 10 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n° 7*, de 18 de janeiro de 2006a. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07\\_06.HTM?Time=11/17/2006%207](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_06.HTM?Time=11/17/2006%207)> Acesso em: 17 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n° 50*, de 14 de julho de 2006b. Dispõe sobre Posto de Trabalho de Professor Coordenador em Escola de Tempo Integral. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/50\\_06.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/50_06.HTM)> Acesso em: 24 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n° 66*, de 03 de outubro de 2006c. Dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66\\_06.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_06.htm)> Acesso em: 10 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n° 77*, de 29 de novembro de 2006d. Dispõe sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77\\_06.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_06.htm)> Acesso em: 17 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n° 93*, de 12 de dezembro de 2008. Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/93\\_08.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/93_08.htm)> Acesso em: 24 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n° 05*, de 20 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://www.dersv.com/RES\\_SE\\_5\\_ETI\\_20-01-2012.pdf](http://www.dersv.com/RES_SE_5_ETI_20-01-2012.pdf)> Acesso em: 10 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n° 02*, de 18 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral - ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02\\_13.HTM?Time=7/21/2013 4:19:20 PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_13.HTM?Time=7/21/2013%204:19:20PM)> Acesso em: 17 jul. 2013.

#### LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (CENP):

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos - CENP. *Projeto Escola de Tempo Integral*. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>> Acesso em: 24 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP. *Caderno Diretrizes da Escola de Tempo Integral*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP. *Hora da leitura Ciclo I*. São Paulo, 2007b. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>> Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP. *Oficinas de Saúde e Qualidade de Vida Coletânea de Atividades Ciclo I*. São Paulo, 2008a. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP. *Oficina de Orientação para Estudo e Pesquisa*. São Paulo, 2008b. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP. *Oficina Curricular de Informática Educacional Ciclos I e II*. São Paulo, 2008c. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 10 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP. *Oficinas Curriculares de Atividades Esportivas e Motoras Esporte | Ginástica | Jogo Ciclos I e II*. São Paulo, 2008d. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 17 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP. *Oficinas Curriculares de Linguagens Artísticas Teatro | Música | Dança | Artes Visuais*. São Paulo, 2008e. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 24 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP. *Oficina de Experiências Matemáticas Ciclos I e II*. São Paulo, 2008f.

Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 10 out. 2013.

#### LEGISLAÇÃO FEDERAL CONSULTADA:

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 24 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei n° 8069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 24 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei n° 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 24 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei n° 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o plano nacional de educação. Brasília, 1990. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 24 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n° 6/05 - Aprovado em 08/06/05. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/04, que visa o estabelecimento das normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, Brasília, 2005. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf)>. Acesso em 24 out. 2013.

### ANEXO I - Quadros das Matrizes Curriculares do PETI

<b>ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</b>						
<b>MATRIZ CURRICULAR</b>						
<b>ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I</b>						
Componentes Curriculares			Séries/Aulas			
			1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	L. Portuguesa	7	7	7	7
		Educação Artística	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		História	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2
		Matemática	7	7	7	7
		Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3
	Total			25	25	25
Oficinas Curriculares	Orientação para estudo e pesquisa		2	2	2	2
	Atividades de Linguagem e de Matemática	Hora da Leitura	3	3	3	3
		Experiências Matemáticas	3	3	3	3
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	1	1	1
		Informática Educacional	2	2	2	2
	Atividades Artísticas	Teatro	3	3	3	3
		Artes Visuais				
		Música				
Atividades Esportivas e Motoras	Dança	3	3	3	3	
	Esporte					
	Ginástica					
	Jogo					
Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida	3	3	3	3	
	Filosofia					
	Empreendedorismo Social					
Total			20	20	20	20
<b>Total</b>			<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>

Tabela I - (Anexo I) da Resolução SE nº 7 de 2006

<b>PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR</b>					
<b>PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - Ciclo I</b>					
<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>		<b>Séries/Aulas</b>			
		<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>
<b>CURRÍCULO BÁSICO</b>	Língua Portuguesa	7	7	7	7
	Educação Artística	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	História	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2
	Matemática	7	7	7	7
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3
<b>Total</b>		<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
<b>OFICINAS CURRICULARES</b>		<b>Séries/Aulas</b>			
		<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>
Orientação para Estudo e Pesquisa		3	3	2	2
Atividades de Linguagem e Matemática	Hora da Leitura	3	3	3	3
	Experiências Matemáticas	3	3	3	3
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	1	2	2
	Informática Educacional	2	2	2	2
Atividades Artísticas	Teatro	3	3	3	3
	Artes Visuais				
	Música				
	Dança				
Atividades Esportivas e Motoras	Esporte	3	3	3	3
	Ginástica				
	Jogo				
Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida	2	2	2	2
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>

Tabela II - (Anexo I) da Resolução SE nº 77 de 2006

<b>PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR</b>					
<b>PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - Ciclo I</b>					
<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>		<b>Séries/Aulas</b>			
		<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>
<b>CURRÍCULO BÁSICO</b>	Língua Portuguesa	7	7	7	7
	Educação Artística	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	História	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2
	Matemática	7	7	7	7
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3
<b>Total</b>		25	25	25	25
<b>OFICINAS CURRICULARES</b>		<b>Séries/Aulas</b>			
		<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>
Orientação para Estudo e Pesquisa		3	3	2	2
Atividades de Linguagem e Matemática	Hora da Leitura	3	3	3	3
	Experiências Matemáticas	3	3	3	3
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	1	2	2
	Informática Educacional	2	2	2	2
Atividades Artísticas	Teatro	4	4	4	4
	Artes Visuais				
	Música				
	Dança				
Atividades Esportivas e Motoras	Esporte	4	4	4	4
	Ginástica				
	Jogo				
Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida	-	-	-	-
<b>Total</b>		20	20	20	20

Tabela III - (Anexo II) da Resolução SE nº 77 de 2006

<b>PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR</b>					
<b>PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - Ciclo I</b>					
<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>		<b>Séries/Aulas</b>			
		<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>
<b>CURRÍCULO BÁSICO</b>	Língua Portuguesa	7	7	7	7
	Educação Artística	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	História	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2
	Matemática	7	7	7	7
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3
<b>Total</b>		<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
<b>OFICINAS CURRICULARES</b>		<b>Séries/Aulas</b>			
		<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>
Orientação para Estudo e Pesquisa		3	3	2	2
Atividades de Linguagem e Matemática	Hora da Leitura	3	3	3	3
	Experiências Matemáticas	3	3	3	3
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	1	2	2
	Informática Educacional	2	2	2	2
Atividades Artísticas	Teatro	3	3	3	3
	Artes Visuais				
	Música				
	Dança				
Atividades Esportivas e Motoras	Esporte	3	3	3	3
	Ginástica				
	Jogo				
Atividades de Participação Social	Nova Proposta de Oficina Curricular	2	2	2	2
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>

Tabela IV - (Anexo III) da Resolução SE nº 77 de 2006

PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - Anos Iniciais							
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Anos/Classes				
			1º	2º	3º	4º	5º
	LÍNGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	60%	60%	45%	30%	30%
		Educação Física/Arte	15%	15%	15%	15%	15%
	MATEMÁTICA	Matemática	25%	25%	40%	35%	35%
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências Físicas e Biológicas	-	-	-	10%	10%	
CIÊNCIAS HUMANAS	História/Geografia	-	-	-	10%	10%	
<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>			100%	100%	100%	100%	100%
PARTE DIVERSIFICADA	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	LÍNGUAGENS	Hora da Leitura				
		MATEMÁTICA	Produção de Texto				
	OFICINAS CURRICULARES		Experiências Matemáticas				
			Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)	-	-	-	
			Orientação de Estudos				-
			Oficina Curricular I				
	Oficina Curricular II						
	Opcional	Oficina Curricular III					
<b>TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA E DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>			15	15	15	15	15
<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA</b>			40	40	40	40	40

Tabela V - (Anexo I) da Resolução SE nº 02 de 2013

PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - Anos Iniciais							
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Anos/Classes				
			1º	2º	3º	4º	5º
	LÍNGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	60%	60%	45%	30%	30%
		Educação Física/Arte	15%	15%	15%	15%	15%
	MATEMÁTICA	Matemática	25%	25%	40%	35%	35%
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências Físicas e Biológicas	-	-	-	10%	10%	
CIÊNCIAS HUMANAS	História/Geografia	-	-	-	10%	10%	
<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>			100%	100%	100%	100%	100%
PARTE DIVERSIFICADA	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	LÍNGUAGENS	Hora da Leitura				
		MATEMÁTICA	Produção de Texto				
	OFICINAS CURRICULARES		Experiências Matemáticas				
			Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa)	-	-	-	
			Orientação de Estudos				-
			Oficina Curricular I				
	Oficina Curricular II						
	Opcional	Oficina Curricular III					
<b>TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA E DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>			20	20	20	20	20
<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA</b>			45	45	45	45	45

Tabela VI - (Anexo II) da Resolução SE nº 02 de 2013

OFICINAS CURRICULARES			
ÁREAS DO CONHECIMENTO	EIXOS TEMÁTICOS	TEMAS	
LÍNGUAGEM MATEMÁTICA CIÊNCIAS DA NATUREZA CIÊNCIAS HUMANAS	Línguas Artísticas	Atividades Artísticas (Artes Visuais, Música, Dança, Teatro)	
	Cultura de Movimento	Atividades Esportivas e Motoras	
	Trabalho e Consumo	Educação Financeira/Educação Fiscal	
	Ciência e Tecnologia	Tecnologia e Sociedade	
	Saúde	Qualidade de Vida Sexualidade	
	Meio Ambiente	Espaços Educadores Sustentáveis	
	Ética, Cidadania e Pluralidade Cultural		Educação para o Trânsito
			Educação das Diversidades Étnico-raciais Educação em Direito Humanos

Tabela VII - (Anexo III) da Resolução SE nº 02 de 2013