
A proposta da escola de tempo integral no Estado de São Paulo – novos desafios para a escola pública e para a formação de professores

Luis Fábio Simões Pucci

Mestrando do PPGE-Uninove;
Especialista em Educação – UNIP;
São Paulo – SP [Brasil]
luisfabio@canada.com

A escola de tempo integral, como modelo para a educação de ensino fundamental, já está consolidada em vários países. No Brasil, existe um breve histórico de experiências desse tipo, mas, recentemente, algumas se vêm consolidando e abrindo novas perspectivas para ampliar as concepções, até então vigentes, sobre a instituição escola e sobre o currículo nela praticado. No Estado de São Paulo, inicia-se, em 2006, o programa de inclusão das primeiras unidades da rede pública numa proposta desse tipo. Com essa iniciativa, aparecem novos desafios, do ponto de vista estrutural e material, de concepção curricular e de formação docente. Neste artigo, pretende-se apresentar as bases do novo modelo paulista, destacando alguns dos desafios presentemente postos às escolas e aos organismos públicos, que passarão a enfrentá-los.

Palavras-chave: Currículo. Educação integral. Ensino Fundamental. Formação de professores.

1 Introdução

No início do ano letivo de 2006, 514 escolas de ensino fundamental da rede pública oficial de ensino do Estado de São Paulo devem aderir ao programa “Escola de Tempo Integral”. A proposta, construída com a colaboração das diversas coordenadorias da Secretaria Estadual da Educação e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, abrange unidades do chamado Ciclo I (escolas de 1ª a 4ª séries) e do Ciclo II (5ª a 8ª séries).

Nesse modelo, as unidades passam a funcionar das 7 às 16 horas, incluindo o almoço e dois períodos de lanche para os alunos. A ampliação da carga horária resulta da criação do currículo estendido do período da tarde, composto de oficinas curriculares, e que apresenta uma série de componentes reunidos em quatro eixos, além de uma oficina de Orientação para Estudo e Pesquisa. Esse bloco é adicional ao período regular do período da manhã, composto pelo currículo básico.

2 A escola de tempo integral como concepção

No conceito de escola integral, existente com diferentes variações em países europeus e norte-americanos, concebe-se a educação com um princípio estrutural enriquecido, do ponto de vista curricular, em que se busca mais espaço para atividades práticas, interdisciplinares ou calcadas em temas transversais, com maior carga horária para determinadas disciplinas básicas, além da consolidação de novos componentes que, juntos, colaboram para a concretização do maior tempo de permanência do aluno no espaço escolar. Esse conceito também enfatiza

que a dinâmica dos processos educacionais de integração social é possível em diferentes espaços e por meio de componentes curriculares variados, que podem incluir oficinas obrigatórias e, em muitos casos, escolhas (disciplinas optativas) pelo aluno.

Um dos princípios que embasam o conceito de escola integral é o da necessidade de uma verdadeira formação integral que compreende o desenvolvimento, com equilíbrio, das diversas potencialidades humanas: aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Partindo dessa premissa, sua matriz curricular deve sinalizar para uma abrangência capaz de tornar potencialmente possível uma educação com maior grau de relações múltiplas entre os diferentes saberes. Mesmo assim, não se pode perder de vista que apenas ampliar o “cardápio” de componentes curriculares não será suficiente para garantir o sucesso de um programa desse tipo, visto que as disciplinas, em qualquer concepção de currículo que se tenha, não são fins em si mesmas, mas meios para ajudar os alunos a atingir objetivos específicos e a desenvolver diferentes competências.

Segundo a obra de Howard Gardner (1994), que apresenta uma tese sobre a valoração das múltiplas inteligências que a escola tradicional deveria desenvolver, mas raramente o faz, o grande problema na concepção curricular e também da prática docente é que as nossas escolas estão preocupadas apenas com a formação livresca dos alunos, ou seja, são escolas de QI, de saber formal, racional. Certamente, são produtos de uma sociedade ainda calcada nos valores do racionalismo, do mecanicismo e da valoração dos saberes estáticos. Para Gardner (1999), essa concepção dominante resulta em um desperdício de tempo para uma completa formação de nossos jovens, além de representar

uma fraca ferramenta de inserção social, principalmente levando-se em conta as atuais relações socioculturais, extremamente dinâmicas da sociedade do século XXI. São escolas “de corpo”, mas não “de alma”.

É certo que isso não se resolverá apenas criando uma escola que oferece tempo de permanência ampliado, pois corre-se o risco de oferecer “mais do mesmo”. Nesse aspecto, é importante não se esquecer de que essa é uma questão que perpassa outros pontos, como formação e prática docente, planejamento curricular, condições físico-estruturais, sociais e integração escola-comunidade, entre outros. Sem considerar os inúmeros fatores componentes da complexidade que é a educação com “E” maiúsculo, pode-se criar uma ilusão e uma expectativa geral de melhoria qualitativa que não se concretizará. Do ponto de vista socio-cultural, a implantação de escolas em tempo integral, no ensino fundamental, envolve diferentes significados que estão relacionados com as realidades das comunidades locais ou com estados e países onde se desenvolvem. Portanto, as propostas desse tipo não podem ser analisadas, exclusivamente, do ponto de vista técnico-pedagógico. Como exemplo, têm-se as escolas integrais norte-americanas que apresentam características desejáveis e problemas decorrentes da análise da realidade de seu entorno, o que também ocorrerá com as diferentes escolas paulistas que, sabidamente, estão em um ambiente plural, em razão dos diferentes estágios de desenvolvimento nas diferentes regiões do estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê o aumento progressivo da jornada escolar, rumo ao regime de tempo integral. Na LDB, sancionada em 20 dez. 1996, o artigo 34 faz essa referência em seu parágrafo

fo segundo: “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (no caso, estados e municípios). É interessante lembrar que a LDB vigente manteve a sinalização já presente no projeto de lei do Senador Darcy Ribeiro, de 1992, muito embora se tenha suprimido do texto original adicionais importantes, como o que obrigaria os sistemas de ensino a priorizar a implementação da escola de tempo integral, nas regiões metropolitanas mais pobres e de menor desempenho/rendimento escolar, e para as crianças de sete anos de idade. Também por conta da omissão da LDB, não foi previsto nenhum prazo que obrigasse os estados e municípios a colocarem em funcionamento a escola integral, o que, sem dúvida, vem retardando a implementação dessas iniciativas.

Na LDB (artigo 26), está expressa uma orientação que permite uma certa flexibilização curricular regional, ao afirmar que os currículos do ensino fundamental devem ter uma base nacional comum e que esta pode ser complementada por uma parte diversificada, que será elaborada a partir de exigências e características locais da sociedade, cultura, economia e da clientela. Com base nessa prerrogativa, surge a atual regulamentação paulista, que começa a cumprir a proposta da educação integral, tanto no aspecto temporal quanto no curricular-pedagógico. Esse programa traz uma série de desafios e perspectivas que deverão ser enfrentados pelas diversas instâncias envolvidas.

Entretanto, a nova experiência paulista não é pioneira, pois no Brasil já existe um histórico relevante de experiências no modelo integral, bem ou mal-sucedidas. Pode-se citar, entre outros, os projetos de escolas-classe e escolas-parque (CECR) na Bahia, nos anos 1980,

os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs/CAIC) do Rio de Janeiro, e também inúmeros projetos, no âmbito de municípios, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da Prefeitura do Município de São Paulo nos primeiros anos desta década. No entanto, diferentemente do embrião da experiência carioca e da paulistana, a Escola de Tempo Integral Paulista não exigiu a construção de prédios próprios para abrigar o novo modelo,

mas, sim, adaptou unidades já existentes para trabalhar com a nova proposta. Nessa escolha, observaram-se critérios como a existência de salas ociosas/disponíveis na unidade, no período da tarde, e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região, entre outros.

Pode-se observar, na matriz curricular (Anexos I e II), com base semanal, proposta para os Ciclos I e II das escolas que passaram a funcionar no regime integral.

Anexo I

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL						
MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO I						
			Séries/aulas			
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
		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	25
		Orientação para estudo e pesquisa	2	2	2	2
		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
		Teatro				
		Artes Visuais				
		Música				
		Dança				
		Esporte				
		Ginástica				
		Jogo				
		Saúde e Qualidade de Vida				
		Filosofia				
		Empreendedorismo Social				
		Total	20	20	20	20
		Total	45	45	45	45

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL						
MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II						
			Séries/aulas			
			5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
		L. Portuguesa	6	6	6	6
		Língua Estrangeira Moderna – Inglês	2	2	2	2
		Educação Artística	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		História	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3
		Matemática	5	5	5	5
		Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
		Ensino Religioso	-	-	-	1
Total			27	27	27	28
		Orientação para estudo e pesquisa	1	1	1	-
		Hora da Leitura	2	2	2	2
		Experiências Matemáticas				
		Língua Estrangeira Moderna – Espanhol*				
		Informática Educacional				
		Teatro				
		Artes Visuais				
		Música				
		Dança				
		Esporte				
		Ginástica				
		Jogo				
		Saúde e Qualidade de Vida				
		Filosofia				
		Empreendedorismo Social				
		Total			18	18
Total			45	45	45	45

* A carga horária de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, quando incluída, será de uma aula semanal.

3 A formação docente e a prática escolar

Muitos esperam que a escola pública possa dar conta, sozinha, de problemas que jamais serão solucionados se pensados apenas na esfera da educação formal. A conseqüência dessa expectativa é a de colocar como tarefa dos

educadores das escolas públicas a resolução do enorme déficit social e cultural, decorrente das desigualdades socioeconômicas às quais seus alunos são submetidos. Para muitos pais, uma escola de tempo integral pode gerar a noção de servir apenas para “depositar” seu filho, enquanto eles trabalham, tirando-lhes, assim, o incômodo de ter que buscá-los no intervalo de

seu expediente de trabalho ou de alimentá-los durante o dia. O fato é que muitas famílias não são capazes, por um sem-número de motivos (a maioria deles alheia a sua vontade ou decorrente de sua compreensão de mundo), de prover a educação da criança, sobretudo aquela que se dá em sua casa ou numa pré-escola que, neste País, é um luxo reservado a uma parcela restrita da população. Com tudo isso, a tarefa do professor de ensino fundamental da escola pública brasileira parece maior do que aquela que consta nas diretrizes dos cursos de licenciatura das universidades e faculdades. Entretanto, o maior malefício da aceitação desse ponto de vista é que ele tira o ônus que cabe às demais instâncias da sociedade e do governo e, ao mesmo tempo, supervaloriza o potencial de promoção social que a escola tem.

A questão da formação de professores, na atual conjuntura brasileira, apresenta múltiplos aspectos e possibilidades de análise, mas é consenso tanto entre os educadores quanto entre os pesquisadores que a formação para a prática docente vem apresentando uma qualidade aquém da desejada. Um dos motivos parece estar na desarticulação entre os blocos de conteúdos específicos e de educação (disciplinas pedagógicas). Segundo Marcílio (2005), as licenciaturas oferecem, em geral, uma formação teórico-prática insuficiente, deixando os estudantes que serão futuros professores sem a mínima instrumentação pedagógica para atuar como docentes, o que acaba fazendo com que “aprendam” na sua prática da sala de aula, situação que, certamente, não é a desejável.

As licenciaturas se apresentam nas universidades como cursos que se justapõem aos de formação específica, os bacharelados, com os quais não possuem articulação. Os cursos específicos (história, geografia, língua portuguesa,

matemática, química, física, ciências biológicas, educação física etc.) para a formação do professor dessas matérias são oferecidos em faculdades de filosofia ou em institutos e faculdades encarregados dos cursos específicos. Os professores dessas faculdades e institutos não se reúnem com os professores da faculdade de educação, encarregados do curso da licenciatura, para discutir o profissional que estão formando. São dois campos separados, compartimentados e sem a menor articulação.

Outros fatores como a mercantilização do ensino superior e a desvalorização da área no mercado de trabalho que privilegia os bacharelados também vêm contribuindo para agravar o problema da formação universitária no campo das pedagogias. Gardner lembra que, por tudo isso, as universidades e, por conseqüência, as escolas de educação básica, parecem incapazes de responder às expectativas dos estudantes e da sociedade contemporânea. Ao propor uma educação baseada no desenvolvimento das múltiplas inteligências, esse autor enfatiza a necessidade de que a educação passe a se preocupar mais com as diferentes facetas de formação e não apenas com o desenvolvimento dos dotes racionais, que ainda prevalecem como prática dominante. Diante dessa nova realidade, a escola de tempo integral, capaz de oferecer um “cardápio” curricular diversificado, pode apresentar-se como alternativa positiva. Nessa perspectiva, o currículo escolar que traga o fazer protagonista, tanto do aluno quanto do professor, pode abrir caminho para a filosofia e para a ciência na escola, sem excluir uma ou outra; sem privilegiar o pensar ou o fazer, mas procurando integrá-los.

Além dos dilemas da formação universitária, é pertinente lembrar que, na sociedade atual, a “sociedade do conhecimento”, caracteriza-

da pelas rápidas mudanças e pelo predomínio das tecnologias da informação e da comunicação, a formação continuada não é mais um luxo, mas uma necessidade de atualização e busca de novos caminhos para todas as áreas profissionais, em especial, na Educação. Na rede pública paulista, a tarefa de definir e executar as políticas para a formação continuada do professor da educação básica está a cargo da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) voltada para o campo das tecnologias da informação e da comunicação. O desafio de formar o professor com o perfil desejável para atuar nesse novo modelo de escola integral deverá ser enfrentado por essas duas instituições, sendo desejável sua integração aos grupos das universidades que atuam no campo da pesquisa e da prática de ensino, a fim de somar esforços e experiências. No caso das oficinas curriculares propostas pela matriz paulista, não há hoje professores, em número suficiente, com o perfil desejado para atender às especificidades que esses novos componentes exigirão. No entanto, as possibilidades atualmente disponíveis para a formação em serviço, tais como a Rede do Saber e as equipes das Oficinas Pedagógicas, permitem o desenvolvimento de cursos que possam dar conta das fundamentações teóricas e do acompanhamento da atuação dos docentes envolvidos nessa nova experiência.

Paralelamente aos problemas relacionados com a formação do docente capaz de integrar-se a esta nova concepção de escola, é fundamental lembrar que uma proposta desse tipo deve estar apoiada não só na matriz curricular e nas diretrizes que fazem parte da organização lógico-normativa do programa. Será necessário disponibilizar recursos materiais para sua concretização. A escola pública norte-

americana, em que pesem as restrições acerca de sua qualidade de ensino, apresenta recursos físicos superiores quando comparados aos das escolas públicas brasileiras: computadores, mapas, bibliotecas, recursos audiovisuais diversos, bibliotecas medianamente equipadas, armários individuais para materiais dos alunos, refeitórios, quadras poliesportivas. Isso, certamente, é reflexo de uma tradição anglo-saxônica que valoriza a dualidade teoria-prática. Já nas escolas européias, predomina um currículo centrado em competências e conhecimentos teóricos. A escola pública brasileira, em geral, ainda não encontrou foco em nenhum desses dois eixos. Nela, destacam-se o discurso verbal e a transmissão de conhecimentos pontuais pelo professor.

A ênfase no caráter experimental e no incentivo à pesquisa, presente nas diretrizes do programa paulista, permite concluir que esses são os pontos centrais da proposta, deixando clara a diferenciação entre o espaço das disciplinas tradicionais e o das que agora surgem. Justamente por conta desse perfil, pode-se prever que não haverá reflexos qualitativos na educação de tempo integral paulista, caso não sejam implementadas ações para prover de equipamentos as novas escolas. Esta preocupação pode parecer secundária, mas é patente o descompasso entre as inúmeras propostas de investimento em formação, em serviço, dos educadores e os investimentos em estrutura de apoio didático-pedagógico, ou seja, em recursos materiais. Em muitas regiões do Estado de São Paulo, é comum ter, numa determinada escola, professores com preparo acadêmico para a utilização de tecnologias educacionais, mas que não têm mais do que cinco microcomputadores disponíveis para os alunos na sala de informática; não dispõem de material de consumo para

manter os periféricos em funcionamento, inviabilizando, assim, o trabalho com pesquisas na sala ambiente. Na mesma linha de pensamento, pode-se citar o caso do professor de geografia ou de ciências que conhece o potencial dos estudos de meio na prática docente, mas que, em sua realidade de sala de aula de escola pública, não tem recursos financeiros à disposição para tirar seus alunos de “dentro das quatro paredes”. Por conta disso, precisa desenhar precisas figuras na lousa e apenas discursar sobre fatos e informações pontuais para ilustrá-los, uma vez que não possui as soluções impressas ou digitais que, se existissem, lhe dariam maior potencial para atuar como mediador, e não como mero transmissor, propondo pesquisas e vivências em diversas fontes e ambientes, o que, por fim, promoveria o tão aclamado “protagonismo” discente. Trazendo essa discussão para a proposta de escola integral, uma eventual falta de recursos materiais pode resultar na falência do modelo, visto que os professores das oficinas, sem o recurso à informática, aos jogos, às fontes bibliográficas variadas, aos laboratórios ou aos materiais consumíveis, acabariam ficando com a única opção de trabalhar com aulas teórico-expositivas, caindo de novo no “mais do mesmo”. O problema é que as escolas particulares resolvem essa questão enviando a lista de materiais no início do ano letivo para os pais comprarem. Entretanto, essa saída não serve para as escolas públicas: para elas, os recursos materiais devem ser providos pelo Estado.

4 Perspectivas

Se as escolas de tempo integral (ETIs) pretendem ser o embrião de uma verdadeira proposta de currículo diversificado, será necessário

atentar também para uma organização espaço-temporal condizente com essa proposta, aliando-a, assim, ao investimento na formação continuada de professores aptos a trabalhar nessas condições; caso contrário, as práticas tenderão a igualar-se àquelas oferecidas no período do curso regular (disciplinas da manhã). Nesse futuro caminho, é importante lembrar que, em outros países onde o modelo de escola integral funciona com componentes diversificados e ou optativos, a organização espaço-temporal da escola é feita na sala-ambiente. Para que os alunos possam escolher blocos de disciplinas ou oficinas que desejem cursar, será necessário propor, ao menos para essas unidades escolares, a organização em salas temáticas fixas. Só assim podem funcionar, adequadamente, disciplinas como música, laboratório de ciências, teatro, oficina de artes e informática educacional. Isso é fundamental para permitir a adequação do espaço e dos recursos pedagógicos necessários para cada uma das atividades propostas. Essa preocupação está expressa nas diretrizes publicadas pela CENP.

Num passado recente, houve uma proposta que incentivou a adoção da organização em salas-ambiente. Essa iniciativa foi lançada pela Secretaria Estadual de Educação em 1997, mas vingou em poucas unidades escolares, principalmente pela dificuldade dos diretores em organizar a escola com antecedência, inclusive para poder montar a grade de horário com quadro de professores em tempo hábil. Esse problema pode ser contornado fazendo-se a atribuição de aulas com maior antecedência, de preferência já no final do ano letivo anterior, para que a direção e a coordenação da escola possam trabalhar já conhecendo os professores e o número de turmas que com que trabalharão. Outro problema que dificultaria a adoção dessa organização é a

inexistência, em algumas escolas, de salas em número necessário para atender os diversos componentes curriculares, principalmente no caso de unidades com grande número de alunos, o que obriga a que todas as salas da escola estejam sempre ocupadas para acomodar os estudantes, inviabilizando a apropriação temática dos espaços. Para evitar isso, é preciso realizar um estudo detalhado em cada unidade das ETIs e procurar limitar e manter fixo o número de alunos nessas escolas, para que a organização das salas-ambiente possa ser viável. Com a diminuição da demanda de vagas para o ensino fundamental, que o Estado de São Paulo já começa a vivenciar, essa possibilidade caminha para a concretização, inclusive sinalizando para que, nos próximos anos, mais unidades venham a aderir ao programa das ETIs.

**Suggestion of a fulltime school
in the State of São Paulo –
New challenges for a public school and
for teachers' formation**

The fulltime school as a pattern for education in elementary teaching education has already become stabled in many countries. In Brazil, there is a brief historical report about this kind of experiences, but recently some of them have consolidated and opened new perspectives to enlarge the conceptions established until then about the school institution and about the curriculum adopted by it. In the State of São Paulo, by the year of 2006, begins a program for including the first unities of public sectors into this kind of proposition. With this leading action, new challenges emerge from the structural and material point of view, concerning curricular conception and teaching formation. This article intends to present the basis of a new

Paulist model (originated in the State of São Paulo) emphasizing some of the challenges currently placed at the schools and at the public organizations that will face them.

Key words: Curriculum. Elementary education. Fulltime education. Teachers' formation.

Referências

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GUARÁ, Isa Maria F. R. *Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagem*. São Paulo: CENPEC, 2005.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: IMESP: Instituto Fernand Braudel, 2005.

PUCCI, Luis Fábio S. *Sala ambiente: o espaço do ensino médio*. São Paulo: Instituto Galileo Galilei para a Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.geocities.com/instgalileo/salaambientecronica.html>>.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A escola de cara nova: sala-ambiente*. São Paulo: SE/CENP, 1997.

