

**FPA / FLACSO**

**SILVANA BARBOZA CORDEIRO**

**ROMPER BARREIRAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:  
A INFLUÊNCIA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO RENDIMENTO DOS  
ALUNOS**

**São Paulo**

**2016**

SILVANA BARBOZA CORDEIRO

**ROMPER BARREIRAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:  
A INFLUÊNCIA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO RENDIMENTO DOS  
ALUNOS**

Trabalho de conclusão de curso de Mestrado  
Profissional apresentado à FLACSO e FPA

Orientador: Mestra Ana Luiza Matos de Oliveira

Co-orientador: Mestre Christian Camilo Diaz Barrios

São Paulo

2016

## Ficha catalográfica



## ATA INDIVIDUAL PARA OUTORGA DE TÍTULO

### MESTRADO

A Diretora da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais, Sede Brasil, Salette Sirlei Valesan Camba, e o Coordenador da Pós Graduação, William Nozaki, fazem constar que a aluna **Silvana Barboza Cordeiro** do Curso de Mestrado Estado, Governo e Políticas Públicas, realizado na Sede Acadêmica Brasil da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais durante o período de junho de 2015 a agosto de 2016, apresentou dissertação com o título "**Romper barreiras sociais na educação brasileira: a escola de tempo integral**" e cumpriu todos os requisitos estabelecidos no Acordo, Regulamento e Programas de estudos correspondentes, para a obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas.

Em virtude do anterior, **Silvana Barbosa Cordeiro** faz juz ao recebimento do título acadêmico adquirido.

São Paulo, 16 de AGOSTO de 2016.

Salette Sirlei Valesan Camba  
Diretora  
Flacso Brasil

William Nozaki  
Coordenador Pós Graduação

#### FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**Brasília - DF:** SAIS Área 2-A, s/n – Setores Complementares, sala 126 | CEP: 70610-900 | Telefones: (+55 61) 2020-3390 / 2020-3330 / 2020-3316

**Rio de Janeiro - RJ:** Rua São Francisco Xavier, 524 | Bloco F, 12º andar, Sala 12.111 | Maracanã | CEP: 20550-013 | Telefones: (+55 21) 2234-1896 / 2334-0891

**São Paulo - SP:** Av. Ipiranga, 1071 | Sala 608 | República | CEP: 01039-903 | Telefone: (+55 11) 3229-2995

www.flacso.org.br | flacsobr@flacso.org.br

Dedico este trabalho à minha família, que me apoiou em todo o processo de estudos, mesmo sabendo que o tempo com eles seria reduzido. Foram muitos não comparecimentos aos eventos, jantares, festas, viagens... Enfim, o tempo foi escasso, mas o amor e a confiança sempre foram maiores.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de minhas inspirações e questionamentos.

Aos diretores e funcionários das escolas pesquisadas que me ajudaram no processo de levantamento de dados, sempre com muito respeito e presteza.

Aos professores da “Escola D” que participaram dos estudos respondendo aos questionários.

Aos alunos da “Escola D” que responderam aos questionários mesmo sem grande conhecimento da real dimensão da importância da pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho que me apoiaram em momentos de profundo cansaço, me fortalecendo e me fazendo recordar qual o papel do educador.

À Fundação Perseu Abramo e a FLACSO que me proporcionou condições de concluir meus estudos e realizar um sonho.

À minha querida orientadora Ana Luiza que trilhou comigo este processo com paciência e sabedoria com o auxílio de Christian Díaz sempre atento aos detalhes.

Ao companheiro Marcio Pochmann, idealizador deste curso, que se mostra comprometido com as conquistas da classe trabalhadora.

Aos professores que não mediram esforços para nos proporcionar as melhores aulas que já participei.

Aos coordenadores do curso, Prof<sup>o</sup> Dr. Reginaldo C. Moraes e Prof<sup>o</sup> Dr. Wilian Nozaki , extremamente competentes na condução do curso e seus auxiliares: Heber e Julia, que nos apoiaram em todos os momentos.

E aos meus companheiros e amigos de turma: Vanda, Fábio, Manoel, Gleide, Guido, Luis Otávio, Thiago, Ricardo, Jerônimo, Jorge, Luis Henrique, Geraldo, Giane, Kátia, Lira, Fernando, Ana Aparecida, Josafá, Neto, Joélem, Fábio, Toninha, Rafael, Alberto, Rodrigo, Meire, Inês, Ailton, Milton, Jaci, Maurício, Laís, Josivaldo, Clarice e Amanda, que pela diversidade regional e profissional transformaram cada aula em momentos únicos, mágicos que vou levar para sempre na minha memória.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político.

Paulo Freire

## RESUMO

O estudo teve como objetivo entender se existem diferenças nos rendimentos escolares entre alunos que estudaram em Escolas de Tempo Integral em comparação aos alunos que nunca estudaram em Tempo Integral. São observadas assim as notas obtidas nas três séries do ensino médio de um grupo de alunos com experiências diferenciadas em relação a terem ou não frequentado uma Escola de Tempo Integral. O grupo foi selecionado de uma escola pública de ensino médio, localizada na periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A escola recebeu alunos que estudaram entre 1 e 5 anos de sua vida acadêmica em Escola de Tempo Integral e alunos que nunca estudaram em Escola de Tempo Integral. Foram levantados os dados das escolas que enviaram e da escola que receberam os alunos; se aplicaram questionários aos professores e alunos e observadas as notas dos mesmos durante todo o ensino médio, e foi realizado um cruzamento desses dados e análises. Como resultados foram encontradas diferenças e semelhanças entre os grupos estudados: alunos carentes, professores empobrecidos economicamente, propostas pedagógicas diferenciadas, alunos que acreditam na qualidade da Escola de Tempo Integral e outros que as consideram com um fator que atrapalha o jovem a entrar no mercado de trabalho. Observou-se que os alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral obtiveram no geral notas levemente mais altas nas três séries do ensino médio, uma diferença pequena que sozinha não é capaz de afirmar que estes alunos estão de fato melhor preparados para dar continuidade nos estudos ou enfrentar o mercado de trabalho. O estudo reforça a ideia que a implantação de Escolas de Tempo Integral continua sendo uma política pública importante na melhoria da qualidade do ensino brasileiro, ampliando o contato do aluno com um maior leque de saberes, reforçando a meta seis do Plano Nacional de Educação: oferecer educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos (das) alunos (as) da educação básica.

**Palavras Chave:** Educação; Ensino Médio; Escola de Tempo Integral; Qualidade de Ensino e Rendimento Escolar.

## RESUMEN

El estudio tiene como propósito entender si se presentan diferencias en los rendimientos escolares entre alumnos que estudiaron en Escuelas de Tiempo Integral en comparación con alumnos que nunca estudiaron en Escuelas de Tiempo Integral. Se observan las notas obtenidas en los tres niveles de la enseñanza media de un grupo de alumnos con experiencias diferenciadas en relación a haber frecuentado o no una Escuela de Tiempo Integral. El grupo fue seleccionado de una escuela pública de enseñanza media, ubicada en la periferia de una ciudad del interior del Estado de Sao Paulo. Esta escuela recibió alumnos que estudiaron entre 1 y 5 años de su vida académica en Escuelas de Tiempo Integral, y alumnos que no estudiaron en Escuela de Tiempo Integral. Fueron relevados los datos de las escuelas de procedencia y de la escuela que recibió a los alumnos; se aplicaron cuestionarios a los profesores y estudiantes; se observaron las notas de los mismos durante toda la enseñanza media y se realizó un cruzamiento de estos datos en el análisis. Como resultados fueron encontradas diferencias y semejanzas entre los grupos estudiados: alumnos carenciados, profesores económicamente empobrecidos, propuestas pedagógicas diferenciadas, alumnos que creen en la calidad de la escuela de tiempo integral y otros que la consideran un factor que dificulta al joven entrar en el mercado de trabajo. Se observó que los alumnos que estudiaron en la escuela de tiempo integral obtuvieron en general notas levemente más altas en los tres niveles de la enseñanza media, una diferencia pequeña que sola no es capaz de afirmar que estos alumnos están de hecho mejor preparados para dar continuidad a sus estudios o enfrentar el mercado de trabajo. El estudio refuerza la idea que la implantación de escuelas de tiempo integral continúa siendo una política pública importante en la mejora de la calidad de la enseñanza brasileña, ampliando el contacto del estudiante con un mayor abanico de saberes, reforzando la meta seis del Plan Nacional de Educación: ofrecer educación en tiempo integral por lo menos al 50% de las escuelas públicas y así atender mínimo al 25% de los (las) alumnos (alumnas) de la educación básica.

**Palabras clave:** Educación, enseñanza media, escuela de tiempo integral, calidad de la enseñanza, rendimiento escolar.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

01	Mapa de adesão das escolas do Ensino Fundamental no PME em 2014	67
----	---	----

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 01	Estimativa do percentual do investimento público total em educação em relação ao produto interno bruto (PIB), por nível de ensino Brasil 2000 - 2013	39
Tabela 02	Evolução do número de matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização – Brasil – 2008/2014	69
Tabela 03	Indicadores da “Escola A” entre 2006 e 2008	92
Tabela 04	Indicadores da “Escola B” entre 2006 e 2008	95
Tabela 05	Indicadores da “Escola C” entre 2007 e 2009	98
Tabela 06	Dados do IDEB entre 2007 e 2013 dos alunos da 4ª série/ 5º ano das escolas estaduais da cidade onde está localizada a “Escola D” / SP	100
Tabela 07	Dados do IDEB/ prova Brasil entre 2007 e 2013 dos alunos da 4ª série/ 5º ano das escolas municipais onde está localizada a “Escola D” / SP	101
Tabela 08	Indicadores do IDESP da “Escola D” 2013	105
Tabela 09	IDESP 2013 – rede estadual	106
Tabela 10	Indicadores do IDESP da “Escola D” 2014	106
Tabela 11	Indicadores do IDESP 2014 – rede estadual	107
Tabela 12	Indicadores do IDESP da “Escola D” 2015	108
Tabela 13	IDESP 2015 – rede estadual	108
Tabela 14	Indicadores de rendimentos da “Escola D”	110
Tabela 15	Grupo de alunos pesquisados	113

Tabela 16	Gênero dos professores	150
Tabela 17	Evolução das médias em língua portuguesa no ensino médio	173
Tabela 18	Evolução das médias em matemática no ensino médio	174
Tabela 19	Evolução das médias em filosofia no ensino médio	175
Tabela 20	Evolução das Médias em Sociologia no Ensino Médio	176
Tabela 21	Diferença entre a média maior e a menor nas diversas disciplinas	177
Tabela 22	Concentração das notas na 1ª série do ensino médio 2013	178
Tabela 23	Concentração das notas na 2ª série do ensino médio 2014	180
Tabela 24	Concentração das notas na 3ª série do ensino médio 2015	181

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Repasse dos royalties do Petróleo e do Pré-Sal de 2013-2022	38
Gráfico 02	Acompanhamento da meta seis pelo observatório do PNE	71
Gráfico 03	Resultados do IDEB/ Prova Brasil dos alunos da 4ª série/ 5ª ano em 2009	101
Gráfico 04	Comparação de evolução dos resultados do IDEB nas redes de ensino municipal e estadual da cidade onde está localizada a “Escola D” – SP	103
Gráfico 05	Cumprimentos da meta estadual de 2011 A 2015 referentes à “Escola D”	109
Gráfico 06	Grupo de alunos participantes da pesquisa	112
Gráfico 07	Idade dos alunos	113
Gráfico 08	Gênero dos alunos	114
Gráfico 09	Gênero dos alunos divididos por grupo de estudo	114
Gráfico 10	Cor/ raça dos alunos	115
Gráfico 11	Cor do aluno de acordo com o grupo de estudo	116
Gráfico 12	Grau de instrução das mães dos alunos	117
Gráfico 13	Grau de instrução dos pais dos alunos	117
Gráfico 14	Gráfico comparativo – grau de instrução das mães e dos pais dos alunos	118
Gráfico 15	Renda familiar	119
Gráfico 16	Aluno trabalhador	121
Gráfico 17	Moradia	123

Gráfico 18	Quantidade de moradores por domicílio	124
Gráfico 19	Livros lidos por ano	125
Gráfico 20	Alunos que decidiram qual carreira seguir	127
Gráfico 21	Alunos que prestaram o exame nacional do ensino médio (ENEM) em 2015	128
Gráfico 22	“Há diferença entre os tipos de ensino?”	129
Gráfico 23	Principal diferença entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo não Integral na visão dos alunos que estudaram na Escola de Tempo Integral	130
Gráfico 24	Principal diferença entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo não Integral na opinião de quem não estudou neste sistema	131
Gráfico 25	Opinião dos alunos sobre a Escola de Tempo Integral	132
Gráfico 26	Por que a escola de Tempo Integral foi considerada melhor	134
Gráfico 27	Motivo da Escola de Tempo Integral ser considerado pior na opinião de quem estudou neste sistema	135
Gráfico 28	Motivo da Escola de Tempo Integral ser pior na opinião de quem nunca estudou no sistema	136
Gráfico 29	Motivo da Escola de Tempo Integral ser igual ao ensino não integral na opinião de quem estudou na Escola Integral	137
Gráfico 30	“Como os alunos se informam?”	138
Gráfico 31	Importância do professor	139
Gráfico 32	Importância dos estudos	140
Gráfico 33	Importância da escola	141
Gráfico 34	Gráfico comparativo – “Por que você estuda nesta escola	142

atualmente?

Gráfico 35	Gráfico comparativo – Onde você gostaria de estar estudando?	144
Gráfico 36	“Por que você gostaria de estudar em outra escola?”	145
Gráfico 37	Comparação entre os dois grupos – “o que deixou saudades na escola que estudou?”	147
Gráfico 38	Idade dos professores	149
Gráfico 39	Cor / raça dos professores	149
Gráfico 40	Área de formação dos professores	150
Gráfico 41	Tempo de magistério	151
Gráfico 42	Tempo de trabalho da “Escola D”	151
Gráfico 43	Forma de vínculo empregatício	152
Gráfico 44	Renda média familiar dos professores	153
Gráfico 45	Composição familiar	154
Gráfico 46	Condição de moradia	155
Gráfico 47	Média de livros por ano	155
Gráfico 48	Como o professor se informa	156
Gráfico 49	O professor observa diferença entre os alunos da Escola de Tempo Integral e a de Tempo não Integral?	157
Gráfico 50	Visão dos professores sobre os alunos	158
Gráfico 51	“Qual a importância dos professores para seus alunos?”	162
Gráfico 52	“Qual a importância dos estudos para seus alunos?”	164
Gráfico 53	“Qual a importância da escola para seus alunos?”	165
Gráfico 54	Existem diferenças entre a Escola de Tempo Integral e a não	166

## Integral

Gráfico 55	Média das notas da 1ª série em 2013 do ensino médio	169
Gráfico 56	Média das notas da 2ª série em 2014 do ensino médio	170
Gráfico 57	Média das notas da 3ª série em 2015 do ensino médio	171
Gráfico 58	Evolução das médias em língua portuguesa no ensino médio	172
Gráfico 59	Evolução das médias de matemática no ensino médio	173
Gráfico 60	Evolução das médias em filosofia no ensino médio	174
Gráfico 61	Evolução das médias de sociologia no ensino médio	175
Gráfico 62	Diferença entre a média maior e menor nas diversas disciplinas	176
Gráfico 63	Concentração das notas na 1ª série do ensino médio 2013	178
Gráfico 64	Concentração das notas na 2ª série do ensino médio 2014	179
Gráfico 65	Concentração das notas na 3ª série do ensino médio 2015	181

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BA	Bahia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASA	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEF	Caixa Econômica Federal
CEL	Centro Estadual de Línguas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNPC	Conselho Nacional de Políticas Culturais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual de São Paulo – Centro Paula Souza
ETI	Escola de Tempo Integral
EUA	Estados Unidos da América
EVESP	Escola Virtual de Programas Educacionais
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FHC	Fernando Henrique Cardoso

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEF	Programa Escola da Família
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Programa Mais Educação
PNC	Plano Nacional de Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores

RJ	Rio de Janeiro
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SIAFE	Sistema Integrado de Administração Financeira
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação no Brasil
SNC	Sistema Nacional de Cultura
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação
SP	São Paulo
STN	Secretaria do Tesouro Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>21</b>
<b>NOTA INTRODUTÓRIA</b>	<b>27</b>
<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>29</b>
<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>31</b>
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>31</b>
<b>METODOLOGIA</b>	<b>32</b>
<b>1 MARCO TEÓRICO</b>	<b>36</b>
1.1 “Brasil: A pátria educadora está em perigo!”	36
1.2 A disputa ideológica na educação no Brasil	40
1.3 Antecedentes: Experiências de Escola de Tempo Integral no Brasil	46
1.3.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Bahia	48
1.3.2 Centro Integrado de Educação Pública - Rio de Janeiro	51
1.3.3 Escola de Tempo Integral – São Paulo	55
1.3.4 Escola de Tempo Integral – Novo Modelo - São Paulo	58
1.3.5 Programa Vence	61
1.3.6 Centro de Línguas	62
1.3.7 Mais Educação – Programa do Governo Federal	62
1.4 Dados da Escola de Tempo Integral no Brasil	67
1.5 A Formação dos alunos a partir da prática docente	72
1.6 O Tempo a mais na escola	76

	20
<b>1.7 Avaliar os saberes</b>	<b>80</b>
<b>2 RESULTADOS E ANÁLISES DA PESQUISA</b>	<b>83</b>
<b>2.1 Caracterização do objeto de pesquisa</b>	<b>84</b>
<b>2.2 Caracterização do bairro onde estão localizadas as escolas pesquisadas</b>	<b>84</b>
<b>2.3 Caracterização da “Escola D”</b>	<b>87</b>
<b>2.4 Caracterização da “Escola A”</b>	<b>89</b>
<b>2.5 Caracterização da “Escola B”</b>	<b>94</b>
<b>2.6. Caracterização da “Escola C”</b>	<b>96</b>
<b>2.7 Comparação do rendimento entre as Escolas “A”, “B” e “C”</b>	<b>96</b>
<b>2.8 Resultados dos rendimentos escolares da “Escola D” entre 2013 e 2015</b>	<b>105</b>
<b>2.9 Questionários</b>	<b>111</b>
<b>2.9.1 Análise dos questionários dos alunos</b>	<b>112</b>
<b>2.9.2 Análise dos questionários dos professores</b>	<b>149</b>
<b>2.9.3 Análise das notas dos alunos</b>	<b>167</b>
<b>3 CONCLUSÕES</b>	<b>185</b>
<b>4 RECOMENDAÇÕES</b>	<b>188</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>189</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>196</b>

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é uma sociedade desigual em distribuição de renda e principalmente em oportunidades. Assim, romper a barreira da pobreza e do fracasso não é um processo simples.

Nos últimos anos nos governos do Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e da Presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), ambos do partido dos trabalhadores (PT), o país tem caminhado para combater e diminuir estas diferenças.

As Políticas Públicas de redistribuição de renda garantem em um primeiro momento o início do processo de mudanças, porém outras políticas devem estar presentes na agenda do país para ampliar as mudanças e garantir mais direitos e a consolidação das conquistas da nova Classe Trabalhadora.

A Constituição Brasileira de 1988 diz no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; e no Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola... e VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Assim, visando cumprir com esse dever do Estado, em 25 de junho de 2014, no final do primeiro mandato da Presidenta Dilma aprovou-se a Lei nº 13.005 que define o Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 foi criado para ser a alavanca no percurso de mudanças. A educação é a base da sociedade e pode proporcionar rupturas profundas na estrutura social do país.

Ele apresenta 20 metas para o Brasil atingir na próxima década, dentre elas uma específica para a Educação de Tempo Integral:

(...) Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL, 2014)

Os governos estaduais e municipais se debruçaram nos últimos meses sobre o documento para junto à sociedade propor e definir ações que levem cada estado e cada município a cumprir o que determinam as metas nacionais.

A meta seis que determina a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola é uma estratégia importante na garantia da qualidade de ensino; proporcionando ao aluno da rede pública a mesma oportunidade de conhecimentos e de acesso à cultura, às artes, à filosofia e outras possibilidades que os alunos com renda econômica mais elevada possuem, deixando-os em maior equilíbrio para disputar o mercado de trabalho e conquistas sociais. Segundo o Ministério da Educação (MEC) considera-se tempo integral quando o aluno tiver 7 horas ou mais por dia de estudo.

Supondo que este é o objetivo da Escola de Tempo Integral: melhorar a qualidade do ensino. Esta pesquisa se propõe a verificar se isso de fato tem ocorrido: ampliar o tempo de permanência na escola se reflete nos resultados educacionais dos alunos ou se o tempo a mais na escola não traz nenhuma diferença significativa na vida acadêmica dos mesmos.

A partir desta premissa tendo claro que o papel da escola vai muito além de seus muros, procurou-se com este trabalho observar se há diferenças entre a aprendizagem, (com base em suas notas), dos alunos que estudaram em Escolas de Tempo Integral comparando-a aos alunos que nunca estudaram em Escolas de Tempo Integral.

A pesquisa foi realizada com quatro escolas públicas, sendo três estaduais e uma municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Foram levantados os dados das avaliações externas, das avaliações internas dos alunos, observado também os Projetos Políticos Pedagógicos e os Planos de Gestão<sup>1</sup> das unidades escolares envolvidas no período de 2008 a 2015. Foram aplicados questionários aos alunos e professores da escola onde todos os alunos participantes da pesquisa concluíram o Ensino Médio no ano de 2015.

Dentre os alunos pesquisados há um grupo que estudou em Escolas de Tempo Integral durante um a cinco anos e outro grupo que nunca estudou em Escola de Tempo Integral.

Todos os alunos envolvidos na pesquisa moram em um mesmo bairro da periferia de uma cidade do interior paulista. São alunos de baixa renda que enfrentam todos os problemas oriundos das classes populares periféricas brasileiras.

Desta forma a pesquisa pretende identificar se há diferença de nível de aprendizado entre alunos que estudaram durante algum tempo de sua vida escolar em Escolas de Tempo Integral e alunos que nunca estudaram em Escola Integral.

Este trabalho se inicia com o primeiro capítulo retratando um pouco o momento atual que vive o Brasil. Com um golpe de Estado em andamento ocorrendo durante a formulação deste trabalho podendo alterar o repasse de verbas para o financiamento da educação brasileira, comprometendo os avanços e conquistas dos últimos anos.

Vamos falar sobre a disputa ideológica na educação no Brasil, demonstrando como a educação foi e continua sendo usada pela classe dominante como instrumento de reforço ideológico e dominação e como ela pode ser uma porta na ampliação da consciência crítica para a libertação da classe trabalhadora.

Serão apresentadas experiências significativas de modelos de Escolas de Tempo Integral, servindo de espelhos para novas experiências, como: o Centro Educacional

---

<sup>1</sup> A legislação que rege o Plano de Gestão define-o como o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade e intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações internamente ao estabelecimento e operacionaliza o Projeto Pedagógico. O Plano de Gestão nada mais é que uma nova versão do Plano de Escola, documento relativamente estático ao seu tempo, hoje, com característica dinâmica na medida em que deverá exercer acompanhamento e controle de todos os fatos escolares, ao longo de quatro anos. "Visa, pois, a operacionalização tanto do Projeto Pedagógico quanto do Plano de Ensino". Fonte: Sindicato dos Especialistas em Educação do Magistério Oficial de São Paulo. Disponível em <http://www.udemo.org.br>. Acesso em 04/06/2016

Carneiro Ribeiro na Bahia, idealizado por Anísio Teixeira em 1950; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizado por Darcy Ribeiro no Governo de Leonel Brizolla no Rio de Janeiro entre 1983-1987 e 1991-1994, tendo como apoio arquitetônico o celebre Oscar Niemeyer; as Escolas de Tempo Integral (ETIs) e as Escolas Integrais com novo modelo no Estado de São Paulo a partir de 2006.

Trataremos do Programa Mais Educação do Governo Federal a partir de 2007, que ampliou significativamente a quantidade de Escolas de Tempo Integral por todo o território nacional e iniciou o processo de repasse de verba direto para as escolas públicas.

Apresentaremos os dados da Escola de Tempo Integral a partir de 2001 e como está a evolução da implantação da meta seis do PNE: Ampliar a quantidade de escolas e de alunos em Escolas de Tempo Integral.

No capítulo dois é apresentada a caracterização das escolas envolvidas na pesquisa e a identificação do bairro onde estão localizadas as escolas. Começaremos a analisar os dados entre as unidades estudadas com a discussão dos questionários dos alunos e dos professores e das notas obtidas durante as três séries do Ensino Médio, aprofundados a partir de um olhar geral das escolas e dos rendimentos; analisaremos as diferenças entre as escolas, a influência do tempo de permanência, a expectativa de futuro e a experiência dos professores com seus alunos.

E no último capítulo as conclusões do trabalho que passa a estudar os dados coletados sobre as escolas, as notas dos alunos, a pesquisa dos alunos e dos professores, interpretando se a permanência do aluno por mais tempo na escola altera o seu processo de aprendizagem ou se este tempo não resulta em melhorias na aprendizagem dos jovens.

Entender como funciona a aprendizagem dos alunos nas Escolas de Tempo Integral e nas escolas sem o Tempo Integral, contribui com a possibilidade de novos olhares, percebendo o que cada uma pode oferecer aos alunos brasileiros e como avançar na meta seis, que é a ampliação da Escola de Tempo Integral, garantindo que a mesma proporcione uma escola libertadora de qualidade e não apenas uma ampliação de tempo.

Podendo assim o poder público investir de forma eficiente em políticas públicas que melhorem a formação acadêmica refletindo na vida das crianças e dos jovens brasileiros.

Como educadora reforço a importância de políticas públicas nas esferas municipal, estadual e nacional que atendam a melhoria da qualidade do ensino, proporcionando uma quebra de paradigma da classe trabalhadora, geradora de riqueza do país e que por muito tempo foi desprovida de um retorno social que lhe garanta dignidade e direitos básicos da humanidade, como uma escola de qualidade.

Assim, investir em Educação é ter a certeza de contribuir para um país mais igual, mais plural, e com maior capacidade tecnológica frente a um mundo competitivo, buscando colocar o país em patamares de maior justiça social.

Próximo a finalização deste trabalho o Brasil passa por um momento de instabilidade política, social e econômica. Há em curso um golpe de Estado promovido pelo poder legislativo, judiciário e grande mídia, financiado pelo grande capital internacional. Este processo pode comprometer todas as conquistas que a educação brasileira teve nestes últimos anos.

Este é um momento ímpar que nos cabe observar quais serão os novos rumos para a sociedade brasileira.

A história é um processo dinâmico, dialético e que é construído a partir das relações da sociedade, o povo brasileiro está nas ruas e o desfecho deste processo é incerto, porém não invalida nossos estudos sobre a Escola de Tempo Integral.

Que as conclusões desta pesquisa possam ajudar a identificar pontos relevantes sobre o processo de aprendizagem e que proporcione novos estudos que identifique a melhor maneira para o aluno aprender, ser crítico e participativo na sociedade, com as mesmas condições intelectuais e acadêmicas dos alunos vindo das classes sociais mais abastadas.

Sendo possível observar os aspectos positivos e negativos das Escolas de Tempo Integral e entender melhor qual a função do professor neste processo, como sujeito responsável pela formação acadêmica dos cidadãos.

Como Pedagoga e Professora de História, sempre trabalhando com alunos da rede pública, acredito que através do compromisso assumido pelo poder público, pelas escolas e pelos professores a educação pode dar um salto de qualidade.

A identificação da escola e dos professores com as lutas da classe trabalhadora se dá por meio da gestão democrática nas escolas, envolvendo a todos na construção da democracia, reforçando a participação e oferecendo voz e vez a professores, alunos e comunidade, podendo os mesmos optar pelo modelo de Escola de Tempo Integral ou Escola sem o Tempo Integral; garantindo qualidade, acesso: ao conhecimento erudito, a cultura e as artes, oferecendo aos alunos possibilidades de seguir seus estudos e entrar no mercado de trabalho no mesmo nível que todos os jovens brasileiros, melhorando assim a qualidade da educação.

## NOTA INTRODUTÓRIA

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra. (ANDRADE, 1928)

Uma pedra no meio da democracia brasileira, uma pedra interrompendo um processo de ampliação de direitos, uma pedra amarrada no pescoço da classe trabalhadora e sendo atirada ao mar. E essa pedra hoje tem nome. É a direita organizada, a mídia, o legislativo, o judiciário, o capital internacional, que não aceitaram os resultados das últimas eleições, se uniram e estão dispostos a tudo para reassumir o comando do país.

O Brasil hoje, no meio da formatação desta dissertação atravessa um momento histórico muito delicado, com uma tentativa de ruptura do processo democrático, com um golpe parlamentar contra o povo.

Iniciou-se em março de 2016 um processo de impeachment contra a Presidenta Dilma a favor de um governo ilegítimo do então vice-presidente da república. Caso haja sucesso no Impeachment todas as conquistas do povo brasileiro tendem a retroceder, inclusive com a volta das políticas neoliberais, e o sucateamento do Estado: Com as privatizações, a perda dos direitos trabalhistas, o empobrecimento da classe trabalhadora brasileira, entre outros.

Há a tentativa de romper com o processo democrático de direitos, inviabilizarem os avanços no Brasil e em outros países na América Latina e do mundo, e reforçá-los as condições de dependentes dos EUA.

Estamos envolvidos em uma luta não só nacional, mas internacional, dada a importância do Brasil e, portanto, devemos juntar todos os esforços e ter alguma clareza sobre o momento difícil que estamos enfrentando. Em primeiro lugar, obviamente, estou absolutamente convicto de que se trata de um governo ilegítimo e de que estamos diante de um golpe parlamentar. O perfil é de um golpe parlamentar relativamente diferente daquele que aconteceu em Honduras e no Paraguai, mas tem, no fundo, o mesmo objetivo que é, sem qualquer alteração constitucional, sem qualquer ditadura militar, interromper realmente o processo democrático. (SANTOS, 2016)

Neste momento histórico a Educação Brasileira corre o risco de perder recursos, perder qualidade e ter avanços interrompidos. Os Royalties do Petróleo e do Pré-Sal podem não serem mais destinados a educação e a saúde, já que o objetivo das forças que estão tentando dominar o país tem como meta a privatização da Petrobrás e de todo o patrimônio do país, porém como todo processo histórico ele é construído nas relações de força. E toda crise pode virar oportunidade. Só a história nos trará os novos acontecimentos.

O Brasil está agora com a oportunidade – e devemos ter consciência disso – de fazer uma luta contra o imperialismo norte-americano. Há aqui realmente, alguma oportunidade para desestabilizar este projeto global que, como sabem, não é apenas na América Latina. Vemos muito bem que no sul da Europa, na Grécia, em Portugal e na Espanha as mesmas receitas de austeridade estão a ser aplicadas. Portanto, o Brasil está, neste momento, numa posição histórica que permite ser uma frente de luta contra o imperialismo, mas isto vai depender de muitas coisas, vai depender acima de tudo do movimento popular interno do Brasil. (SANTOS, 2016)

As resistências nas ruas são diárias, o povo está mobilizado, a repercussão internacional não é favorável para o governo golpista, desta forma como Santos (2016), nos aponta, pode ser o começo de uma luta contra o imperialismo norte-americano ou realmente o início de um retrocesso de direitos e conquistas para o povo brasileiro.

Pedras a parte, o processo histórico do avanço da Escola de Tempo Integral pode até ser interrompido com a nova conjuntura nacional imposta por um governo golpista, a meta seis pode ser deixada de lado, bem como todas as metas do PNE, porém os estudos realizados neste trabalho são de dados extraídos das escolas entre 2008 e 2015 e trazem uma leitura interessante do processo de ensino e aprendizagem que podem ser aproveitadas para novos estudos.

## JUSTIFICATIVA

Após a experiência de sete anos em uma Escola Pública (2002-2008), sendo os dois últimos anos como coordenadora de uma Escola de Tempo Integral (2007-2008), que atendia aos alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ficou para mim o questionamento: O que de fato mudou na vida acadêmica desses meninos e meninas, comparando-os com alunos que não frequentaram a Escola de Tempo Integral? Qual o poder de inserção que terão na sociedade? Como eles entendem a sociedade?

Pensando que o ser humano é resultado de suas experiências, a educação brasileira precisa ir além dos muros da escola e encontrar caminhos que levem os alunos a serem sujeitos da história, como define Freire:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... Se queremos que o homem atue e seja reconhecido como sujeito. Se queremos que tome consciência de seu poder de transformar a natureza e que responda aos desafios que esta lhe propõe: Se queremos que o homem se relacione com os outros homens – e com Deus – com relações de reciprocidade. Se queremos que através de seus atos seja criador de cultura. Se pretendemos, sinceramente, que se insira no processo histórico e que “descruzando os braços” renuncie à expectativa e exija a intervenção; se queremos, noutras palavras, que faça a história em vez de ser arrastado por ela, e, em particular, que participe de maneira ativa e criadora nos períodos de transição (períodos particulares porque exigem opções fundamentais e eleições vitais para o homem); Se é todo o anterior o que desejamos, é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos. O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. Ninguém luta contra as forças que não compreende cuja importância não mede cujas formas e contornos não discernem; mas, neste caso, se as suporta com resignação, se busca conciliá-las mais com práticas de submissão que de luta. Isto é verdade se refere às forças da natureza: seca, inundação, doenças das plantas e dos animais, curso das estações, isto não é menos verdadeiro dito das forças sociais: "o latifundiário", "os trustes", "os

técnicos”, “o Estado”, “o fisco”, etc., todos os “eles” de que nós não temos senão uma vaga ideia; sobretudo a ideia de que “eles” são todo-poderosos, intransformáveis por uma ação do homem do povo. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1979, p. 21)

Encontrar motivos que os motivem, ideias que se transformem em ideais, limpar a lente que se enxerga o mundo e ver a beleza que cada jovem pode oferecer a partir de suas experiências.

Acreditar nos alunos, realmente acreditar que eles podem, que são capazes de seguir sozinhos, de se superar, de avançar, de sonhar e de conquistar o mundo, um mundo melhor a partir do conhecimento, a partir da educação.

Hoje, estes alunos, de cujo processo de alfabetização eu participei em 2007 e 2008 na Escola de Tempo Integral estão concluindo o Ensino Médio (EM) na “Escola D”. Pesquisar como foi o seu desenvolvimento acadêmico e compará-los a outro grupo de alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral pode nos oferecer dados importantes na avaliação dos resultados obtidos pelos diferentes grupos.

Talvez entender onde acertamos, onde erramos, mas com a certeza que sempre tentamos investir nestes meninos e meninas com o desejo de seu sucesso na vida.

## **OBJETIVO GERAL**

Analisar **o rendimento escolar** de alunos que vivenciaram experiências de estudos em Escola de Tempo Integral e Escola que não é de Tempo Integral, identificando se há diferenças entre as notas dos alunos.

### **Objetivos Específicos**

- Caracterizar e contextualizar tanto os alunos quanto as escolas de onde vêm e aquela onde agora estão reunidos;
- Descrever as principais diferenças entre os alunos que vêm de diferentes escolas e entre os alunos da mesma escola e analisar os possíveis porquês;
- Entender se o tempo de permanência na escola interfere em como o aluno se relaciona com os seus estudos, com seus professores, com seus colegas e com o seu futuro;
- Observar se as expectativas traçadas para o futuro são similares ou não, a partir de seu grupo de origem.

## **METODOLOGIA**

“Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. (GIL, 2008, p.26)

A abordagem de pesquisa adotada neste trabalho quanto à natureza das variáveis é predominantemente qualitativa com uso de dados quantitativos com algumas perguntas em questionários abertos para alunos e professores, ampliando a visão das respostas.

Esta pesquisa, segundo Gil, é uma pesquisa descritiva, “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. (GIL, 2008, p.26)

Em relação à amplitude e profundidade, o estudo será realizado por meio de levantamento de dados ou estudo empírico.

Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante a análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados. (GIL, 2008, p. 55)

Este trabalho se propõe a realizar uma pesquisa social que visa “fornecer respostas tanto a problemas determinado por interesse intelectual, quanto por interesse prático. Interessa, pois, na formulação do problema determinar qual a sua relevância em termos científicos e práticos”. (GIL, 2008, p. 35)

Desta forma a pesquisa pretende identificar se há diferença de nível de notas entre alunos que estudaram durante algum tempo de sua vida escolar em Escolas de Tempo Integral e alunos que nunca estudaram no modelo de Escola de Tempo Integral.

Para este estudo pensou-se em um grupo de alunos que tivessem as mesmas características socioeconômicas e de preferência vivessem no mesmo território, para

que esses fatores não fossem variáveis que pudessem alterar os resultados das análises.

### *“Escola D”*

Foi escolhida para a pesquisa a “Escola D”, uma Escola de Ensino Fundamental (EF) séries finais e Ensino Médio.

A “Escola D” está localizada em um bairro da periferia de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

A “Escola D” é a única que oferece o Ensino Médio no bairro e fica há 11 km do centro da cidade, isolada por barreiras geográficas. Desta forma o perfil socioeconômico dos alunos é semelhante, bem como suas oportunidades e seu meio de convívio é parecido, proporcionando à pesquisa um grupo de estudo com características similares.

Entrou-se em contato em 2014 com a direção e coordenação pedagógica da “Escola D”; apresentando o projeto e realizando os devidos esclarecimentos. A Equipe escolar se identificou com a pesquisa e a partir de então foi criado um cronograma para levantamento dos dados.

A pesquisa será realizada na “Escola D”. Este nome adotado, “Escola D” tem o objetivo de não identificar a unidade escolar conforme combinado com os envolvidos, garantindo assim o sigilo acadêmico.

Os alunos da “Escola D” vivenciaram experiências de estudos diferenciadas. Alguns estudaram em Escola de Tempo Integral entre um e cinco anos de sua vida acadêmica e outros nunca estudaram em Escola de Tempo Integral.

A “Escola D” recebe alunos de outras três escolas do entorno, com características de tempo de permanência de estudos diferentes: “Escola A”, “Escola B”, e “Escola C”.

### *Escolas A, B e C*

O mesmo padrão de sigilo do nome da unidade escolar estudada será seguido em relação às outras três unidades pesquisadas neste trabalho: “Escola A”, “Escola B” e “Escola C”.

Os alunos da “Escola A” estudaram em 2007 e 2008 na 3ª e 4ª série/ 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em Escola de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de São Paulo no modelo ETI.

Os alunos da “Escola B” estudaram entre 2005 e 2008 na 1ª a 4ª série/ 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Escola de 4h e 30’ na Rede Pública Estadual de São Paulo.

Os alunos da “Escola C” estudaram entre 2005 e 2009 na 1ª a 5ª série/ 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental em Escolas de Tempo Integral na Rede Pública Municipal de uma cidade de SP no modelo do CIEPs.

Em 2015 os alunos que estudaram nas escolas A, B e C entre 2005 e 2009 cursavam o Ensino Médio juntos na única escola de Ensino Médio do bairro, a “Escola D, que é da Rede Pública Estadual de SP e não é Escola de Tempo Integral.

Foram contatadas as Escolas “A”, “B” e “C”, apresentado o projeto e após a aprovação das quatro escolas iniciou a leitura das Propostas Pedagógicas das unidades escolares que subsidiaram este trabalho.

#### *Estratégias E Instrumentos Para O Levantamento De Dados*

Observadas as notas das avaliações externas das escolas A, B e C no ano de 2008 quando estes alunos frequentavam a 4ª série/ 5º ano em suas escolas de origem, “Escola A”, “Escola B” e “Escola C”, conforme disponível em sites públicos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Foram levantadas, no ano de 2015, a partir da consulta à secretaria da “Escola D”, as notas dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Filosofia e Sociologia durante todo o Ensino Médio que acontecem em 2013, 2014 e 2015.

Foram realizadas pesquisas com 63% dos alunos que estavam frequentando a 3ª série do Ensino Médio em 2015 na “Escola D” conforme Gráfico 06 (p. 112) e Tabela 15 (p. 113). A pesquisa foi realizada em novembro de 2015, durante o período de aula, com o objetivo de levantar dados: socioeconômicos, pessoais e de suas experiências escolares.

O questionário foi aplicado em sala de aula, após o esclarecimento dos objetivos aos alunos e de como estes dados podem ajudar na visão que a “Escola D” tem de seu processo de ensino e aprendizagem, trazendo novas reflexões e apontando caminhos na melhoria do ensino na unidade escolar.

Foram aplicados questionários aos professores em março de 2016, com o objetivo de colher informações socioeconômicas e pessoais. Conhecer a visão do professor em relação aos alunos, entender como os jovens chegam na “Escola D”, quais suas potencialidades e fragilidades. E observar a percepção por parte dos professores sobre possíveis diferenças de aprendizagem relacionada às experiências escolares dos alunos nos anos anteriores.

O questionário foi aplicado após uma conversa com o grupo de professores e esclarecido sobre os objetivos deste trabalho.

Após a coleta e verificação dos dados, foi realizado o cruzamento dos mesmos e os resultados da pesquisa serão apresentados às Escolas A, B, C e D para posteriores estudos e possíveis aprofundamentos.

## 1 MARCO TEÓRICO

### 1.1 “Brasil: A Pátria educadora está em perigo”

No discurso de Posse do seu segundo mandato (2015-2018) a Presidenta Dilma define o lema para os próximos anos “Brasil, Pátria Educadora”, definido a partir do documento preliminar elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, sob os cuidados de Ministro Roberto Mangabeira Unger, colocando a educação em destaque total.

Ao bradarmos "BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA" estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano.

Democratizar o conhecimento significa universalizar o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis – da creche à pós-graduação; Significa também levar a todos os segmentos da população – dos mais marginalizados, aos negros, às mulheres e a todos os brasileiros a educação de qualidade.

Ao longo deste novo mandato, a educação começará a receber volumes mais expressivos de recursos oriundos dos royalties do petróleo e do fundo social do pré-sal. Assim, à nossa determinação política se somarão mais recursos e mais investimentos.

Vamos continuar expandindo o acesso às creches e pré-escolas garantindo para todos, o cumprimento da meta de universalizar, até 2016, o acesso de todas as crianças de 4 e 5 anos à pré-escola. Daremos seqüência à implantação da alfabetização na idade certa e **da educação em tempo integral**. Condição para que a nossa ênfase no Ensino Médio seja efetiva porque através dela buscaremos, em parceria com os Estados, efetivar mudanças curriculares e aprimorar a formação dos professores. Sabemos que essa é uma área frágil no nosso sistema educacional.

O Pronatec<sup>2</sup> oferecerá, até 2018, 12 milhões de vagas para que nossos jovens, trabalhadores e trabalhadoras tenham mais oportunidades de

---

<sup>2</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público. O Pronatec busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. Os cursos, financiados pelo Governo Federal, são ofertados de forma gratuita por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. Também são ofertantes as instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR. A Partir de 2013, as instituições privadas, devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a ser ofertantes dos cursos do Programa. De 2011 a 2014, por meio do Pronatec, foram realizadas mais de 8 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de formação inicial e continuada. Fonte:

conquistar melhores empregos e possam contribuir ainda mais para o aumento da competitividade da economia brasileira. Darei especial atenção ao Pronatec Jovem Aprendiz, que permitirá às micro e pequenas empresas contratarem um jovem para atuar em seu estabelecimento. Vamos continuar apoiando nossas universidades e estimulando sua aproximação com os setores mais dinâmicos da nossa economia e da nossa sociedade. O Ciência Sem Fronteiras vai continuar garantindo bolsas de estudo nas melhores universidades do mundo para 100 mil jovens brasileiros. (ROUSSEFF, 2015)

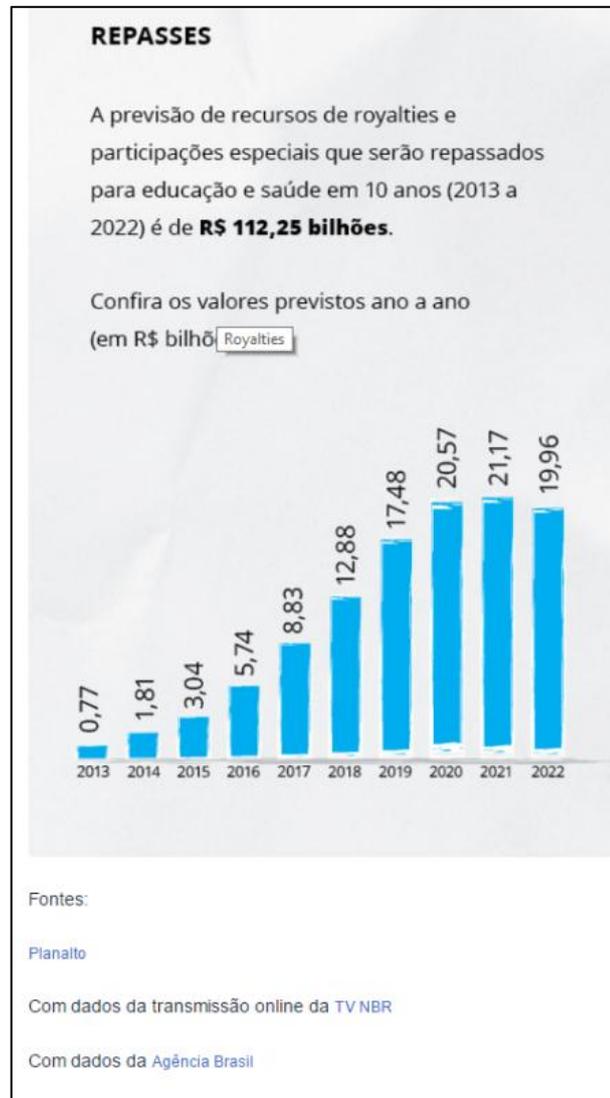
Ouvir a Presidenta da República em seu discurso de posse, destacar a Educação como prioridade nacional é um fato significativo para um país com inúmeros problemas sociais, econômicos e estruturais. É reconhecer a Educação como uma alavanca, uma peça chave para o desenvolvimento do país.

Um diferencial no discurso presidencial, é que são apontados novos recursos para a Educação, novas fontes de investimentos, conforme gráfico 01 (p. 38) Repasse dos Royalties do Petróleo e do Pré-Sal até 2022, demonstrando que 75% dos royalties do petróleo e 50% do fundo social do pré-sal estão destinados pela Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013 ao setor, uma conquista do povo brasileiro.

Desta forma, ao direcionar a riqueza brasileira para garantir o direito à educação, o governo mostrou ser prioridade naquele momento a garantia de direitos sociais a todos.

O valor que a nova lei determina chegará gradativamente aos Estados e Municípios até 2020, reforçando o PNE em todo o território nacional, descritos na Tabela 01 (p. 39), demonstrando que em 10 anos atingirá-se-a o repasse de 112,25 bilhões para a Saúde e Educação. Em 2013 o repasse foi de 0,77 bilhões e está previsto para 2022 que atinja o valor de 19,96 bilhões, um aumento expressivo e significativo para o setor da educação brasileira, que em momento algum de sua história foi contemplado com tantos investimentos.

Gráfico 01 - Repasse dos royalties do Petróleo e do Pré-Sal de 2013 a 2022



Fonte: <http://www.brasil.gov.br>. Acesso em 24/01/2016

A efetivação deste repasse conforme a **Lei nº 12.858**<sup>3</sup>, de 09 de setembro de 2013, tende a contribuir para a melhoria das condições da Educação no Brasil da pré-

<sup>3</sup> LEI Nº 12.858, DE 9 DE SETEMBRO DE 2013. “Dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal; altera a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989; e dá outras providências. A PRESIDENTA DA REPÚBLICA. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, de que trata o § 1º do art. 20 da Constituição Federal. Art. 2º Para fins de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal, serão destinados exclusivamente para a educação pública, com prioridade para a educação básica, e para a saúde, na forma do regulamento...”. Fonte: BRASIL, 2016. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 08/05/2016

escola à pós-graduação. A Presidenta menciona a ampliação do Ensino Integral como um modelo importante para democratizar o conhecimento.

Investir na Educação tem sido uma prática constante nos Governos, Lula e Dilma (2003 – 2016), há um aumento gradativo dos investimentos em relação ao PIB neste setor, conforme descrito na Tabela abaixo. Em 2002 o investimento em Educação em relação ao PIB brasileiro era de 4,7% que foi ampliado gradativamente e em 2013 atingiu um percentual em relação ao PIB brasileiro de 6,2%, ficando claro que a Educação deve ser encarada como **Investimentos Públicos** e não como Gastos Públicos.

Tabela 01 – Estimativa do percentual do investimento público total em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por nível de ensino Brasil 2000-2013

Ano	PERCENTUAL DO INVESTIMENTO PÚBLICO TOTAL EM RELAÇÃO AO PIB (%)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais						
2000	<b>4,6</b>	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2001	<b>4,7</b>	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9
2002	<b>4,7</b>	3,8	0,3	1,6	1,3	0,5	1,0
2003	<b>4,6</b>	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2004	<b>4,5</b>	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,8
2005	<b>4,5</b>	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,9
2006	<b>4,9</b>	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8
2007	<b>5,1</b>	4,2	0,4	1,6	1,5	0,7	0,9
2008	<b>5,3</b>	4,4	0,4	1,7	1,6	0,7	0,8
2009	<b>5,6</b>	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2010	<b>5,6</b>	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2011	<b>5,8</b>	4,8	0,5	1,7	1,6	1,0	1,0
2012	<b>6,0</b>	4,9	0,6	1,7	1,5	1,1	1,0
2013	<b>6,2</b>	5,1	0,6	1,7	1,6	1,1	1,1

Notas: 6 - Estes dados referem-se aos investimentos em educação consolidados do Governo Federal, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios; 13 - Os indicadores constantes nessa tabela foram atualizados em 22 de junho de 2015, em virtude da atualização dos valores do Produto Interno Bruto de 2000 a 2013 feita pelo IBGE em março de 2015.

Fonte: Inep/MEC - Acesso em 24/01/2016

O PNE indica que até o final do decênio (2014) o Brasil invista 10% do seu PIB na educação, e os dados acima demonstram que os investimentos estão crescendo, ainda longe da meta, porém os recursos dos Royalties do Petróleo e do Pré-Sal passaram a ser incorporados a partir de 2014 e progressivamente, conforme foi demonstrado no Gráfico 01 (p. 38).

O percentual de investimento do PIB quando o Presidente Lula assumiu a Presidência da República (2003) era de 4,6% e em 2013, no primeiro mandato da presidenta Dilma o percentual já era de 6,2%, reforçando a ideia de que investir em educação é uma prática deste novo Brasil, mesmo sem os repasses dos recursos dos Royalties do Petróleo e do Pré-Sal, que só passam a estar disponíveis ao país após 2013. Assim o crescimento do investimento em Educação de acordo com o PIB nos Governos Lula e Dilma desde 2003 são significativos conforme Tabela 01 (p. 39), trazendo avanços concretos para a educação brasileira com possibilidades reais de traduzir investimentos em educação de qualidade.

## **1.2 “A disputa ideológica na educação no Brasil”**

A história oficial brasileira retrata uma nação que viveu poucos conflitos, podendo até se dizer pacífica, porém quando nos debruçarmos nos livros veremos quantos massacres, e guerras sangrentas foram cenários no Brasil. Povos dizimados, assassinatos aos milhões, verdadeiras carnificinas imposta a um povo que luta e lutou por direitos inerentes ao ser humano, porém o que fica em muitos livros é um povo ordeiro que aceita pacificamente os mandos e desmandos da classe dominante.

Assim observa uma disputa ideológica presente em todos os segmentos da sociedade, principalmente na educação que reflete em toda a comunidade, servindo como meio de reprodução de uma ideologia ou da possibilidade de uma transformação na sociedade e em políticas públicas capaz de alterar o rumo da história.

Políticas Públicas são ações realizadas pelo Estado para harmonizar as atividades estatais e privadas, com o objetivo de atender demandas socialmente relevantes e politicamente determinadas. (BUCCI, 1997, p. 91)

Pensando na definição de Políticas Públicas de Bucci (1997), pode-se pensar nas seguintes questões: Como harmonizar as atividades estatais e privadas dentro de uma sociedade de classes? Como definir os objetivos socialmente relevantes em um sistema social desigual, dado que são fortemente influenciados por setores da sociedade? Qual ideologia está por traz da máquina do Estado?

No mundo Capitalista, as relações de Estado acontecem para a garantia do sistema, em defesa de uma classe social, seja sob a influência ideológica ou pela força.

As classes sociais não são coisas ou ideias, mas são relações sociais determinadas pelo modo como os homens, na produção de suas condições materiais de existência, se dividem no trabalho, instauram formas determinadas da propriedade, reproduzem e legitimam aquela divisão e aquelas formas por meio das instituições sociais e políticas, representam para si mesmo o significado dessas instituições através de sistemas determinados de ideias que exprimam e escondem o significado real de suas relações. As classes sociais são o fazer-se classe dos indivíduos em suas atividades econômicas, políticas e culturais. (CHAUÍ, 1980, p. 53)

Brasil, um país que ao longo de sua História Republicana, viveu a maior parte do tempo, dentro de processos de ditadura, pouco se avançou na construção de Políticas Públicas emancipadoras na Educação e em outros setores como almejavam: Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, entre tantos outros.

Para Ribeiro (1995), a luta de classes no Brasil sempre foi evidenciada por grandes conflitos, não representada na historiografia oficial, dificultando a interpretação do processo pelo povo.

O grande desafio que o Brasil enfrenta é alcançar a necessária lucidez para concatenar essas energias e orientá-las politicamente, com clara consciência dos riscos de retrocessos e das possibilidades de liberação que elas ensejam. O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nessas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos. O povo inteiro, de vastas regiões, às centenas de

milhares, foi também sangrado em contra-revoluções sem conseguir jamais, senão episodicamente, conquistar o comando de seu destino para reorientar o curso da história. Ao contrário do que alega a historiografia oficial, nunca faltou aqui, até excedeu, o apelo à violência pela classe dominante como arma fundamental da construção da história. O que faltou sempre foi espaço para movimentos sociais capazes de promover sua reversão. Faltou sempre, e falta ainda, clamorosamente, uma clara compreensão da história vivida, como necessária nas circunstâncias em que ocorreu, e um claro projeto alternativo de ordenação social, lucidamente formulado, que seja apoiado e adotado como seu pelas grandes maiorias. Não é impensável que a reordenação social se faça sem convulsão social, por via de um reformismo democrático. Mas ela é muitíssimo improvável neste país em que uns poucos milhares de grandes proprietários podem açambarcar a maior parte de seu território, compelindo milhões de trabalhadores a se urbanizarem para viver a vida famélica das favelas, por fora da manutenção de umas velhas leis. Cada vez que um político nacionalista ou populista encaminha para a revisão da institucionalidade, as classes dominantes apelam para a repressão e a força. (RIBEIRO, 1995, p. 26)

Darcy Ribeiro evidencia a juventude do país e ao mesmo tempo, acredita no potencial de liderança do Brasil econômica e autossustentável, frente a um mundo em crise.

Somos povos novos ainda na luta para nos fazermos a nós mesmos como um gênero humano novo que nunca existiu antes. Tarefa muito mais difícil e penosa, mas também muito mais bela e desafiante. Na verdade das coisas, o que somos é a nova Roma. Uma Roma tardia e tropical. O Brasil é já a maior das nações neolatinas, pela magnitude populacional, e começa a sê-lo também por sua criatividade artística e cultural. Precisa agora sê-lo do domínio da tecnologia da futura civilização, para se fazer uma potência econômica, do progresso auto-sustentado. Estamos nos construindo na luta para florescer amanhã como uma nova civilização, mestiça e tropical, orgulhosa de si mesma. Mais alegre, porque mais sofrida. Melhor, porque incorpora em si mais humanidades. Mas generosa, por que aberta a convivência com todas as raças e todas as culturas e por que assenta na mais bela luminosa província da Terra. (RIBEIRO, 1955, p. 454)

Observar-se num recente período histórico, especialmente nos governos Lula e Dilma, i.e., a partir de 2003, um grande movimento em favor da mudança de paradigma da educação brasileira. Nesses governos a criação de um conjunto de Políticas Públicas de forma direta e ou indireta refletem positivamente neste processo. As políticas de redistribuição de renda garantem que a criança e ou o jovem tenham melhores condições de frequentar as escolas. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e as políticas públicas afirmativas de cotas têm

levado às universidades jovens oriundos da classe trabalhadora, que em outros momentos na história do Brasil jamais teriam tais oportunidades. O Programa Ciências Sem Fronteiras tem reforçado a possibilidade de o país melhorar seu potencial científico dentre tantos outros.

Esse novo enfoque que o Governo Federal tem dado ao Brasil desde 2003 tem mudado as relações de forças existentes dentro da sociedade, gerando conflitos e aprofundando a luta de classes. A direita que por muito tempo dominou o cenário político e econômico do país, não se conforma em perder espaços com direitos sociais conquistados pelo povo brasileiro e investe pesado para retomada do poder. Este é um fenômeno que se repete e foi observado e descrito claramente por Paulo Freire que nos mostra como se deu ao longo do processo histórico da humanidade:

Mas o que ocorre, ainda quando a superação da contradição se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se liberta, é que os opressores de ontem não se reconheçam em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. É que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa. Direito de pessoas que na situação anterior, não respeitava as milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança.

É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheça, mas somente admitam aos oprimidos. E “isto ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos”. (FREIRE, 1970, p. 44)

A classe trabalhadora no Brasil, formada nos governos Lula e Dilma, se constitui de forma diferente a alguns anos atrás, pois foi alterada a partir de Políticas Públicas de Inclusão, contrariando em alguns aspectos a ideologia neoliberal, vivida no Brasil no período do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em que o Estado foi sucateado e as Políticas Públicas fortaleciam as grandes empresas e o capital internacional, em contrapartida, a população se via cada vez mais pobre e sem perspectivas.

Nos governos Lula e Dilma, o Brasil, tem conseguido pela primeira vez combinar maior ampliação da renda por habitante com redução no grau de desigualdade na distribuição pessoal da renda do trabalho. Recuperou-se também a participação do rendimento do trabalho na renda nacional, com a diminuição do desemprego e o crescimento do emprego formal... Não há dúvidas de que o Brasil segue o seu caminho próprio após a grande noite neoliberal de regressão social e econômica do país. (POCHMANN, 2013, p. 156)

A nova classe trabalhadora, segundo Chauí (2013), não é mais oriunda do chão da fábrica, não se reconhece como classe trabalhadora. Essa nova classe não é mais de miseráveis, é proveniente de novos setores fortalecidos na economia brasileira como o setor de serviços<sup>4</sup>.

Essa nova classe trabalhadora, muito jovem no país, ainda se encontra sob a influência da ideologia da classe dominante. Ela se vê como consumidora e se deslumbra com novas oportunidades e na maioria dos momentos os embates acontecem sob o forte poder da mídia. As possibilidades de consciência de classe vão sendo construídas num processo histórico rico e muito conturbado na realidade brasileira.

Ainda segundo Chauí (2013), concomitante com a formação da nova classe trabalhadora a classe média se encontra presente e com posicionamentos antagônicos.

A classe média tende a ser fragmentada, raramente encontrando um interesse comum que a unifique. Todavia, certos setores, como é o caso dos alunos, dos funcionários públicos, dos intelectuais e de lideranças religiosas, tendem a ser organizar e ser opor à classe dominante em nome da justiça social, colocando-se na defesa dos interesses e direitos dos excluído, dos espoliados, dos oprimidos: numa palavra, tendem para a esquerda e, via de regra, para a extrema esquerda e o voluntarismo. No entanto, essa configuração é contrabalanceada por outra exatamente oposta. Fragmentada, perpassada pelo individualismo, competitivo, desprovido de um referencial social e econômico sólido e claro, a classe média tende a alimentar o imaginário da ordem e da segurança porque, em decorrências de sua fragmentação e de sua instabilidade, seu imaginário é povoado por um sonho e por um pesadelo: seu sonho é tornar-se parte da classe dominante; seu pesadelo é tornar-se proletária. Para que o sonho se realize e o pesadelo não se concretize, é preciso ordem e segurança. Isso

---

<sup>4</sup> No início do século XXI, somente o setor terciário tem registrado aumento na sua posição relativa ao PIB. Entre 1980 e 2008, o setor terciário cresceu o seu peso relativo em 30,6%, respondendo atualmente por dois terços de toda a produção nacional, enquanto os setores primários e secundários perderam respectivamente 44,9% e 27,7% de suas participações relativas no PIB. Fonte: POCHMANN, 2013, p.148

torna a classe média ideologicamente conservadora e reacionária, e seu papel social e político é o de assegurar a hegemonia ideológica da classe dominante, fazendo com que essa ideologia, por intermédio da escola, da religião, dos meios de comunicação, se naturalize e se espalhe pelo todo da sociedade. É sob essa perspectiva que se pode dizer que a classe média é a formadora de opinião social e política conservadora e reacionária. (CHAUI, 2013, p. 131)

Desde as manifestações de junho de 2013 o Brasil está aprofundando cada vez mais a disputa ideológica. Segundo Lima (2015), a mídia é a grande representante da burguesia, e em contrapartida, os movimentos sociais usam as novas ferramentas de comunicação, como as redes sociais, reforçando a necessidade de avançar na luta por uma sociedade justa para todos, onde o homem passe a ser o centro das relações e não mais o Capital.

A Ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. Ora, a partir do momento em que a relação do indivíduo com sua classe é a da submissão às condições de vida e de trabalho pré-fixadas, essa submissão faz com que cada indivíduo não possa reconhecer-se como fazedor de sua própria classe. Ou seja os indivíduos não podem perceber a realidade da classe decorrente da atividade de seus membros. Pelo contrário, a classe aparece como uma coisa em si e por si e da qual o indivíduo se converte numa parte, quer queira, quer não. É uma fatalidade do destino. A classe começa, então, a ser representada pelos indivíduos como algo natural (e não histórico), como um fato bruto que os domina, como uma “coisa” onde vivem... A ideologia burguesa, através de seus intelectuais, irá produzir ideias que confirmem essa alienação, fazendo, por exemplo, com que os homens criem que são desiguais por natureza e por talentos, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem e os preguiçosos, empobrecem. Ou, então, faz com que criem que são desiguais por natureza, mas que a vida social, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar – ocultando-se, assim, que o que trabalham não são senhores de seu trabalho e que, portanto, suas “chances de melhorar” não dependem deles, mas de quem possuiu os meios e condições de trabalho. Ou, ainda, faz com que os homens criem que são desiguais por natureza e pelas condições sociais, mas que são iguais perante a lei e perante o Estado escondendo que a lei foi feita pelos dominantes e que o Estado é instrumento dos dominantes. (CHAUI, 1980, p. 78)

No meio deste processo histórico de mudanças e de disputa ideológica, é importante que as Políticas Públicas de Educação contribuam com a discussão, proporcionando uma educação crítica capaz de alavancar mudanças na construção de um País que

cuide de seus cidadãos com a dignidade que cada ser humano merece, e desfaça a lógica do poder, da opressão e da subserviência.

Assim considerar que a Escola de Tempo Integral pode ser uma Política Pública a favor das classes sociais menos favorecidas do nosso país. Segundo o MEC:

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação e considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. Vale destacar, nesse quadro, a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças sócio-ambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil. (MEC, 2016)

Pensar a Educação como uma oportunidade de oferecer ao povo brasileiro condições de romper com paradigmas de pobreza, e transformar o processo educacional em possibilidades de corrigir dívidas históricas oferecendo condições reais de desenvolvimento para o Brasil, é um grande desafio.

Processo este que está em perigo a partir da conjuntura que se instala no Brasil nos últimos meses, com um golpe de Estado em andamento que pode levar o país a grandes perdas em todas as áreas sociais, econômicas e internacionais. Colocando em cheque os futuros investimentos na Educação através dos Royalties do Petróleo e do Pré-Sal.

### **1.3 Antecedentes: Experiências de Escola de Tempo Integral no Brasil**

A Escola de Tempo Integral está presente no Brasil como a conhecemos nos dias atuais à mais de 60 anos.

Em vários momentos da História da educação brasileira a Escola de Tempo Integral fez parte dos anseios de grandes educadores, como possibilidades de proporcionar uma escola de qualidade para a população desprovida de recursos econômicos e garantir-lhes o acesso ao conhecimento, a cultura, as oportunidades de ascensão social que a educação pode proporcionar aos cidadãos.

Dentre as várias experiências no Brasil todas remetem a um público específico, a população de baixa renda, oferecendo a ela oportunidades de ter acesso a um leque de conhecimentos que lhe proporcione um melhor preparo para enfrentar o mundo de trabalho e de prosseguir com seus estudos.

Segundo Freire (1979), a educação deve estar a serviço da humanidade, de homens e mulheres que transformam, que fazem história, que se relacionam e se reconhecem como ser social. O Brasil vem investindo na ampliação das Escolas de Tempo Integral como meio de oferecer oportunidades de ampliar seu capital intelectual e cultural.

As primeiras experiências de Escola de Tempo Integral se deram de forma regionalizada, dentro de uma cidade e de alguns estados brasileiros, diferente do que está acontecendo nos últimos anos no Brasil.

No segundo mandato do governo Lula e no primeiro da presidenta Dilma a ampliação das Escolas de Tempo Integral em todo o território nacional passa a criar um corpo mais denso conforme será demonstrada a figura 01 (p. 67). Em 2008 haviam 1.380 Escolas de Tempo Integral no território brasileiro atendendo a 941.573 alunos já em 2014 eram 58.651 escolas atendendo a 8.309.309 alunos em Escolas de Tempo Integral.

O governo federal brasileiro passa efetivamente a criar condições para a Escola de Tempo Integral fazer parte da realidade dos pais, a partir de políticas públicas que garantam aos alunos maior oportunidade de conhecimento a acesso as culturas, aos esportes e ao lazer.

Importante observar que a Escola de Tempo Integral traz além do fator tempo a proposta pedagógica em que está embutida toda uma ideologia, desta forma o tempo a mais na escola pode estar a serviço da transformação ou da perpetuação da classe dominante que segundo Chauí (1980), os processos de dominação são

subjetivos e em muitos momentos passam a noção de naturalidade do oprimido e do opressor.

Frente às experiências das Escolas de Tempo Integral brasileiras observam-se algumas propostas que repensam todo o processo educacional do país e outras que são menos questionadoras, porém apresenta sua importância no avanço das Escolas de Tempo Integral.

### **1.3.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Bahia**

Em 1950, se inaugurava no Brasil uma experiência de Escola de Tempo Integral, especificamente em Salvador, Bahia (BA). O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) ou a Escola Parque da Bahia, idealizado por Anísio Teixeira (1900 – 1971), então Secretário de Educação e Saúde de Estado.

Anísio Teixeira foi um grande visionário, participante ativo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, o documento pregava uma escola pública, laica e de qualidade para todos num país onde a maioria da população era analfabeta, pobre e não tinha direito ao voto.

Anísio dedicou sua vida à Educação e em muitos momentos da história foi seguido, acompanhado e enaltecido, mas em outros foi perseguido e possivelmente assassinado pela ditadura militar em 1971. Hoje sua obra é referência nacional e internacional, seu legado ficou para a história. Esse era Anísio Teixeira.

Ele deslocou a carência do indivíduo para a omissão dos governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares. Não considerou as classes populares urbanas como obstáculos sociais e políticos e por esse motivo defendeu a educação como instrumento de superação de uma carência que não é do indivíduo, mas da cultura erudita que lhe faz falta. Pode perceber que a desigualdade entre as pessoas não estava dada. Era feita. (NUNES, 2000, p. 09)

Anísio acreditava que a filosofia era mais importante que a ciência. Aprender a pensar: liberta, constrói, muda, dignifica, leva o ser humano a ser Humano, solidário, crítico e feliz.

Segundo Nunes:

Uma escola pública com um ensino básico de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que os espaços e os tempos da educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que o trabalho pedagógico apaixone e compromete professores e alunos. Uma escola que construa um solidário destino humano, histórico e social foi o grande sonho de Anísio Teixeira, para o qual procurou construir os andaimes.

A violência barrou suas iniciativas, mas não venceu a sua implacável denúncia de que a privação da educação torna impossível a simples sobrevivência. (NUNES, 2000, p. 12)

O Governador Otávio Cavalcanti Mangabeira, em seu mandato entre 1947 e 1951, solicitou um projeto que atendesse a falta de saúde, de assistência familiar e social das crianças do Estado da Bahia e Anísio se dedicou a realizar a tarefa.

Anísio foi influenciado pelas ideias de John Dewey (1859-1952), filósofo americano, segundo Castro e Lopes (2011, p. 263), que “afirmava a necessidade de criarmos oportunidades para que a criança e o adolescente vivenciassem, através da experiência, o modo de vida democrática, idealizou uma “pequena universidade infantil””, **que ficou conhecida como a Escola-Laboratório, criada em Chicago nos Estados Unidos da América (EUA).**

Sob a concepção de escola como laboratório da vida social, Dewey propôs uma nova metodologia, voltada para o aluno como centro de interesse, para a sua experiência e sua expectativa, a superação da memorização pela pesquisa prática, enfim, conciliou o saber teórico ao fazer prático. Entendia como importante que a escola educasse para o “aprender para a vida”. A educação era interpretada como fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida e, portanto, não deveria ter um caráter de preparação para a vida. (GALIANI; MACHADO, 2009, p. 911)

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro no Estado da Bahia em 1950, passou a atender em Tempo Integral uma população pobre e desprovida de recursos.

A Escola Parque ou (CECR) proporcionava aos estudantes em um dos períodos as aulas regulares básicas, e no outro, as aulas diversificadas.

O projeto inicial atenderia as crianças e os adolescentes pobres, inclusive os que não tinham moradia, podendo residir na própria unidade, mas a proposta de internato não foi efetivada.

Desde o princípio seu projeto teve um foco no pedagógico e outro no arquitetônico, porém a arquitetura sempre esteve a serviço do pedagógico. Uma bela construção que proporcionasse condições adequadas para a aprendizagem. Os espaços para as atividades pensadas como parte integrante e fundamental para o sucesso dos alunos, garantindo-lhes um lugar agradável, bonito e confortável que amplie seus conhecimentos, que com certeza já eram inúmeros e precisavam ser reconhecidos e valorizados.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi projetado pelos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte, com dois setores: o setor de instrução formada pela Escola-Classe, composta de um conjunto de doze salas visando às atividades normais ou convencionais como: leitura, escrita, aritmética, ou o “ensino de letras e ciências, como dependências para administração e áreas de estar” (EBOLI, 1971, p.16) além de “áreas cobertas, gabinetes médicos e dentários, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres” (EBOLI, 1971, p.21); e o Setor da Educação composto por uma Escola Parque de sete pavilhões para “as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física” (EBOLI, 1971, p.16). A Escola Parque estava localizada no meio das outras unidades do Centro. Nela os alunos eram agrupados com base nas suas preferências e idades, em grupos de 20 a 30 alunos, para realizar diferentes atividades.

Os professores selecionados para trabalhar nas Escolas Classes eram os primários comuns, e para trabalhar nas Escolas Parques eram os primários especializados (em dança, música, teatro, desenho, educação física, artes industriais, bibliotecas, recreação e jogos).

Todo o conjunto acomodaria quatro mil alunos que se revezariam das 7h30min às 16h30min entre a Escola Classe, por quatro horas, e a Escola Parque por mais quatro horas. Além desses ambientes, o projeto previa a construção de residência para abrigar 5% do total de crianças consideradas sem lar, em regime de internato. Em 1964, a obra contava com quatro Escolas Classe e uma Escola Parque totalizando 11 prédios no bairro da Liberdade. Esse bairro foi escolhido, intencionalmente, por conter muitas crianças em idade escolar e ser constituído de proletários de nível econômico baixo. As Escolas Classes 1, 2 e 3 atendiam crianças de 7 a 13 anos, separadas por faixa etária, e a Escola Classe 4 oferecia a educação complementar e a educação ginásial correspondente, respectivamente à 1ª e 2ª séries e à 3ª e 4ª séries do ginásio. Ao completar 15 anos, o aluno era encaminhado a um curso noturno. (CASTRO; LOPES, 2011, p. 265)

Um projeto transformador, de inclusão social que poderia resultar em um salto na educação brasileira, foi desarticulado pela ditadura militar iniciada em 1964, como inúmeras outras políticas públicas que estavam em curso no país, naquele período histórico.

O país viveu entre 1964 e 1984 um período de ditadura militar sem avanços nas políticas sociais e econômicas. O povo ficou mais pobre e a urbanização crescente transformou cidades em grandes aglomerações urbanas com inúmeros problemas sociais.

### **1.3.2 Centro Integrado de Educação Pública - Rio de Janeiro**

Outra experiência de Escola de Tempo Integral foi a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro (RJ) nos períodos de 1983 a 1987 e 1991 a 1994, no Governo de Leonel Brizola e tendo como idealizador e executor Darcy Ribeiro, então vice-governador do Rio entre 1992 a 1997, que acumulou o cargo de secretário de cultura e coordenador especial do Programa Especial de Educação.

Darcy Ribeiro era Antropólogo de formação e participante ativo da vida política do País, foi Ministro da Educação no Governo João Goulart e era chefe da Casa Civil em 31 de março de 1964. Teve seus direitos políticos cassados e pediu exílio no Uruguai, onde viveu durante um tempo.

Era um visionário e foi o responsável pela criação do Memorial da América Latina na capital paulista, importante centro cultural, político e de lazer. Foi o relator da atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96), documento que norteia a educação do país nos dias de hoje.

Quando se pensou na proposta dos CIEPs foram levados em conta o projeto pedagógico e o arquitetônico. Acreditou-se que uma escola nova não poderia ser a simples adaptação do currículo, tudo nela teria que ser diferente, uma escola que atendesse às necessidades da população que não tinha acesso à escolarização

básica. Assim, Oscar Niemeyer<sup>5</sup> se une a Ribeiro, sendo o responsável em deixar um legado de mais de 500 prédios espalhados pelo Rio de Janeiro.

O gênio de Oscar Niemeyer cria uma escola ampla, bonita, funcional e 30% mais barata que um prédio escolar convencional. Conciliando custo, beleza e rapidez. Para implantar no Estado um grande número de CIEPs com êxito, era necessário um projeto de arquitetura que desse origem a uma escola bela, ampla, que fosse economicamente viável e permitisse velocidade na construção. Esse desafio de conciliar beleza, baixo custo e rapidez de execução foi confiado ao talento de Oscar Niemeyer - que resolveu a equação da nova Escola Pública de maneira brilhante. Partindo da ideia de utilizar a técnica do concreto pré-moldado, que possibilita montar cada CIEP como um jogo de montar, em um prazo de apenas quatro meses, Niemeyer criou um projeto-padrão que é 30% mais barato que uma obra que utilize a técnica convencional de fazer a concretagem no próprio local de construção. Na obra do CIEP, como definiu o Engenheiro Calculista José Carlos Sussekind, "a arquitetura é inseparável da estrutura; existe uma especial integração arquitetura-engenharia". (PDT, 2015)

Uma bela escola com um Projeto-Padrão<sup>6</sup>, uma proposta pedagógica adequada a serviço da população carente. Esta era a visão de Darcy Ribeiro.

---

<sup>5</sup> Oscar Niemeyer (1907/2012) é o maior expoente da arquitetura modernista brasileira. Nascido no Rio de Janeiro, em 1907, formou-se na Escola de Belas Artes, na mesma cidade e ganhou notoriedade e fama internacional pelas formas curvas que aplicava em suas construções. Fonte: PDT disponível em <http://arquiteturaurbanismotodos.org.br>. Acesso em 04/05/2016

<sup>6</sup> O Projeto-Padrão do CIEP "Pela concepção de Niemeyer, cada CIEP é composto por três construções distintas: o Prédio Principal, o Salão Polivalente e a Biblioteca. O Prédio Principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo localizam-se o refeitório com capacidade para 200 pessoas e uma cozinha dimensionada para confeccionar o desjejum, almoço e lanche para até 1000 crianças. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico e, entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos dois pavimentos superiores estão localizadas as salas de aulas, um auditório, as salas especiais (Estudo Dirigido e outras atividades) e as instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para atividades de lazer e dois reservatórios de água. O Salão Polivalente é um ginásio desportivo coberto, dotado de arquibancada, vestiários e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a Biblioteca, idealizada para atender os alunos tanto para consultas individuais como em grupos supervisionados, estando também à disposição da comunidade. Sobre a Biblioteca, existe uma verdadeira residência, com alojamentos para doze crianças (meninos ou meninas), que poderão morar na escola em caso de necessidade, sob os cuidados de um casal (que dispõe na casa de quarto próprio, sala comum, sanitário exclusivo e cozinha). Para os terrenos onde não seja possível instalar todas as três construções que integram o Projeto-Padrão, foi elaborada uma alternativa, denominada CIEP compacto, que é composto apenas pelo Prédio Principal, ficando no terraço a quadra coberta, os vestiários, a Biblioteca e as caixas d'água. Segundo o próprio Oscar Niemeyer, da ideia de construir escolas em série "surgiu naturalmente a utilização do pré-fabricado, para fazê-las multiplicáveis, econômicas e rápidas de construir: nesses casos, é a economia que exige a repetição e o modulado". Mas, a despeito de toda a lógica, surgiram diversas críticas ao Programa Especial de Educação, assentadas numa ideia equivocada: a de que o CIEP é uma escola "mastodôntica, suntuosa e muito cara". Fonte: PDT, 2016. Disponível em <http://www.pdt.org.br>. Acesso em 30/01/2016

Pensando em educação, o projeto foi organizado por um grupo de pessoas com visão crítica, construtivista, progressista e democrática, divergente da estrutura econômica do país.

O país estava no final do período militar e a ousadia de Brizola e Ribeiro na implantação dos CIEPs é indiscutível, renovar uma escola sucateada que contribuísse para a redemocratização seria no mínimo um grande desafio, uma mudança social tão desejada por alguns segmentos da sociedade. Mas para a elite brasileira o projeto dos CIEPs era populista, muito caro, não atendiam as necessidades da educação e tinha objetivos eleitoreiros.

Partindo de uma concepção mais abrangente da função escolar, cada CIEP trabalha no sentido de recuperar o papel político e social da escola, no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. A escola se integra à comunidade, contribuindo para a educação coletiva. Os pais dos alunos são chamados para discutir com os professores a educação de seus filhos. E cada professor, por sua vez, é permanentemente estimulado a visitar a comunidade para, com os pais e vizinho, conhecer a realidade de seus alunos .

Neste processo de estreitamento de laços entre a escola e sua comunidade, as atividades de animação cultural passam a ter especial importância. Além de contribuir para a aprendizagem global dos alunos pela valorização do trabalho criativo no espaço escolar, as atividades culturais possibilitam um reencontro com o próprio prazer de aprender.

No dia-a-dia dos CIEPs, a educação não pode mais ser dissociada das manifestações culturais e artísticas, sobretudo daqueles que já se desenvolvem no interior da própria comunidade. Afinal, elas são a ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola e vice-versa.

Que o professor orientador não seja um simples técnico, mas uma força estimuladora da melhoria do ensino. Que a cozinheira não seja apenas a pessoa que prepara a comida, ou que inspetores e funcionários não sejam aqueles que reprimam e vigiem, varram ou espanem seguindo rotinas inteiramente desvinculadas da ação educacional, mas se tornem colaboradores do processo educativo.

Para tirar estas intenções do papel e transformá-las em ações vivas, o Programa Especial de Educação procura mobilizar a todos, professores e funcionários, para viabilizar a proposta renovadora dos CIEPs.

Todos participam de um treinamento que, começando intensivo, complementa-se a seguir por um treinamento em serviço e por reuniões que estimulam a constante troca de ideias e vivências. (PDT, 2016)

Os entraves, as dificuldades, as críticas e preconceitos em relação aos CIEPs passam a estar presentes no cotidiano do RJ. O então prefeito Leonel Brizola não foi reeleito em 1986 e seu sucessor entre 1987 e 1991 não deu continuidade ao projeto, sendo o mesmo sucateado, os prédios não receberam a manutenção necessária. O

domínio da ideologia burguesa fica claro no Rio de Janeiro, e quando retorna ao governo em 1991, Brizola retoma o projeto com o CIEPs.

O belo projeto arquitetônico não encontrou correspondência num sólido projeto pedagógico. A "escola dos ricos para os pobres" era, senão de pobreza, pelo menos de grande indefinição pedagógica. A inovação ficou por conta da tentativa de trabalhar de forma interdisciplinar, mas havia no fundo uma grande contradição: um discurso que proclamava ser o papel da escola ensinar a ler, escrever e contar e uma prática amplamente difundida que demonstrava ser o seu papel alimentar, dar assistência médico-odontológico e estudo. (MINGOT, 1989, p. 60)

Muitos professores, gestores e profissionais que trabalharam nos CIEPs não estavam em sintonia com os objetivos da nova educação, como deixou claro Darcy Ribeiro em alguns momentos, prejudicando e travancando o processo de mudanças. Isso mostra que a mudança de concepção de educação passa pela visão do professor, e não apenas do grupo intelectual que concebeu o projeto.

Diante das críticas, Darcy Ribeiro é contundente na defesa dos CIEPs: "O que existe é um número de pedagogos vadios e prolixos. Ou seja, há toda uma ideia conformista da escola que existe, é uma ideia de sociólogo, que cai muito nisso. O real é real porque é necessário. A classe dominante que aí está precisa dessa escola para manter o povo analfabeto, para o povo não reivindicar. Ora essa é uma ideia burra. Os bobocas que dizem isso, atribuindo essa ideia a Marx, chegam a escrever que eu estou querendo fazer uma escola do socialismo. Mentira. O capitalismo fez escolas muito boas e eu quero obrigar o capitalismo daqui a fazer boas escolas aqui. No socialismo eu vou querer muito mais. Agora, é o capitalismo que tem que dar a escola que eu estou querendo aqui e agora, para a criançada daqui e de agora. (MINGOT, 1989, p. 53)

Já os CIEPs de hoje não representam sua origem. Seu projeto original foi adaptado, ficou a arquitetura. Em 2010 os CIEPs, foram tombados como Patrimônio Público do RJ pela Lei 3.157/2010, como ficaram evidenciados na justificativa da Lei.

Visando garantir a preservação como Patrimônio Histórico, Arquitetônico e Cultural do Estado do Rio de Janeiro de todos os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, que estão sob a administração do Estado do Rio de Janeiro, apresento esta iniciativa, estabelecendo o tombamento de todos os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública.

O tombamento tem por objetivo proibir a demolição ou construção de qualquer edificação que altere a parte externa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio, considerados a maior herança do líder trabalhista, que estão praticamente abandonados. Segundo a Secretaria de Estado de Educação, são 419 CIEPs administrados pelo Estado e 99 CIEPs municipalizados.

O ilustre Vereador Brizola Neto, na justificativa do seu projeto de lei, sancionado pelo Prefeito do Rio de Janeiro, disse que “a notoriedade do valor dos projetos realizados pelo nosso mais famoso arquiteto, Oscar Niemeyer, que é reconhecido internacionalmente, nos obriga a tomar os CIEPs do Rio de Janeiro, a fim de garantir para as gerações futuras o direito a estudar numa escola pública, cujo prédio é tão valoroso quanto os mais famosos monumentos do mundo. Com o tempo, sua importância histórica e econômica tenderá a ser cada vez maior”.

Pelos motivos acima expostos, conto com o apoio dos nobres colegas para a aprovação do presente projeto de lei. (LEI 3.157, RJ, 2010)

Diante dos argumentos da Lei em defesa ao tombamento dos CIEPs no Rio de Janeiro, fica a ideia do abandono da proposta pedagógica do projeto. A construção de uma escola de qualidade, de uma escola diferenciada, sofreu com as mudanças de governos.

A proposta não foi abarcada pelo poder público como política de Estado, mas passou a ser a marca de um político, Leonel Brizola, que tinha claro que Educação não é Gasto Público mas deve ser sempre um Investimento Público, reforçando o poder do Estado com Políticas de bem estar social.

Os prédios passaram a ser Patrimônio Histórico, e o projeto pedagógico que é a alma da escola, não foi defendido da mesma forma.

Muitos CIEPs ainda hoje existem como Escola de Tempo Integral, porém não mais como concebidos, inclusive fora do estado do RJ.

### **1.3.3 Escola De Tempo Integral – São Paulo**

Em 2006, segundo Castro; Lopes (2011), foram implantadas mais de 500 Escolas de Tempo Integral (ETI), na administração do então Governador Geraldo Alckmin (2003-2006), pelo Secretário da Educação Gabriel Chalita (formado em Direito e Filosofia).

O Projeto de ETI de São Paulo (SP) não contou com a construção de uma nova estrutura física, foram aproveitados os prédios escolares já existentes. Transferiu-se uma parte dos alunos e os que ficaram passaram a ser atendidos em Escolas de Tempo integral.

As escolas que passaram a ser ETI tinham como característica comum estarem em áreas de vulnerabilidade com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Segundo Castro e Lopes (2011, p. 273), “a ETI foi criada para junto com a Fundação CASA <sup>7</sup> para minimizar problemas com os jovens infratores no Estado de São Paulo”. Em sua pesquisa Castro; Lopes obtêm dados que refletem essa percepção de quem trabalhou na ETI:

Podemos, então, inferir que o projeto Escola de Tempo Integral foi criado, nesse contexto, como outra possibilidade, para além da CASA, de cercar o grave problema do ato infracional cometido por adolescentes, com ações preventivas, educativas e de tutela. Quase todos os entrevistados perceberam este viés da função da escola, conforme demonstramos abaixo, com o excerto de uma entrevista: Por que você acha que a Escola de Tempo Integral foi criada? Prá sanar uma situação social, de certo abandono das crianças em certo período do dia. A criança que estudava à tarde, de manhã não tinha o que fazer. O pai precisava sair prá trabalhar. Eu creio que tenha sido isso, um problema social, que trouxe a Escola de Tempo Integral [...] mas eu acredito que seja um problema social que está sendo, não sanado, mas existe certo paliativo aí social com a Escola de Tempo Integral (Professora e Coordenadora). (CASTRO; LOPES, 2011, p. 273)

Quanto à organização dos tempos escolares no período da manhã os alunos estudavam o currículo comum: Língua Portuguesa, Matemática, História, etc. Tinham um almoço de uma hora e no período da tarde tinham aulas de Oficinas Curriculares, criadas para ampliar o conhecimento dos alunos: Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e Matemática, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Participação Social.

---

<sup>7</sup> A **Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA)**, instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, tem a missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A Fundação CASA presta assistência aos jovens de 12 a 21 anos incompletos em todo o Estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade. As medidas — determinadas pelo Poder Judiciário — são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade dos adolescentes. Fonte: Centro de Atendimento Socioeducativo do Adolescente.. Disponível em <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br>. Acesso em 05/06/2016

Ainda Segundo Castro; Lopes:

Nenhuma escola sofreu adequações em sua estrutura física, antes do início do ano letivo de 2006, tampouco os professores sabiam o que lecionar nas oficinas curriculares. As oficinas foram atribuídas pelos gestores aos professores apenas com base nos critérios de tempo de experiência docente e diplomas. (CASTRO; LOPES, 2011, p. 261)

Em 2006 eu era Professora Coordenadora responsável pela parte pedagógica de uma ETI e me lembro de ter participado junto com a Direção da Escola de um Congresso sobre a Escola de Tempo Integral versus Ensino Integral promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e de uma capacitação de três dias em uma cidade próxima. Esta seria a base para o início das aulas de tempo integral na “Escola A”, tal como apresentado no item “Objetivo Geral” (p. 31).

Os professores participaram de capacitações no início do projeto, porém com o tempo, os encontros passaram a ser muito espaçados, não oferecendo a continuidade necessária para discutir o novo sistema de ensino.

Muitas dificuldades para a implantação da ETI na “Escola A” em que trabalhei: o prédio não atendia às necessidades dos alunos. As crianças de sete e oito anos tinham sono na parte da tarde e não havia espaço físico para descansarem. As cadeiras eram grandes e seus pezinhos ficavam pendurados durante horas, havia poucos espaços para saírem das salas, muitas vezes as crianças dormiam durante as aulas sobre seus cadernos em suas carteiras.

Havia uma quantidade adequada de material pedagógico na “Escola A”, porém a falta de estrutura e pessoal dificultava o acesso aos mesmos. Os professores pouco se reuniam para a discussão de atividades pedagógicas e muitas vezes as atividades eram solitárias e isoladas.

Hoje, das 500 ETI originais apenas 236 estão em funcionamento neste formato, segundo o site da Secretaria da Educação do Estado de SP, as outras na sua maioria voltaram ao modelo regular e ou continuam de Tempo Integral em outro modelo.

Desta forma,

É preciso questionar até que ponto as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado nesta última década tem a capacidade de educar para a emancipação política, econômica e social de seus assistidos, buscando verificar até que ponto o discurso estatal acerca da autonomia e qualidade do ensino, em especial do Ensino Fundamental, é condizente com a prática, pois, como nos lembra Sacristán (1996), as reformas sempre foram uma constante no Brasil, em que dar-se o nome de reforma a qualquer ação normal sobre o sistema educacional, visto que reformas implicam em reformadores, em salvadores da pátria. Além disto, reformas possuem uma grande propensão de adesão, devido suas virtudes e obviedades de objetivos, que nem sempre representam os reais objetivos que visam alcançar. No mais, é curioso lembrar que as reformas se sucedem, e se sucedem é porque fracassam (Sacristán, 1996). Fracasso este que é a função de muitas reformas, pois, sob este título, em especial reformas educacionais, maquia-se uma série de interesses opostos ao que é proposto. (SOUSA, 2002, p. 11)

Essa crítica de Sousa se dá ao período do Governo FHC, porém pode ser amplamente aplicada ao governo do Estado de São Paulo, na implantação do novo modelo de Escola de Tempo Integral em substituição das escolas ETIs em um espaço de tempo tão curto.

Todo esse movimento da Escola de Tempo Integral não mudou a realidade da escola paulista, e um novo modelo de Escola de Tempo Integral novamente é apresentado à sociedade.

#### **1.3.4 Escola de Tempo Integral – Novo Modelo - São Paulo**

O Governador de São Paulo Geraldo Alckmin (com mandato de 2011 a 2014 e 2015 a 2018), inicia em 2012 um novo modelo de Escola de Tempo Integral, dentro de um Programa denominado Educação - Compromisso com São Paulo <sup>8</sup> tendo à frente o Secretário da Educação Herman Voorwald. (Engenheiro Mecânico, Reitor da

---

<sup>8</sup> O programa Educação – Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011, estabelece um pacto com a sociedade em prol da educação. Entre suas principais metas, o programa pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado. O programa está estruturado em cinco pilares, que nortearam o foco de atuação, a criação de novos projetos e as demais ações da Secretaria da Educação ao longo da gestão. 1º Pilar - Valorização do Capital Humano / 2º Pilar - Gestão Pedagógica / 3º Pilar - Educação Integral / 4º Pilar - Gestão Organizacional e Financeira / 5º Pilar - Mobilização da Sociedade. Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 30/01/2016

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) entre 2009 e 2010).

O Programa Educação Compromisso com São Paulo está estruturado em cinco pilares, o terceiro dedicado à Escola de Tempo Integral. Sendo um modelo de educação com base no neoliberalismo, tendo a meritocracia como um princípio a ser seguido, com o principal foco no protagonismo juvenil. O novo modelo de Escola de Tempo Integral do Estado de SP atua com professores com dedicação exclusiva e uma gratificação salarial suntuosa de 75% sobre o salário base.

Esse novo modelo dentro do programa não atinge todas as escolas de São Paulo, em 2016 serão 257 escolas no novo modelo e 236 no modelo ETI, segundo o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, totalizando 493 escolas, das seis mil escolas existentes, ou seja, menos de 10% das escolas paulista.

O novo projeto das Escolas de Tempo Integral iniciou com o Ensino Médio e conta atualmente (2016) com as Escolas do Ensino Fundamental das séries iniciais que atende os alunos entre 6 a 10 anos e as séries finais que atendem os alunos de 11 a 14 anos.

Novamente o programa não conta com a construção de prédios específicos, há a adequação da estrutura existente, e estas escolas passam a receber um recurso financeiro maior que as outras unidades escolares para a manutenção do prédio e compra de materiais pedagógicos.

A contratação de professores e gestores para estas escolas passa a ser diferente do que acontece na Rede de Ensino do Estado de São Paulo: os interessados passam por uma avaliação de seleção e se aprovados, trabalharão nestas escolas em regime de contratação de dedicação exclusiva, tendo um acréscimo em seus salários de 75% e uma jornada de 8h diárias em uma única unidade escolar.

Nesta nova condição de trabalho o Professor fica à disposição da escola para estudar e efetivar suas tarefas na unidade como: lecionar, preparar e corrigir as atividades e avaliações, leituras e aprofundamento em seus estudos.

A equipe escolar é avaliada constantemente e como foi admitida pode ser dispensada a qualquer momento.

Essa forma de remuneração que engloba menos de 5% dos professores das escolas paulista traz distorções salariais que o sindicato não conseguiu resolver. A fragmentação salarial fragiliza e desmobiliza a categoria.

Criou-se uma escola elitizada, dentro de um sistema público único; com professores na sua maioria presos a sua condição financeira, acreditando ser da classe média, reforçada por um sistema que os qualifica como seres iluminados com a missão de salvar as crianças e os jovens de sua condição social.

Desta forma o autor se posiciona:

A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura, Bourdieu explicita conceitos fundamentais de sua teoria, como o de capital cultural, o qual se caracteriza como uma herança puramente social constituída por um conjunto de conhecimentos, informações, códigos lingüísticos e, também, por atitudes e posturas que, em sua visão, vêm a ser responsáveis pela diferença de rendimento dos agentes frente à escola. Segundo ele, para um percurso escolar regular, sem interrupções, a escola exige, consciente ou inconscientemente, de todos os agentes, uma relação natural, familiar, com a cultura e com a linguagem, privilegiando, assim, a relação com o saber, muito mais do que o saber em si mesmo. Essa relação natural com a cultura, ou seja, a proeza verbal e a competência cultural, só podem ser apropriadas pelos agentes no interior de seu ambiente familiar, através da aprendizagem difusa, imperceptível, proporcionada pelas famílias pertencentes às classes cultas. Acrescenta ainda que, como essa familiaridade com a cultura é transmitida de maneira osmótica, até mesmo imperceptível no interior do contexto familiar, isto é, sem qualquer esforço metódico, ela não é percebida como tal e contribui para reforçar, nos agentes das classes cultas, a convicção de que eles devem os conhecimentos, atitudes e posturas que possuem aos seus dons, aptidões inatas ou vocações. (MUZZETTI, 2000, p. 257)

A ideologia dominante presente no discurso do professor gera contradições, que reforça o sentimento de cultura inferior e inadequada. Reforçando que cada um tem um papel social claro a ser desenvolvido na sociedade e essa estrutura está posta, pouco se pode ou deve modificar.

### 1.3.5 Vence

Ele é um Programa de Ensino Técnico, inserido no terceiro pilar do Programa Educação – Compromisso com São Paulo, concomitantemente a Escola de Tempo Integral. São oferecidos cursos no período contrário as aulas regulares dos alunos da Rede Pública de Ensino. O Vence<sup>9</sup> faz parte do Ensino Integral, uma vez que é considerado um estudo complementar ao período de aula, e é oferecido que em outra unidade escolar.

A proposta de Ensino técnico traz à tona a discussão: O Ensino Médio deve estar a serviço do mercado de trabalho? Que camada da sociedade faz o Ensino Técnico? O estudo universitário não seria mais adequado para a formação dos jovens? Enfim são muitas as indagações, que não serão tratadas neste trabalho.

Com certeza o país precisa de técnicos na formação de sua mão de obra. O que não pode ser a única opção da classe trabalhadora.

Segundo a Constituição Brasileira no seu Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

Todo cidadão tem o direito a se realizar profissionalmente. Sua profissão não pode ter apenas o caráter de garantir o sustento, desta forma, todos devem ter acesso aos cursos profissionalizantes e ou às universidades, para que a partir de suas escolhas possam ter seu crescimento pessoal e profissional e disponibilizá-lo à serviço do país.

---

<sup>9</sup> Vence - O programa possibilita aos estudantes do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) matriculados nas cinco mil escolas da rede estadual a oportunidade de obter, também, formação e certificado de um curso técnico gratuito. Fonte: Secretaria do Estado de São Paulo. Secretaria do Estado de São Paulo. Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 09/01/2016

### 1.3.6 Centro de línguas

O Centro Estudos de Línguas (CEL),<sup>10</sup> é uma ação dentro do Programa Educação Compromisso com São Paulo que promove o Ensino de Língua Estrangeira aos alunos da rede de ensino; eles passam a ter a opção de frequentar aulas de idiomas em escolas centralizadas.

O CEL se propõe a atender os alunos no contraturno, ampliando assim as horas dos alunos na escola, da mesma forma que o Vence. Os alunos que participam destas modalidades de ensino também são considerados e entram nas estatísticas como alunos que frequentam Escolas de Tempo Integral no Estado de São Paulo. Esta modalidade de curso faz parte do Programa Escola de Tempo Integral no novo Modelo do Estado de São Paulo, junto com o Vence.

A disponibilidade da língua estrangeira no curso está relacionada a demanda existente. A partir do interesse das comunidades são oferecidas aulas de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e mandarim.

### 1.3.7 Mais Educação – Programa do Governo Federal

Em 2007, o Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva com o seu Ministro da Educação Fernando Haddad, inicia o Programa Mais Educação (PME), através da portaria Interministerial nº17/2007 tendo sequência no primeiro e segundo mandato da Presidenta Dilma.

---

<sup>10</sup> Centro de Línguas - Programa da Educação proporciona ensino de até sete idiomas para alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Oferecer aos alunos matriculados em escolas da rede estadual a oportunidade de aprender novos idiomas é o objetivo do Centro de Estudo de Línguas (CEL). Em todo o Estado de São Paulo, mais de 200 unidades disponibilizam cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e mandarim, conforme a demanda de cada região. Além do estudo da língua estrangeira, os estudantes ampliam sua formação cultural, explorando nas aulas os costumes de outros países. A oferta dos cursos atende uma necessidade do mercado de trabalho, aumentando as chances de inserção profissional para os alunos. O Acesso aos cursos é gratuito. Podem se inscrever alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fonte: Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 09/01/2016

Este projeto está inserido num amplo programa nacional estratégico e intersetorial denominado Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), com o objetivo de alavancar o crescimento do País, que teve e continua tendo um papel fundamental para o Brasil atravessar a crise econômica mundial que nos cerca no sistema capitalista.

Segundo a entrevista<sup>11</sup> dada por Pochmann em 2009 “O fator de maior impacto neste processo é, sem dúvida, o PAC, em pleno funcionamento há dois anos. São estes investimentos que estão assegurando ao País sustentabilidade para enfrentar essa crise” (Freitas, 2009)

Ainda segundo Pochmann (Freitas, 2009) “No regime neoliberal as soluções para combater crises econômicas eram a redução do papel do Estado, o que contribuía ainda mais para ampliar os efeitos da crise. No governo Lula, as soluções são opostas”.

O Programa Mais Educação, vem ao encontro do fortalecimento do Estado. Uma ação intersetorial, envolvendo políticas públicas sociais e educacionais, com a finalidade de diminuir a desigualdade educacional e valorizar a diversidade da cultura brasileira.

Vários ministérios compõem o Programa, entre eles estão o Ministério da Educação (MEC), da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do

---

<sup>11</sup> Ipea: PAC é principal aliado do governo no combate à crise. **O ex-presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Marcio Pochmann**, fez um balanço na terça-feira (17/03/09) dos reflexos da crise econômica mundial no Brasil. Ao dialogar com parlamentares da coordenação da bancada do Partido dos Trabalhadores (PT) na Câmara, Pochmann afirmou que as medidas adotadas pelo governo Lula para combater a crise são estratégicas. No entanto, segundo o dirigente, o maior aliado do governo na resistência à crise é o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), em vigor há dois anos. “O Brasil vem adotando medidas inteligentes para combater a crise. Mas o fator de maior impacto neste processo é, sem dúvida, o PAC, em pleno funcionamento há dois anos. São estes investimentos que estão assegurando ao País sustentabilidade para enfrentar essa crise”, afirmou Pochmann. Outro fator determinante para o Brasil, segundo o economista, é o fortalecimento do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES). “O Brasil tem o segundo maior banco nacional do desenvolvimento do planeta. Perdemos apenas para a China. Esse é um grande diferencial em relação aos Estados Unidos, por exemplo, que não possui uma instituição financeira com este propósito”, afirmou. Pochmann afirmou que o Brasil já conseguiu superar a política neoliberal, que durante anos sucateou o Estado brasileiro, mas disse que ainda não se conseguiu estabelecer um modelo substituto. “O neoliberalismo se suicidou, mas ainda não conseguimos estabelecer um novo modelo. O desafio agora é estabelecer novos paradigmas. Temos que repensar a estrutura do Estado brasileiro”, destacou. De acordo com o economista, no regime neoliberal as soluções para combater crises econômicas eram a redução do papel do Estado, o que contribuía ainda mais para ampliar os efeitos da crise. “No governo Lula, segundo Pochmann, as soluções são opostas. Fonte: Freitas, 2009. Disponível em <http://novo.fpabramo.org.br> - Acesso em 31/01/2016

Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e da Tecnologia (MCT), da Secretaria Nacional da Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República.

Observado os representantes do governo envolvido, o Programa Mais Educação é mais amplo e complexo, como apresentado pelo MEC:

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (MEC, 2016)

Um diferencial deste programa é o fato das escolas fazerem parceria com o Ministério da Educação de forma direta: a própria escola administra e gere os recursos financeiros com participação da comunidade, garantido assim o que determina a LDB no Art. 15º.

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (LDB, 1996)

Para a escola participar do Programa ela se cadastra podendo ser aceita ou não a partir da avaliação que o MEC faz da mesma com base nos resultados de rendimentos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>12</sup> da unidade escolar, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

---

<sup>12</sup> O IDEB foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Conforme previsto na LDB 9.394/96 Art. 9º. A União incumbir-se-á de: VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Fonte: INEP, 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 04/06/2016

Após a escola estar inserida no Programa Mais Educação, poderá ter alunos atendidos e outros não. O processo de escolha deve envolver a comunidade local que analisará a situação, o potencial e as necessidades de cada aluno.

O PME determina que a escola escolha alguns macro campos que serão ministrados por professores comunitários e outros são obrigatórios sendo eles: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educação comunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

O Programa Mais Educação não investiu em prédio e ou estruturas físicas, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e os CIEPs. O programa sugere que as escolas encontrem lugares em seu entorno onde seja possível ampliar as atividades escolares no contraturno. Ele pressupõe que cada lugar, cada canto, praças, parques, bibliotecas, etc., próximo a escola, possam ser aproveitados para a aprendizagem dos alunos.

As críticas aparecem junto com todo o processo, se para Freire, abrir a escola pode contribuir no avanço da democracia para Silva; Silva (2013), não pensar na fragilidade do entorno é sucatear ainda mais a educação:

Propor uma educação integral com base nos conceitos de “Cidades Educadoras” e “territórios educativos” no Brasil significa esquecer que em muitos bairros de cidades brasileiras, principalmente no Norte e Nordeste, o único equipamento público existente é a própria escola, sendo a precariedade uma de suas marcas principais. No caso das grandes metrópoles, a existência de equipamentos culturais públicos e privados não significa disponibilidade de horário, pessoal de apoio, produção, etc. Como ideia, a proposta de Cidades Educadoras é forte, mas requer outro regime de colaboração no qual os municípios tenham condições financeiras e políticas para colocar o projeto de educação em todos os cantos da cidade, porém, fortalecendo a instituição escolar como socializadora do conhecimento acumulado. Apelar para a oferta de espaços educativos por meio de redes da sociedade civil acaba sendo sinônimo de espaço precário para uma educação também precária. (SILVA; SILVA, 2013, p. 712)

Paulo Freire em seus escritos reforça a necessidade de uma escola aberta capaz de interagir com a comunidade. Não só ver o mundo, mas sim fazer parte dele. O Programa Mais Educação no seu formato dá uma nova dimensão para a escola. Um

grande desafio, construir uma escola para fora dos muros, além dos professores, resgatando a identidade cultural regional e local. Em (Freire 1960, p.105) “O antidiálogo de nossa escola não é apenas interno. De seus pólos. Tão comprometedor quanto este, contradizendo tanto quanto este nosso processo de democratização, é seu antidiálogo com o “seu mundo”. É o seu isolamento”.

No Programa Mais Educação a escola sai de seus muros em busca de novos espaços físicos para construir novos conceitos de aprendizagem.

A adesão ao PME é um processo que acontece espalhado por todo o território nacional e em todas as regiões do país, as adesões das escolas estão aumentando e conseqüentemente, o aumento do número de matrículas se altera positivamente conforme demonstra a figura 01 (p.69). Em 2008, no início do Programa, eram 1.380 escolas e em 2014 a adesão já era de 58.651 escolas, mais de 4.000% de ampliação de adesões ao PME em seis anos.

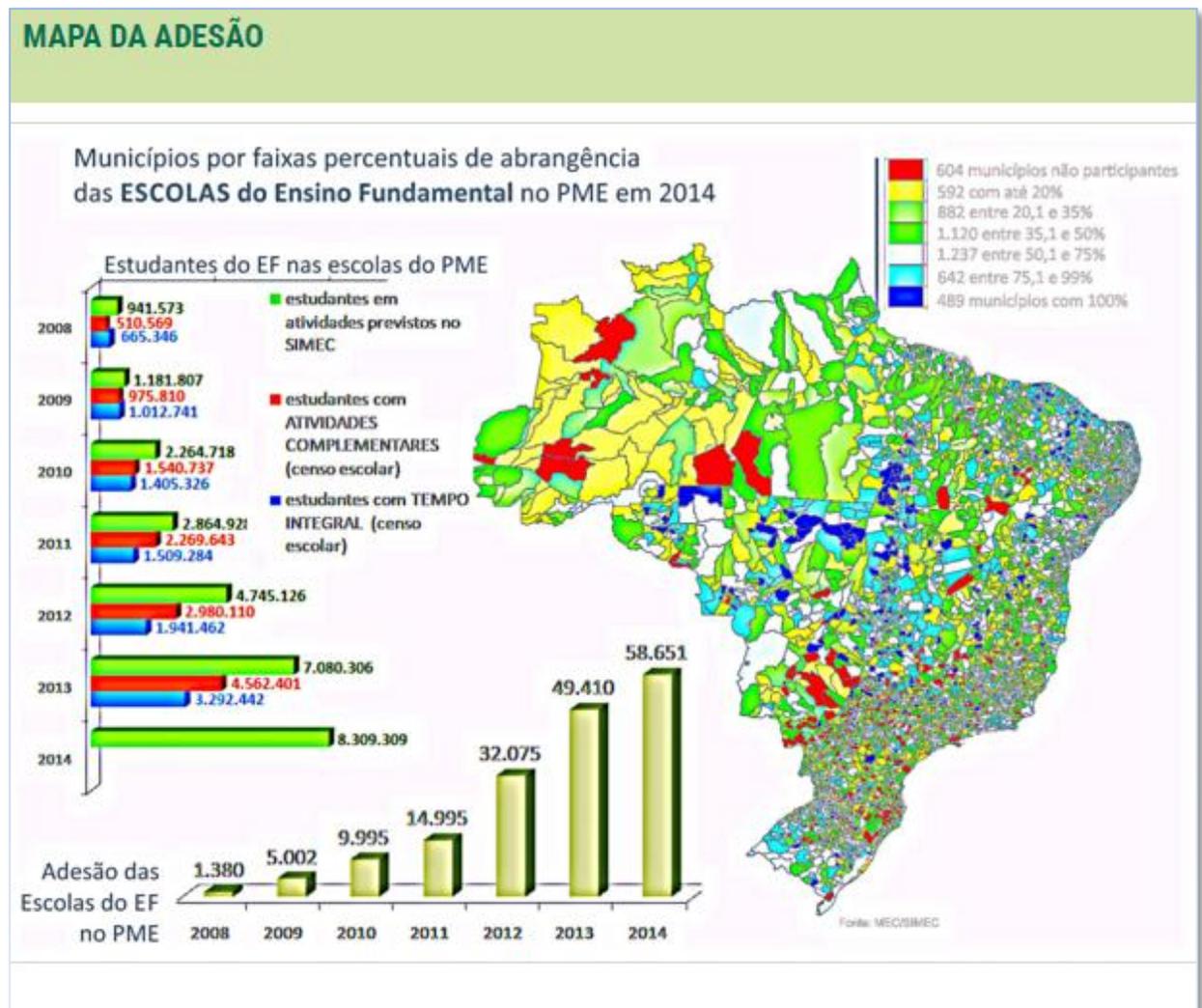
O PME está presente na maioria dos municípios brasileiros, ficando sem adesão apenas 604 no ano de 2014 das 5.566 cidades representadas na figura 01 (p.67), demonstrando uma aceitação de mais de 90% das cidades brasileiras.

Não há uma concentração de não adesão em nenhum Estado ou Região do país, evidenciando que a procura pelo programa acontece independente da influência política que a mesma possa sofrer.

São recursos federais chegando às escolas de forma direta, com objetivos claros de melhorar a Educação Brasileira com a real possibilidade de reforçar a cultura popular e a participação da comunidade local nas escolhas de conteúdos que valorize os saberes próprios das regiões e localidades, que por diversas vezes são deixados de lado nos currículos da base comum nacional, por medos e ou preconceitos.

Recursos federais a serviço da diversidade cultural, da ampliação dos valores culturais, da possibilidade de reconhecimento dos saberes, reforçando as gestões democráticas tão disseminadas pelos intelectuais em todos os documentos sobre uma educação de qualidade.

Figura 01 - Mapa de Adesão das Escolas do Ensino Fundamental no PME em 2014



Fonte: MEC, 2016

O PME se apresenta hoje como uma Política Pública presente em todo o território nacional e que está ampliando o tempo dos alunos nas escolas. Este aumento da carga horária se vier junto com um Plano Político Pedagógico de qualidade pode mudar os resultados dos processos de ensino e aprendizagem, alterando a qualidade da educação brasileira.

#### 1.4 Dados da Escola de Tempo Integral no Brasil

A LDB 9.394/96 em seu Art. 87º afirma que:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei no § 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de Escolas de Tempo Integral. (BRASIL, 1996)

A LDB/96 é um importante documento que norteia a educação brasileira e propõem a ampliação da oferta de Escolas de Tempo Integral em todo o território brasileiro, e institui a década da educação. O PNE aprovado logo após a LDB (2001-2010) traz a necessidade de implantação de novas Escolas de Tempo Integral no país. Este documento não apresentou uma estratégia clara para efetivamente ampliar a oferta de Escolas de Tempo Integral no país como ficou definido no seu Art. 87º, mesmo assim deixa clara a necessidade de ampliar a oferta do Ensino de Tempo Integral.

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (PNE, 2001)

A proposta de ampliar a Escola de Tempo Integral permanece presente no novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), agora com metas mais definidas.

A intencionalidade de ampliar as Escolas de Tempo Integral é clara no país. As propostas pedagógicas devem ser eficientes para que as escolas não se tornem apenas locais onde as crianças e os jovens fiquem seguros enquanto seus responsáveis trabalham.

Os dados do INEP, conforme Tabela 02 (p. 69), apontam um crescente número de matrículas de alunos em Escolas de Tempo Integral nos últimos anos, reforçando o empenho dos governos em atender as necessidades de ampliar as horas de estudos dos alunos nas escolas brasileiras.

Tabela 02 – Evolução do número de matrículas no Ensino Fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização – Brasil – 2008/2014

**EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A DURAÇÃO DO TURNO DE ESCOLARIZAÇÃO – BRASIL – 2008/2014**

Ano	Ensino Fundamental regular					
	Total geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral
2008	32.086.700	767.492	28.468.696	722.830	3.618.004	44.662
2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2012	29.702.498	2.184.079	25.431.566	2.101.735	4.270.932	82.344
2014	28.459.667	4.477.113	23.982.657	4.371.298	4.477.010	105.815
<b>Δ% 2008/2014</b>	<b>-11,3</b>	<b>483,3</b>	<b>-15,8</b>	<b>504,7</b>	<b>23,7</b>	<b>136,9</b>

Fonte: MEC/Inep/DEED

Nota: 1) O tempo integral é calculado somando-se a duração da escolaridade com a duração do atendimento complementar.

**Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual à 7h.**

Nos dados acima o crescimento de matrículas nas Escolas de Tempo Integral nas Redes Públicas é extremamente significativo, se apresentando como tendência nacional.

Em 2008, as matrículas em Escolas de Tempo Integral eram 767.492, 2%, em 2010 passou a ser 1.327.129, 4%, em 2012 aumentou para 2.184.079, 7% e em 2014 foi para 4.477.443, 16% do total das matrículas no país, representando um aumento de 483,3% de alunos matriculados na Escola de Tempo Integral entre 2008 e 2014.

O maior aumento ocorreu nas escolas públicas com um acréscimo entre 2008 e 2014 de 504,7%, sendo o resultado de políticas públicas direcionadas para a ampliação das Escolas de Tempo Integral em todo o território nacional. Nas escolas da rede privada o aumento foi de 136,9%, porém não temos dados que possa identificar o motivo deste crescimento.

Muitos desafios são postos no processo de educação de um país com território continental como o Brasil, com uma cultura elitizada onde a escola era um privilégio de poucos; há avanços, foram dados alguns passos na democratização do acesso e da permanência na escola e a aquisição da bagagem de conhecimentos e de cultura que ela proporciona.

Ampliou-se o tempo de estudo de uma parcela significativa da sociedade. Novas oportunidades estão sendo oferecidas a um novo grupo de cidadãos, que por muito tempo ficaram à margem da escolarização.

Ampliar a exposição das crianças e jovens a situações de ensino é bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na Educação. Mas é importante considerar que Educação Integral não é sinônimo de mais tempo na escola, apenas. Aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola. Por ser prática relativamente nova no País, programas em curso, como o Mais Educação, do governo federal, precisam de diagnóstico constante, em busca de evolução permanente. (OBSERVATÓRIO PNE, 2016)

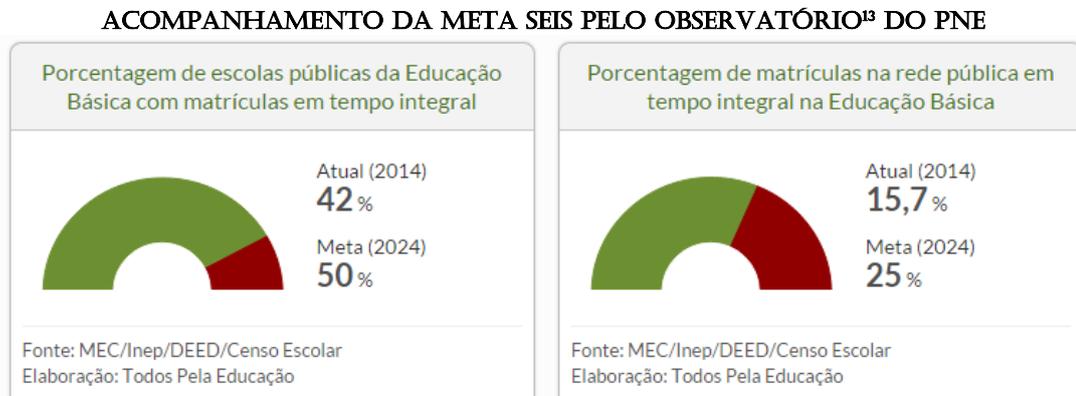
O monitoramento das metas do PNE passou a ser possível com a criação de um observatório on-line, disponibilizado para gestores, pesquisadores e população em geral. Esta nova tecnologia passa a estar a serviço da comunidade para acompanhamento e fiscalização das ações realizadas pelo governo referentes ao PNE.

Os diagnósticos passam a ser constantes sendo possível perceber a evolução dos processos de qualquer lugar e a qualquer momento.

Esta nova ferramenta usa a tecnologia e devolve à população todos os passos que o MEC está realizando em relação ao PNE, evidenciando a importância do acompanhamento das Políticas Públicas.

No que se refere à meta seis sobre a ampliação da Escola de Tempo Integral, o monitoramento necessita ser constante, visto que o PME é o principal Programa do Governo Federal no cumprimento da meta. É um Programa novo, com alto investimento e precisa ser monitorado de perto segundo a visão do MEC.

Gráfico 02 – Acompanhamento da meta seis pelo observatório do PNE



Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br> - Acesso em 06/02/2016

Em 2014, o Brasil atingiu 42% de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em Escola com turno integral, como demonstra o gráfico 02 acima, sendo que a meta é de 50% em 2024. Dentro das perspectivas das escolas, o país já atingiu um percentual significativo rumo ao estabelecido.

Ainda em 2014, o país atingiu 15,7 de matrículas na rede pública em Escola de Tempo Integral na Educação Básica e a meta para 2024 é de 25%, falta quase um terço da meta, representando ainda um volume de matrículas muito grande.

<sup>13</sup> O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. A ideia é que a ferramenta possa apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores, mas especialmente ser um instrumento à disposição da sociedade para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas. A iniciativa é de vinte e uma organizações ligadas à Educação especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, vão realizar o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE. São elas: Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO e Unicef. O desenvolvimento da plataforma contou com o apoio do BID. Com a coordenação do Todos Pela Educação, o Observatório do PNE reúne análises e indicadores das metas e estratégias previstas no Plano e um extenso acervo de estudos, pesquisas e notícias relacionados aos temas educacionais por ele contemplados. Além disso, o leitor também terá Acesso a informações sobre programas e políticas públicas já em vigor para cada etapa da Educação. Fonte: Observatório PNE. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em 06/02/2016

Como as duas metas caminham juntas, a possibilidade de serem atingidas é real, depende da implantação de políticas públicas dos Governos Municipais, Estaduais e Federais, que reforcem os cumprimentos das metas, ampliando a oferta em suas redes de Escolas de Tempo Integral.

Com a nova conjuntura brasileira, de um golpe de Estado em curso, os investimentos previstos para o setor da educação podem ser alterados podendo comprometer o cumprimento das metas estabelecidas no PNE.

### **1.5 A formação dos alunos a partir da prática docente**

A passagem do aluno pela escola é uma experiência única. O contato que o mesmo tem com seus pares, com os funcionários e seus professores, lhe proporciona experiências que o ajuda a definir sua vida, suas crenças, sua maneira de ser, de viver e sua ideologia.

A escola é o primeiro grupo social que a criança tem fora da família, suas relações são fundamentais para o seu desenvolvimento pleno.

No percurso da vida escolar, o aluno se depara com inúmeros profissionais, cada um com suas convicções políticas e ideológicas, frequentam escolas mais democráticas, outras nem tanto e outras muito autoritárias. Neste caminho, conjuntamente com suas experiências individuais, seu capital cultural, se constroem as histórias de cada cidadã e cidadão.

Todas essas características das relações que o homem trava com e na sua realidade fazem dessas relações algo consequente. Na verdade não se esgota na mera passividade. Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto - objetivando-se, discernindo o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura.

A sua integração o enraíza e lhe dá consciência de sua temporalidade. Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que esse se faz crítico, seria apenas um ser acomodado e, então, nem a história nem a cultura – seus domínios – teriam sentido. Faltaria a eles a marca da liberdade. E é porque se integra na medida em que se relaciona e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide. (FREIRE, 1979, p. 63)

A educação é um ato político, como ensina Freire (1979), quanto mais intencionalidade no processo educativo, maiores os resultados alcançados. A educação não pode ser realizada de forma ingênua, como um simples processo de repassar às gerações futuras os conhecimentos acumulados pela sociedade. Educar é ter que saber: para que se está educando?

As experiências de Escola de Tempo Integral devem ser conhecidas e discutidas pela sociedade e por um de seus principais atores: os professores. Para que não se tenha mais do mesmo no processo educativo, reforçando uma escola excludente e autoritária presente ainda em grande parte do território brasileiro.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral (...). Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (FREIRE, 2011, p. 34)

O poder exercido pelo sistema sobre a sociedade altera a percepção de domínio nas relações sociais. Na escola esse poder muitas vezes passa como natural e a noção de luta de classes é substituída pela ideia de que alguns são mais esforçados que outros e pelo seu destaque pessoal conseguem melhores resultados acadêmicos, conseqüentemente, são privilegiados com uma vida socioeconômica com mais recursos e possibilidades de ascensão.

Segundo Foucault (1999), a disciplina escolar é uma forma de dominação e garantia de reprodução da ideologia da burguesia, através da disciplina, do controle dos alunos dentro do espaço escolar.

Cada indivíduo no seu lugar: e em cada lugar um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas: analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de anti-deserção, de anti-vadiagem, de anti-aglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde

e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1999, p. 123)

Ainda segundo Foucault (1999), a estrutura escolar condiciona o aluno a acreditar que sua situação de dominação é natural e, por vezes, garante ao professor o papel de manter a ordem e controlar todo o processo, reproduzindo assim a perpetuação da estrutura social, econômica e política.

Para Freire:

A compreensão crítica dos limites da prática tem a ver com o problema do *poder* que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, por tanto dos limites da prática político-educativo. (FREIRE, 2001, p. 25)

Quebrar com a lógica da dominação passa pela formação do professor, pela sua responsabilidade em assumir posições políticas.

Freire (2001), reforça a importância de saber, de refletir sobre sua prática pedagógica constantemente e em grupos para se fortalecer enquanto profissional. Ainda segundo FREIRE (2001, p. 45), “O educador progressista não pode aceitar explicação determinista da História. O amanhã... não é algo inexorável. Tem que ser feito pela ação consciente das mulheres e dos homens enquanto indivíduos e enquanto classe social”.

Cabe ao professor se perceber como agente histórico, encontrar em sua jornada profissional motivos para reconstruir a história da classe trabalhadora, proporcionando a seus alunos condições de serem mulheres e homens críticos, conhecedores de seus direitos e engajados em um processo de transformação.

No contraponto encontra-se o juízo professoral, que segundo Earp (2012, p. 11), “O Juízo Professoral, positivo ou negativo, está relacionado à situação familiar e social do aluno e interferem no julgamento”.

**O professor que não tem claro seu papel social frente a seus alunos** faz um julgamento prévio dos alunos e determina o roteiro de sucesso ou fracasso do mesmo durante a sua vida escolar, este prejulgamento não tem parâmetro curricular, já que sua base é moral.

Para Earp,

Como o que está sendo julgado é de cunho moralizante, os professores não se incluem nas explicações sobre a não aprendizagem dos alunos. As maneiras de ensinar, os limites diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos e os métodos de ensino não são colocados em questão. Também foi observado que dramas pessoais explicam a não aprendizagem e compõem a nota do aluno.

Como o juízo é moral, as soluções para as dificuldades de aprendizagem dos alunos são remetidas para fora da escola, como encaminhar para tratamento ou retirar o aluno da escola. Em nenhum momento os problemas de aprendizagem foram relacionados ao ensino, aos modos de ensinar ou aos estilos docentes. A reprovação é o modo escolar legítimo de eliminação dos alunos indesejáveis do ponto de vista docente. (EARP, 2012, p. 11)

A aprendizagem está intimamente ligada à função do professor dentro das escolas. Sua postura em muito contribui para o sucesso ou fracasso do aluno, porém vários outros fatores influenciam estes resultados, uma vez que cada aluno será atendido por uma média de 20 a 30 professores com características diversas durante a sua vida escolar até o final do Ensino Médio, e alguns deixam marcas que ficarão para toda a vida da pessoa.

Esses alunos serão avaliados e classificados pelos professores constantemente e como nos fala Camargo:

Falar de avaliação, a meu ver, implica necessariamente em falar antes sobre os objetivos do ensino, partindo do pressuposto que o que se avalia é na medida em que esses objetivos, colocados pelo professor, foram atingidos.

Parece já ser de consenso não só que a avaliação varia em função desses objetivos, mas, que eles, por sua vez, variam também, em função da concepção filosófica de educação ou de "homem educado" do professor.

As feições assumidas pelo quadro atual do nosso sistema escolar nos permitem inferir que a grande maioria dos professores julga que cabe a eles e à escola "transmitir" conhecimentos e informações; caberia a eles, portanto, avaliar a memorização, a retenção dessas informações. (CAMARGO, 1995, p. 53)

Deste modo, a concepção filosófica do professor está intrinsecamente conectada ao sucesso do aluno, porém não se pode transformar o professor no responsável pelo sucesso ou não da educação brasileira. Há a necessidade de políticas públicas claras e condições de trabalho adequadas para que haja avanços nas escolas do país.

E como nos diz Freire (2001), Educação é um ato político, mesmo que o educador não tenha consciência do que é política. A escola estará sempre a serviço da alienação ou da transformação social. Todo professor deve ter clareza do poder ideológico que está por trás de cada escola e contribua para uma educação crítica, libertadora e de qualidade.

### **1.6 O tempo a mais na escola**

Estar mais tempo na escola não é sinônimo de maior aprendizagem, porém a possibilidade de estar em contatos com um número maior de propostas de aprendizagem pode refletir de forma positiva na construção do conhecimento.

Segundo PARENTE (2006, p. 02) “O **tempo** seria um símbolo humano utilizado por determinado grupo social, a partir de instrumentos e elementos padronizados, para servir de quadro de referência e escala de medida aos diferentes processos sociais”.

Assim sendo, o tempo a mais na escola pode estar a serviço da perpetuação da ideologia dominante ou da conscientização e libertação da classe trabalhadora, o tempo por si só é neutro e inofensivo.

Segundo a autora:

O tempo realmente mostra muitas coisas e a mais importante é a sua condição de criação, de produção. O papel que exerce é de quem é conduzido, condicionado, determinado. A questão é que, muitas vezes, as próprias criações humanas escravizam. E o tempo passa a ser o condutor, e nós os conduzidos. (PARENTE, 2006, p. 03)

No processo de ensino e aprendizagem o papel do educador na construção da proposta pedagógica é fundamental para o sucesso dos alunos em suas escolas, não esquecendo que as escolas fazem parte de redes educacionais complexas.

Segundo Gonçalves; Marques:

Entendemos que não basta apenas uma extensão quantitativa, mas sim qualitativa do tempo escolar onde uma educação em tempo integral possa se fazer enquanto educação integral com implicações e debates sobre a razão das escolas de educação em tempo integral, os sentidos da própria educação, currículos, etc. (GONÇALVES; MARQUES, 2011, p. 269)

Desta forma, o tempo ampliado de estudos deve fazer sentido para a vida do aluno, contribuir para a sua formação acadêmica e social.

Os valores reproduzidos na escola contribuem para o sucesso ou fracasso dos alunos, a valorização dos conhecimentos das camadas sociais menos favorecidas é um passo importante para a formação do cidadão.

O tempo escolar é um tempo importante que pode ser a valorização ou a aniquilação dos saberes popular e da apropriação dos conhecimentos científicos.

Valores e interesses que produzem mudanças; valores e interesses que resistem a mudanças; valores e interesses que defendem a impossibilidade de mudanças. São esses mesmos valores e interesses que, escancarados, permitem desvendar o tempo. O ato de “desconstruí-lo” é o esforço de provar a sua construção. Ao fazer isso, é inevitável defender a possibilidade de sua reconstrução.

A referência não é a qualquer tempo. É sobre o tempo escolar, ou melhor, sobre os tempos escolares e os tempos associados a eles. Neste caso, o que nos move é o desejo de entender a construção dos tempos escolares e suas possibilidades. (PARENTE, 2006, p. 04)

O momento na escola é um momento precioso e nem sempre estão vinculadas as necessidades reais da classe trabalhadora, por diversas vezes está a serviço da classe dominante, usando currículos que não conversam com a realidade dos alunos, praticas pedagógicas excludentes e valorização da cultura erudita em detrimento a cultura popular.

O direito à educação, muitas vezes, restringe-se ao direito de estar na escola, nem sempre na escola necessária, usufruindo-se de um direito concreto de formação humana. A função da escola é de assegurar o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida. Esse é um direito do sujeito, essa é a função da escola. A política deve garantir a efetivação de ações que consolidem esse direito; a escola deve organizar-se pedagógica e materialmente para melhor atender esse sujeito; os educadores devem concretizar práticas e ações educativas que resultem de um olhar mais humano às especificidades desse sujeito. (PARENTE, 2006, p. 68)

Sendo assim, mais importante que o tempo na escola é a qualidade deste tempo. A escola de tempo integral passa a ser menos importante que a escola integral. Possibilitar aos alunos uma aprendizagem que valoriza as suas raízes, reconheça sua cultura, reforce suas potencialidades e lhes dê condições de ampliar seus saberes, tendo total acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, com a real possibilidade de ampliá-los.

Assim como a autora descreve:

Ao mudarmos o foco de discussão de escola em tempo integral para educação em tempo integral, estamos entendendo as relações intrínsecas estabelecidas pela escola com outras instituições, organizações e movimentos sociais, bem como a própria ampliação do conhecimento, das ações e dos espaços escolares. Todos esses elementos acreditam-se, condicionam os tempos da escola. (PARENTE, 2006, p. 142)

A educação integral pode vir a ser no Brasil uma contribuição no pagamento histórico a exploração das classes sociais menos favorecidas desde que o sistema colonial imperou no continente americano. Sendo uma política de ação afirmativa que favorece a valorização e respeito a todos os saberes.

A educação integral é inscrita no campo das políticas de ação afirmativa, prioritariamente, não exclusivamente, para as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais, em função de suas condições concretas de existência. A preocupação com a dimensão comunitária na articulação da oferta da educação integral está associada às lutas para que a ação afirmativa seja vivenciada como um processo de inserção societária. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 39)

A escola está muita além do tempo de permanência, deve ser pautada em políticas públicas que dêem condições a Educação de contribuir na construção de um país onde haja justiça social e igualdade entre os povos.

Livre de uma visão da escola como panacéia e remendo para todos os males, o pensamento educacional está mais apto a compreender as potencialidades e limites dessa instituição. Ela é parte da sociedade, parte que ao mesmo tempo constitui e é por ela constituída. Sendo assim, numa sociedade que tem como seus principais desafios a diminuição das desigualdades e o aperfeiçoamento da democracia, a escola terá sempre, por sua natureza, um papel contraditório.

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação.

Uma estrutura descentralizada, bem coordenada, pode representar, aqui e ali, uma boa solução momentânea, mas sua difícil administração em grande escala impede seu estabelecimento como solução de grande alcance, a ser reproduzido no sistema educacional público brasileiro.

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores.

Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros. (CAVALIERE, 2009, p. 62)

Segundo Cavaliere não é simples a construção de uma escola de qualidade. A escola faz parte dos conflitos reais de uma sociedade, desta forma para alcançar o seu sucesso, há a necessidade de políticas públicas definidas pelo Estado e não apenas boas experiências que se tornam exemplos em suas localidades.

A educação deve ser pensada como uma política pública capaz de subsidiar novas políticas públicas para auxiliar a construção de um Brasil autosustentável e comprometido com a justiça social.

## 1.7. Avaliar os saberes

Muito se avalia na escola. O que não necessariamente corresponde às melhores escolhas para detectar o que o aluno aprendeu. Na escola de Tempo Integral estas escolhas passam pelos mesmos caminhos e critérios de avaliação de todas as modalidades de ensino.

Pensando que uma escola consolida-se enquanto tal a partir das redes de conhecimento e subjetividades desenvolvidas por seus diferentes sujeitos, em prol de um objetivo comum, e se tratando de uma escola de educação em tempo integral, para o desenvolvimento de uma educação emancipatória, os conhecimentos e as necessidades são, quase sempre, negociados, ainda que alguns sujeitos não tenham certeza disso. Essa negociação não é somente externa ao indivíduo, mas, sobretudo, interna, na medida em que constituímos uma rede de subjetividades. Circulamos em muitos e variados espaços tempos, cada um destes fazem-nos exigências diferenciadas e, às vezes, antagônicas entre si (GONÇALVES; MARQUES, 2011, p. 275)

A avaliação interna é um processo complexo, composto de vários aspectos educacionais e arraigado de grande carga ideológica. Sabe-se que as notas dos alunos em suas diversas disciplinas, nem sempre representam o que o eles aprenderam.

Avaliar é muito mais que definir ou determinar uma nota de 0 a 10, uma letra ou um símbolo.

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar.

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em

relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

A avaliação deve servir de base ao professor para a preparação de suas aulas, definindo as estratégias para avançar no processo de ensino. Saber o que o aluno sabe possibilita ao professor condições de identificar qual o momento de seu aluno, quais suas dificuldades e repensar nas suas intervenções junto à sala de aula e proporciona ao professor condições de aprender sobre os saberes do educando.

No sistema educacional brasileiro, os alunos são avaliados e classificados; resultados são documentados e farão parte no final do ano letivo da composição de notas que serão observadas pelos Conselhos de Classe que decide sobre a vida escolar de cada aluno, dando seguimento aos processos de aprovação, retenção e ou recuperação escolar.

Teoricamente as notas são a base para o professor definir as novas estratégias que terá com as classes e com os alunos.

Nem sempre as estratégias das avaliações internas são de conhecimento de todos os alunos. Esse processo é necessário e precisa ser discutido no âmbito docente para que o conhecimento das trajetórias escolares seja público e transparente. Apesar das trajetórias não serem claras os resultados das avaliações são amplamente divulgados para os alunos e para seus responsáveis através de boletins e de reuniões de pais.

Enquanto as avaliações externas têm o objetivo de avaliar o sistema de ensino e construir políticas públicas, capaz de mudar a rota do processo de ensino e aprendizagem.

O governo federal avalia as escolas brasileiras a cada dois anos:

A Aneb e Anresc (Prova Brasil) são instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro criado para auxiliar no desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais.

Avaliam o que os alunos sabem em termos de habilidades e competências, e não simplesmente de conteúdo. Ambas são aplicadas a cada dois anos a alunos de séries finais de ciclos da Educação Básica: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (caso da Anresc - Prova Brasil) e também 3º ano do Ensino Médio (no caso do Saeb).

A participação é voluntária, entretanto, é importante às escolas, municípios e unidades da Federação participar das avaliações para terem seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado, e, conseqüentemente, participar dos programas baseados nas metas previstas pelo Compromisso<sup>14</sup> Todos pela Educação do MEC.

As médias de desempenho na Aneb e Anresc (Prova Brasil) subsidiam o cálculo do Ideb e, a partir dele e das demais informações apuradas nas provas, o MEC e as secretarias de Educação definem ações voltadas para a correção de distorções e direcionam seus recursos técnicos e financeiros para as áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes nele.

O diretor também deve ficar atento à média de sua escola. Ao conhecer o desempenho de sua escola – com possibilidade de compará-lo a outras similares - ele terá condições de saber como realmente está sua situação em relação às demais e iniciar um movimento de trocas de boas práticas com vistas a melhorar o desempenho. (MEC, 2016)

Além das avaliações externas promovidas pelo governo federal com suas metas específicas por escolas e por regiões, observa-se as avaliações externas estaduais, no caso do Estado de SP, o SARESP que compõe os indicadores do IDESP.

Assim sendo, tanto as avaliações internas quanto externas, apresenta de alguma forma a evolução da aprendizagem dos alunos e das escolas e passam a ser referência nas decisões pedagógicas e administrativas seja em âmbito escolar ou em políticas públicas amplas ou específicas.

E aos poucos os processos de avaliação vão se consolidando.

Nossas práticas escolares vão sendo tecidas nos contextos cotidianos, ampliando, aprofundando, redimensionando nossas redes de subjetividades. A forma como vamos atuando com os profissionais da escola, com os alunos, com o conhecimento, produzem constante movimento de ir e vir, que ora configuram-se como saber e ora como ainda não saber, necessitando serem tecidos outros saberes, num interrupto movimento dialógico e dialético entre saber e ignorância.

Assim, acreditamos que o cotidiano escolar em tempo integral aparenta-se como um quadro que nunca vai estar acabado e sempre poderá ser pintado e (re) pintado, para possibilitar outros quadros com portas ocultas que um dia iremos (re) descobrir na caminhada dos corredores regulatórios que temos de formação onde todos os movimentos em seus diferentes modos e

---

<sup>14</sup> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/compromisso-todos-pela-educacao>. Acesso em 04/09/2016

processos de construção incluirão lutas contra todas as razões que nos cerceiam. (GONÇALVES; MARQUES, 2011, p. 275)

Desta forma, a escola regular e ou integral, cria e recria seus paradigmas no meio de uma realidade nem sempre facilitadora para os alunos das camadas sociais menos favorecidos que passam pelas mesmas exigências, e que por diversas vezes não tem reais condições de dar a devolutiva esperada. Muitas vezes lhe falta a vivência que lhe foi solicitado e é exigido.

As avaliações em todo seu processo devem ser parte da proposta pedagógica das escolas, inclusive das escolas de tempo integral. E o tempo não é só a permanência senão a qualidade dessa permanência e os propósitos ou não das mesmas, pois pode haver qualidade de tempo, mas para a reprodução das ideologias hegemônicas, entre outras.

## **2. RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA**

A pesquisa foi realizada nos anos de 2015 e 2016 com a caracterização das Escolas “A”, “B”, “C” e “D”, com base na leitura e coleta de dados dos documentos disponíveis na secretaria das referidas unidades escolares: Como os Projetos Políticos Pedagógicos, os Planos de Gestão e os prontuários dos alunos.

Posteriormente os resultados das avaliações externas das Escolas “A”, “B” e “C” foram levantados nos sites do MEC e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Estes resultados foram comparados e proporcionaram condições de identificar o rendimento de cada escola no ano de 2008, quando os alunos estavam frequentando a 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental, podendo perceber se os mesmo apresentavam rendimentos semelhantes e ou diferentes nesta fase de sua escolarização.

Os resultados das avaliações externas da “Escola D” de 2013, 2014 e 2015 foram identificados, oferecendo a este trabalho condições de perceber qual o rendimento

médio da “Escola D” no período em que os alunos pesquisados frequentaram o Ensino Médio.

Levantadas as notas dos alunos durante as três séries do EM e comparadas entre si, identificando se há diferenças significativas entre os rendimentos dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral e os que nunca estudaram em Escola com turno integral.

## **2.1 Caracterização do objeto de pesquisa**

O Objeto de estudos desta pesquisa é a Escola de Tempo Integral através da observação das notas do EM dos alunos da “Escola D”, identificando se as notas dos alunos que estudaram em Escolas de Tempo Integral são iguais e ou diferentes dos alunos que não estudaram em Escolas de Tempo Integral e se há diferenças entre a postura e comprometimento com os estudos dos alunos das diferentes origens.

As notas dos alunos por si só não representam seu conhecimento adquirido, há inúmeras variáveis que interferem no processo de aprendizagem e na composição das notas, de acordo com Libâneo (1994), a mensuração possibilita a formulação de dados para a apreciação dos professores que os subsidiam em sua tarefa de ensinar, bem como decidir sobre o processo de aprovação, retenção e ou recuperação do aluno.

Desta forma é importante a caracterização de cada unidade escolar envolvida na pesquisa: “Escola D”, “Escola A”, “Escola B” e “Escola C”, o levantamento de seu PPP e dos índices de aprovação e reprovação dos alunos, auxiliando na compreensão final da pesquisa.

Analisadas as avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das “Escolas A”, “B” e “C” no momento em que os alunos cursavam a 4ª série / 5º ano, com o objetivo de entender como foi o aproveitamento escolar dos mesmos e das escolas estudadas no ano de 2008.

Esta comparação é importante para entender como os alunos saíram das escolas “A”, “B”, “C” e como eles chegaram a “Escola D”.

As pesquisas com os alunos irão ilustrar a visão dos mesmos sobre sua escola atual e sua escola de origem apontando quais as possíveis potencialidades e fragilidades das unidades.

As avaliações do IDEB da “Escola D” serão estudadas com a finalidade de entender qual o aproveitamento escolar no período em que os alunos, cursaram o Ensino Médio entre os anos de 2013 a 2015.

## **2.2 Caracterização do bairro onde estão localizadas as escolas pesquisadas**

Segundo o site do Atlas Brasil, a cidade do interior de São Paulo onde está inserida a “Escola D” conta com uma população aproximada de 210.000 habitantes conforme o censo de 2010, e estimada para 2015 em aproximadamente 300.000 habitantes e com uma densidade demográfica de 1.577,1 hab./km<sup>2</sup>.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) atingido em 2010 foi de 0,811, este índice situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Muito Alto (IDHM entre 0,800 e 1). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,876, seguida pela Renda, com índice de 0,800 e pela Educação, com índice de 0,760.

A cidade ocupa uma excelente posição entre os 5.565 municípios brasileiros e segundo o IDHM está entre as 30 primeiras colocações, uma situação bem confortável para qualquer cidade no país. No entanto o índice de pobreza da cidade é aproximadamente de 11%, esta população está espalhada pelas periferias da cidade e uma parcela dos alunos pesquisados neste trabalho faz parte deste grupo populacional.

As contradições de classes ficam evidenciadas nas relações sociais como nos apresenta Chauí (1980), cada classe ocupando o seu espaço como se fosse uma situação natural e não o resultado das relações econômicas.

Segundo dados levantados nos documentos das escolas pesquisadas, nos Planos de Gestão e nos PPP, que norteiam a Gestão e a linha pedagógica das unidades escolares, o bairro em que se situam todas as quatro escolas estudadas tem as seguintes características:

- Situa-se em uma área periférica, há 11 km do centro da cidade, separada por uma das principais rodovias do Estado que liga a capital ao interior paulista e isolada por uma vasta extensão de terras;
- O bairro tem aproximadamente 70 anos;
- É uma região populosa, com aproximadamente 11.000 habitantes em 2008 e 15.000 habitantes em 2015, espalhados em torno de uma avenida que corta o bairro ao meio e nas chácaras da região;
- Aparentemente não se nota essa população devido à existência de muitas chácaras, sítios e fazendas, que acabam por dispersar a população;
- O bairro recebeu grande parcela de sua rede de esgoto e asfalto há menos de cinco anos;
- O programa Minha Casa, Minha Vida, construiu nos últimos três anos dois grandes loteamentos populares, o que explica o aumento expressivo da população na localidade entre 2008 e 2011;
- Muitos alunos vão à escola de ônibus escolar, devido à distância de suas moradias;
- A maior parte da população trabalha no centro da cidade, dependendo do transporte coletivo que está disponível a cada 20min para os moradores; esta linha de ônibus deixa de funcionar às 23h, dificultando as possibilidades dos alunos estudarem no noturno em outros bairros da cidade;
- O bairro é banhado aos fundos por uma represa que transforma a região em um balneário protegido pela lei de zoneamento municipal não podendo haver atividades industriais nas áreas protegidas;
- Esta represa tem problemas de poluição, pois recebe esgoto sem tratamento de cidades vizinhas, ela está abandonada trazendo problemas ambientais, econômicos e sociais para o entorno;
- Há na cidade uma grande festa regional, que recebe turistas de todo o país, com duração consecutiva de 10 a 15 dias anualmente;

- A Festa acontece no bairro onde estão as escolas da pesquisa. Poucos moradores da região trabalham neste evento;
- A população do bairro não se beneficia dos lucros da festa, e como a cidade não tem um projeto para seu potencial turístico, os frequentadores do evento, não aproveitam das belezas naturais da região e ou contribuem para o desenvolvimento sustentável da mesma;
- Outra característica marcante do bairro é o grande número de motéis, favorecendo a prostituição, o comércio e consumo de álcool e drogas, trazendo conflitos e violência para toda a localidade;
- O comércio do bairro é pequeno, embora se encontrem um grande supermercado, farmácias, padarias, restaurantes, etc., que oferecem gêneros de primeira necessidade. O bairro ainda possui um centro comunitário, uma administração regional municipal, uma creche, uma casa da criança, três escolas Estaduais (Escola A, B e D), sendo uma com Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio, um CIEP (Escola C) – municipal, dois postos de saúde, algumas academias de ginástica, Igrejas, um parque com brinquedos para crianças, alguns campos de futebol de terra e uma quadra de esportes municipal.

Pelas características apresentadas o bairro apresenta um grande potencial turístico, que em décadas passadas entre 1950 e 1980, foi um importante ponto turístico da cidade e da região, atraindo turistas de todo o Estado de São Paulo. No momento, o descaso do poder público traz à localidade problemas que poderiam já ter sido superados e proporcionado ao bairro condições de sustentabilidade e retorno financeiro aos moradores.

### **2.3 Caracterização da “Escola D”**

De acordo com o Plano de Gestão Quadrienal da “Escola D” vigente entre 2015-2018 a “Escola D” foi fundada em 2003, completando 13 anos em 2016.

A escola foi criada para atender aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e algumas salas de EJA do Ensino Fundamental, ela absorveu toda a demanda do bairro e passou a ser a única a atender o Ensino Médio, deixando-a super lotada logo no seu primeiro ano de funcionamento.

O prédio contava inicialmente com 12 salas de aula que funcionavam nos três períodos, com média de 40 alunos por sala e logo passou por ampliação; hoje possui 14 salas de aulas em funcionamento nos três períodos.

Há também outros ambientes como: diretoria, secretaria, sala dos professores, cozinha, refeitório, banheiros, banheiros adaptados, quadra coberta, pátio, depósitos, sala de informática, sala de coordenação e biblioteca. O prédio escolar possui dois níveis e a maioria das salas de aula fica na parte superior da construção e o administrativo na parte inferior.

Há um projeto para a construção de uma nova escola dividindo assim a demanda entre a “Escola D” e a nova unidade de ensino, porém o projeto está parado há mais de cinco anos.

Filhos de trabalhadores de baixa renda, estes alunos têm pouco acesso á atividades culturais e esportivas, já que o bairro não conta com uma política pública para este fim.

A Escola é aberta nos finais de semana no Programa Escola da Família (PEF), sendo este um dos poucos espaços para a comunidade se reunir com atividades direcionadas, ela recebe diversos alunos que vêm à escola a procura de lazer e reconhecimentos entre seus pares. Muitas mães procuram também o PEF<sup>15</sup> com o objetivo de aprender artesanato, oferecendo a elas condições concretas de aumentar a renda familiar.

---

<sup>15</sup> O Programa Escola da Família foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação. Ele proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes. Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários, o Programa oferece às comunidades paulistas atividades que possam contribuir para a inclusão social tendo como foco o respeito à pluralidade e uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida, cada vez melhor. Fonte: Secretaria de Estado de São Paulo. Disponível em <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br>. Acesso em 07/02/2016

Fica aqui um questionamento; a escola aberta aos finais de semana é mais um tempo a serviço da educação emancipatória como sugere Gonçalves; Marques (2011), ou apenas um paliativo para os jovens em situação de vulnerabilidade social como nos apresenta Castro; Lopes, 2011, que sugere ser a ampliação de tempo nas escolas paulistas uma forma de tirar as crianças e jovens das ruas, não havendo um projeto pedagógico adequado para ocupar o tempo desta contingente populacional.

A escola atende aos alunos do Ensino Fundamental séries Finais e Ensino Médio, nos horários da manhã, tarde e noite, com aproximadamente 40 salas de aulas e 1500 alunos matriculados em 2015.

## **2.4 Caracterização da “Escola A”**

A “Escola A”, é uma Escola de Tempo Integral desde 2006, iniciou com o modelo ETI do Estado de São Paulo, de acordo com o capítulo 1.3.3 (p. 55) e passou a ser Escola de Tempo Integral no novo modelo no ano de 2014, dentro do Programa Educação Compromisso de São Paulo, identificado no capítulo 1.3.4 (p. 58) deste trabalho.

No ano de 2008 a “Escola A” era constituída no modelo ETI, esta foi a marca pedagógica que ficou registrada na vida escolar deste grupo de alunos que de alguma forma influencia sua vida acadêmica.

De acordo com o Plano de Gestão vigente entre 2007-2010 a “Escola A” apresentou-se da seguinte forma:

Criada em 1978 a “Escola A”, atendeu inicialmente os alunos da 1ª a 8ª série. Com o crescimento do bairro a escola passou a atender os alunos em cinco períodos, sendo estes: das 7h às 11h, das 11h às 15h, das 15h às 19h, das 19h às 23h e uma turma das 07h às 12h20. Neste período incluíram-se nos serviços da escola as turmas de Ensino Médio. Com a construção da “Escola D” em 2003, os alunos no EM e das Séries Finais do Ensino Fundamental foram transferidos para a nova escola.

Em 2007, a “Escola A” passou a ser de turno Integral continuando a atender apenas os alunos da 1º ao 5º ano. Os alunos que não tiveram interesse em estudar em Escola de Tempo Integral foram transferidos para a “Escola B”.

A “Escola A” possuía nove salas de aula, sala de recurso, secretaria, diretoria, sala de coordenação, sala de professores, sala de leitura, sala de informática, cozinha com despensa, dois banheiros administrativos, dois banheiros para professores, pátio interno com dois banheiros, quadra sem cobertura com dois banheiros sem condições de uso e alguns locais adaptados para depósitos.

O prédio escolar possui três níveis de piso, os corredores são estreitos, o que dificulta a circulação dos alunos, bem como a visualização total dos mesmos; o prédio é totalmente murado.

Os alunos, segundo os documentos da escola daquele ano, tinham comportamento característico da cultura local e apresentavam baixa autoestima. Eram alunos carentes de material e de afetividade. A maioria das famílias era migrante da capital e de outras cidades do Estado de São Paulo, do Paraná, de Minas Gerais e da Bahia, que vieram para o município em busca de melhores condições de vida. Estas famílias, segundo registros da escola, eram marcadas por baixa renda, agravada pela desagregação familiar, influenciando no rendimento escolar e nos índices de evasão. O fato de morarem no entorno da escola era um ponto positivo, mas ao mesmo tempo empecilho para a troca cultural com colegas de bairros diferentes.

A Escola em 2007, depois da reunião do Conselho de Escola, optou pela implantação da Escola de Tempo Integral, onde os alunos permaneceriam por nove horas na unidade de ensino, das quais cinco estudariam com um professor responsável pelas matérias da base comum e 4 horas com professores que desenvolveriam Oficinas Curriculares diversas, enriquecendo mais ainda o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Objetivando a formação global dos alunos para o pleno exercício da sua cidadania, ofereceram outros momentos de aprendizagem através de atividades artístico-culturais (dança, música, teatro e artes plásticas), atividades esportivas (várias modalidades, além de atletismo, ginástica, xadrez e jogos cooperativos), orientação à pesquisa e aos estudos, resolução de problemas matemáticos, hora de leitura,

informática, práticas de educação ambiental e qualidade de vida, incluindo língua estrangeira moderna e filosofia para trabalhar ética com crianças e a arte de desenvolver uma cultura de empreendedorismo e estímulo ao protagonismo juvenil.

Como Escola de Tempo Integral, além de formação básica, a escola proporcionou esforços em tempos complementares para a vivência de atividades de natureza prática, inovadora, integradas às temáticas, conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos, objetivando, segundo sua Proposta Pedagógica de 2006:

Educar e cuidar da construção da imagem positiva de cada estudante;  
Atender as diferentes necessidades de aprendizagem;  
Promover o sentimento de pertencimento e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando-se com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social;  
Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de autorrespeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo. (PPP “Escola A”, 2006)

Segundo o Plano de Gestão:

A escola se propõe a estar sempre atenta ao preceito maior prescrito na legislação de que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, estará sempre aberta a “universalizar o Ensino Fundamental”, acatando as normas, orientações e decisões dos Órgãos envolvidos na educação do povo brasileiro, para cooperar na erradicação do analfabetismo, no trabalho em levar os alunos à escola, na promoção do respeito e conquistas da dignidade do Professorado e engajado na educação pública. (Plano de Gestão “Escola A”, 2007)

A “Escola A” em seus documentos norteadores se mostra atenta à Legislação Federal e preocupada em fazer da Escola de Tempo Integral um espaço para uma educação diferenciada.

Em 2008 estavam matriculados na “Escola A”, 230 alunos que permaneciam na escola durante nove horas diárias, distribuídos da seguinte forma:

- 1ª série A com 35 alunos;
- 2ª série A com 35 alunos;
- 2ª série B com 34 alunos;
- 3ª série A com 31 alunos;
- 3ª série B com 30 alunos;
- 3ª série C com 30 alunos;
- 4ª série A com 35 alunos, (esta classe em específico é a classe que em 2015 encontra-se matriculada na “Escola D” e faz parte do grupo de alunos pesquisados).

O resultado educacional anual desta escola em 2008 foi avaliado pela equipe escolar e nos documentos de avaliação institucional da unidade escolar apontaram que: revelando uma leve baixa em relação ao ano anterior, houve uma oscilação nos últimos anos conforme os índices demonstrados na tabela 04 (p. 95), onde os índices de promoção dos alunos se mantiveram praticamente estáveis, eles eram de 97,7% em 2006 e passaram a 97,4% em 2008. Os índices de retenção aumentaram de 1,4% em 2006 para 2,2% em 2008 e os índices de evasão diminuíram de 0,9% em 2006 para 0,4% em 2008:

Tabela 03 - Indicadores da “Escola A” entre 2006 e 2008

<b>Indicadores da “Escola A” entre 2006 e 2008</b>							
<b>Ano</b>	<b>Nº alunos</b>	<b>Promoção</b>	<b>%</b>	<b>Retenção</b>	<b>%</b>	<b>Evasão</b>	<b>%</b>
2006	220	215	97,7	03	1,4	02	0,9
2007	256	251	98,0	05	1,9	00	0,0
2008	232	226	97,4	05	2,2	01	0,4

Fonte: Plano de Gestão “Escola A” ANEXOS, 2009

Diante do exposto, o grupo notou que, apesar do trabalho que vem sendo realizado; ressaltando-se as programações e os projetos desencadeados para complementar a educação integral do alunado, a rotatividade de professores e a ausência dos pais na vida escolar dos filhos e a pouca participação das famílias e membros da comunidade nas atividades da escola, dificulta a atingir os objetivos. Por outro lado, foram observados os esforços da equipe gestora para manter e incrementar a gestão participativa na comunidade escolar, ouvindo os segmentos e acatando as sugestões, os

projetos e as atividades para direcionar as melhores ações possíveis para o pleno desenvolvimento da Proposta Pedagógica da Escola. (Plano de Gestão “Escola A” Anexo, 2009)

A partir das avaliações da equipe constataram que a “Escola A” tem alguns problemas que aparecem no cotidiano de outras escolas públicas.

**O PPP da “Escola A”** aponta problemas como a rotatividade de professores, a ausência da família e reforça a importância de atividades complementares para os alunos, destacando o respeito e a dignidade entre professores, alunos e comunidade escolar.

O fato da “Escola A” oferecer aulas em Turno Integral não significa que deu conta de resolver as problemáticas acima citadas.

Segundo Castro e Lopes, se referindo a Escola de Tempo Integral, modelo ETI – “Escola A”, este modelo de Escola, não está a serviço da aprendizagem, ela foi criada para minimizar problemas de vulnerabilidade social, e este não é o papel da Educação. A escola pode vir a ser uma ferramenta para a ascensão social, mas não pode estar a serviço de estado em substituição de políticas públicas sociais de contenção da criminalidade:

Assim, percebemos que o projeto Escola de Tempo Integral (**ETI**) não se constituiu, necessariamente, como um fator positivo em relação aos índices de permanência e de aprendizagem do aluno na escola. Isto pode ser explicado, em parte, pelo fato de que para a implantação do projeto Escola de Tempo Integral havia a expressa condição das escolas estarem localizadas, preferencialmente, em áreas com baixo Índice de Desenvolvimento Econômico. (CASTRO; LOPES, 2011, p. 270)

Assim sendo a “Escola A” pode ficar focada nos problemas sociais e deixar os aspectos pedagógicos para o segundo plano, sucateando assim a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, desviando de sua função de escola.

## 2.5 Caracterização da “Escola B”

A “Escola B” é uma escola da rede estadual de São Paulo e nunca funcionou como Escola de Tempo Integral, seus alunos estudaram por 4h30min no período da manhã ou no período da tarde, desta forma este grupo de alunos entraram na “Escola D”, sem a experiência de terem estudado em Escola de Tempo Integral.

A partir do PPP e do Plano de Gestão de 2008 e 2009 a “Escola B” se apresenta a comunidade como escola alinhada às diretrizes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo,

Fundada em 1983, atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Com uma estrutura física pequena, a escola conta com quatro salas de aula que funcionam no período da manhã e da tarde. O espaço escolar era bem precário e não contava com uma quadra para a prática de educação física até o ano de 2011, quando a mesma foi construída.

Os alunos da escola são moradores de bairros vizinhos e na sua maioria são transportados por ônibus escolar.

A rotatividade de professores e direção naquela época foi considerada um ponto negativo para o avanço da proposta pedagógica da escola.

Segundo a Proposta Pedagógica da “Escola B” de 2008:

O papel da escola em relação à aprendizagem é oportunizar ao aluno a construir modelos explicativos, argumentações e instrumentos de verificação de contradições, levando-o a participarem e questionarem a partir de situações desafiadoras.

Nesse sentido, são aceitas estratégias de ensino que agucem o espírito de pesquisa, desenvolvimento da autoconfiança, responsabilidade, ampliem a autonomia e a capacidade de comunicação e argumentação.

Sendo o propósito de favorecer ao educando o exercício da cidadania, fundamenta-se aporte, para desenvolver a ação educativa, na pedagogia da autonomia de que trata o educador Paulo Freire. (PPP “Escola B”, 2008)

Em 2008 a “Escola B” contava com 235 alunos, que permaneciam na escola por quatro horas e trinta minutos diariamente na seguinte formação das classes:

- 1ª série A com 35 alunos;
- 1ª série B com 34 alunos;
- 2ª série A com 32 alunos;
- 2ª série B com 33 alunos;
- 3ª série A com 33 alunos;
- 3ª série B com 34 alunos;
- 4ª série A com 34 alunos, (esta classe é uma das classes que em 2015 encontra-se matriculada na “Escola D” e faz parte do grupo de alunos pesquisado).
- 4ª série B com 33 alunos, (esta classe é uma das classes que em 2015 encontra-se matriculada na “Escola D” e faz parte do grupo de alunos pesquisado)

Segundo análise do grupo de profissionais da unidade escolar (PPP, 2006) “Um dos aspectos que faz com que o trabalho da escola se torne eficaz é o Trabalho Coletivo”, os documentos da escola apontam a importância de trabalhar de forma reflexiva a luz da legislação para encontrar caminhos na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

**O PPP da “Escola B”** reforça atividades desafiadoras e tem como suporte teórico o Educador Paulo Freire.

Tabela 04 - Indicadores da “Escola B” entre 2006 e 2008

<b>“Escola B”</b>			
<b>Anos</b>	<b>Aprovação</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Evadido</b>
2006	97 %	2,0 %	1,0 %
2007	95 %	3,0 %	2,0 %
2008	97 %	2,3 %	0,7 %

Fonte: Plano de Gestão - ANEXOS 2009 – “Escola B”

Observados na tabela 04 acima, os índices de aprovação, reprovação e evasão da “Escola B”, observou-se que eles são semelhantes com os da “Escola A”, seguindo o mesmo padrão de porcentagem, evidenciando mais semelhanças que diferenças.

Os índices de aprovação em 2006 são de 97% exatamente os mesmos de 2008. Os índices de reprovação de 2006 da “Escola B” passaram de 2,0% em 2006 para 2,3% em 2008 e os índices de evasão que era de 1,0% em 2006 passaram a 0,7% em 2008.

## 2.6 Caracterização da “Escola C”

A “Escola C” é uma Escola de Tempo Integral no modelo dos CIEPs, tendo em sua origem os princípios das escolas idealizadas por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

Ela foi criada em 2002 para atender a demanda do bairro, que estava crescendo significativamente, diminuindo assim a quantidade de alunos que estudavam na época na “**Escola A**”.

Tendo como objetivo, segundo o PPP (2006) da unidade escolar, “Propiciar um ambiente construtivo onde a autonomia, a criatividade, a pesquisa e a construção do conhecimento em todos os aspectos, seja o eixo principal na condução da rotina escolar”.

A valorização da atuação do professor é mencionada por prioridade na prática pedagógica da escola, conforme é descrito no PPP (2010), “O professor será mediador no processo de construção e interação do conhecimento, proporcionando um ambiente alfabetizador e lúdico onde a criança alicerça seus valores morais, éticos no concreto”.

A interdisciplinaridade é um ponto importante da “Escola C”, bem como a construção efetiva da cidadania através do desenvolvimento reflexivo e crítico acerca dos fenômenos culturais, científicos e sociais.

Em 2008, a escola atendia 496 alunos, divididos em 15 classes que permaneciam na escola durante nove horas diárias.

Contava com a seguinte infraestrutura: biblioteca, experimentoteca, laboratório de informática, parque infantil, refeitório, laboratório de ciências (Matemoteca e Legoteca) e uma sala de arte com forno elétrico para oficina de modelagem e uma quadra que faltava a cobertura, dificultando a prática esportiva em todos os horários.

Eram 57 funcionários, e segundo o PPP (2010), “O trabalho desenvolvido é articulado de forma ética e concreta com todas as pessoas envolvidas neste processo, cientes de sua importância e de seu papel efetivo neste trabalho”.

Ainda segundo o PPP,

A comunidade escolar é bastante difícil de trabalhar, em função inclusive, da ideia de que a escola é assistencialista, e por isso vai suprir todas as necessidades das crianças que nela estudam. Esta visão deturpada sobre a educação que o CIEP oferece, demanda grandes esforços de toda a equipe para reverter e conscientizar a comunidade sobre a importância da educação integral. Para isto, ao longo destes anos, apesar das dificuldades, buscamos uma parceria com a comunidade no intuito de mostrar a importância e responsabilidade de todos no desenvolvimento escolar dos alunos e filhos. (PPP “Escola C”, 2010)

Segundo a equipe escolar, a ideia de assistencialismo do CIEP encontra-se presente na cidade e esse conceito dificulta a participação da comunidade. Isso virou um problema e proporcionou um desafio, mudar este pensamento, (PPP, 2010), “Nosso principal desafio é trazer a comunidade para dentro da escola, de modo a formar parcerias consistentes em prol desta educação de qualidade, para que todos possam se orgulhar e permitir que seus horizontes se ampliem.” Esse mesmo sentimento se deu na experiência de Darcy Ribeiro no RJ em relação a visão do assistencialismo dentro do CIEPs.

**O PPP da “Escola C”** evidencia a ideia de responsabilizar a comunidade escolar, pais e alunos sobre a importância do desenvolvimento cognitivo das crianças e dos jovens.

Tabela 05 – Indicadores da “Escola C” entre 2007 e 2009

<b>Indicadores da “Escola C” entre 2007 e 2009</b>			
<b>Anos</b>	<b>Aprovação</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Evadido</b>
2007	96,4%	3,6%	0,0%
2008	96,8%	2,9%	0,3%
2009	96,3%	3,7%	0,0%

Fonte: <http://portal.inep.gov.br> - Acesso em 19/02/2016

De acordo com a tabela 05 acima, os índices de aprovação dos alunos da “Escola C” em 2007 eram de 96,4%, semelhante a 2009 que foi de 96,3%.

Os índices de reprovação em 2007 eram de 3,6% e em 2009 os índices estavam em 3,7%, demonstrando pouca variação.

Os índices de evasão de 2007 e 2009 chegaram ao excelente índice de 0%, apontando que naquele momento na escola não havia problemas com a evasão escolar.

Os indicadores da “Escola C” conforme tabela 06 (p. 100) são semelhantes aos da “Escola A” e “Escola B” identificados na tabela 04 (p. 95).

Estes resultados reforçam que nos primeiros anos de estudo os índices de aprovação, reprovação e evasão escolar apresentam mais semelhantes que diferentes entre as escolas estudadas de Tempo Integral e Tempo não Integral, deixando os alunos em condições de aprendizagem semelhantes entre as escolas estudadas.

As Escolas “A”, “B” e “C” têm muitos pontos em comum: como a taxa de aprovação, reprovação e evasão escolar que seguem o mesmo padrão, demonstrado na tabela 04 (p. 92), 05 (p. 95) e 06 (p. 99). Porém ao observar e comparar os rendimentos entre elas no capítulo 2.7 (p. 96), percebeu-se que o rendimento das avaliações externas das escolas municipais, onde está incluído a “Escola C”, apresentou a tendência de terem notas mais altas como é descrito nos gráficos 03 (p. 101) e 04 (p. 102) e nas tabelas 06 (p. 99) e 07 (p. 100)

Esta é uma tendência de todas as escolas municipais desta cidade, lembrando que 60% destas escolas municipais seguem o modelo dos CIEPs, conforme é demonstrado na tabela 07 (p. 100). Essas escolas estão espalhadas pela cidade independente de seu perfil socioeconômico, diferente das escolas Estadual da cidade que apresentaram a implantação do modelo ETI em 20% de suas unidades seguindo o critério do perfil de vulnerabilidade social e baixo nível socioeconômico, conforme demonstra a tabela 06 (p. 99).

## **2.7. Comparação Do Rendimento Entre As Escolas “A”, “B” e “C”**

Em 2009, as escolas de todo país participaram da Prova Brasil, que é a base para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>16</sup>, realizada a cada dois anos para avaliar os alunos da 4ª série /5º ano e 8ª série /9º ano. Os alunos pesquisados não foram avaliados naquele momento, pois eles se encontravam na 6ª série. Esta não faz parte da amostra de avaliação do Ministério da Educação - MEC, porém a avaliação da escola é um referencial para a observação de diferenças na evolução da aprendizagem dos alunos.

Os resultados a seguir identificados na tabela 07 (p. 101) demonstram a evolução das notas na Prova Brasil das Escolas da Rede Pública Estadual da Cidade onde está localizada a “Escola D”, sendo que quatro delas são Escolas de Tempo Integral

---

<sup>16</sup> Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os Estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> - Acesso em 08/01/2016

desde 2006, quando o Estado de São Paulo, implantou as ETI. Em 2015, a “Escola A” deixou de ser ETI e passou a ser Escola de Tempo Integral no novo modelo.

Tabela 06 – Dados de IDEB entre 2007 e 2013 dos alunos da 4ª série/ 5º ano das escolas estaduais da cidade onde está localizada A “Escola D” - SP

#### DADOS DO IDEB

4ª série / 5º ano	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
REDE ESTADUAL - ETI		4.9	6.5	5.9	5.8		5.1	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
REDE ESTADUAL - ETI		4.3	5.7	5.3	***		4.5	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.1
REDE ESTADUAL		5.1	5.5	5.2	***		5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8
REDE ESTADUAL - "ESCOLA B"		5.2	5.9	5.6	5.7		5.4	5.7	6.0	6.2	6.4	6.7	6.9
REDE ESTADUAL		4.8	5.3	5.0	4.5		5.0	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
REDE ESTADUAL - ETI		5.1	5.7	5.9	5.5		5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8
REDE ESTADUAL		5.2	6.2	6.0	7.0		5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8
REDE ESTADUAL		5.7	6.3	6.0	***		5.8	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2
REDE ESTADUAL		5.0	5.9	6.2	4.9		5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7
REDE ESTADUAL		5.5	6.4	6.0	6.8		5.7	6.0	6.2	6.4	6.7	6.9	7.1
REDE ESTADUAL		5.3	5.6	6.1	6.5		5.5	5.8	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
REDE ESTADUAL		5.4	5.9	6.4	5.6		5.6	5.9	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0
REDE ESTADUAL		4.6	5.6	5.6	6.2		4.8	5.2	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4
REDE ESTADUAL				5.8	6.4				6.1	6.3	6.5	6.7	7.0
REDE ESTADUAL		5.6	6.2	6.3	6.5		5.8	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2
REDE ESTADUAL		5.5	6.4	6.2	6.4		5.7	6.0	6.3	6.5	6.7	6.9	7.1
REDE ESTADUAL		5.3	5.3	6.2	6.0		5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7	6.9
REDE ESTADUAL		5.8	5.6	6.6	6.9		6.0	6.2	6.5	6.7	6.9	7.1	7.3
REDE ESTADUAL		5.3	6.3	6.2	6.7		5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7	6.9
REDE ESTADUAL - ETI - "ESCOLA A"		4.7	5.0	5.6	5.2		4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br> - acesso em 08/01/2016.

Observando a tabela 06 acima, identificou-se que as ETIs têm o rendimento no IDEB menor que as outras escolas no mesmo segmento, estes dados são da mesma cidade no ano de 2007, após um ano da implantação das ETIs em São Paulo, possivelmente evidenciando que as ETIs foram implantadas nas comunidades escolares com os menores índices de aproveitamento escolar correspondendo as

escolas com vulnerabilidade social, seguindo o padrão das ETIs, conforme demonstra Castro; Lopes, 2011.

A melhora dos resultados entre 2007 e 2013, de acordo com a tabela 07 abaixo, está presente na maioria das escolas e não apenas nas ETIs. E os melhores resultados não são das ETIs dentro da Rede Estadual do Estado de São Paulo.

Os resultados abaixo, demonstram a evolução das notas na Prova Brasil das Escolas da Rede Municipal, sendo que seis das dez escolas municipais são CIEPs, nos moldes e com a proposta pedagógica dos CIEPs do RJ.

Tabela 07 - Dados do IDEB/prova Brasil entre 2007 e 2013 dos alunos da 4ª série/5º ano das Escolas Municipais onde está localizada a “Escola D”/SP

DADOS DO IDEB													
Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
REDE MUNICIPAL - CIEP		5.1	6.1	6.0	6.3		5.2	5.6	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7
REDE MUNICIPAL		5.7	6.1	6.2	6.5		5.9	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2
REDE MUNICIPAL		6.1	6.9	6.6	6.7		6.3	6.5	6.7	6.9	7.1	7.3	7.5
REDE MUNICIPAL - CIEP		5.5	6.5	6.5	6.9		5.7	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9	7.1
REDE MUNICIPAL - CIEP - "ESCOLA C"		5.1	5.5	5.5	6.2		5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8
REDE MUNICIPAL - CIEP		4.6	6.0	5.2	5.8		4.8	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4
REDE MUNICIPAL - CIEP		4.7	6.1	5.7	5.8		4.9	5.3	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
REDE MUNICIPAL		6.4	7.3	7.2	7.5		6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5	7.7
REDE MUNICIPAL - CIEP		5.6	6.9	6.9	6.6		5.8	6.1	6.3	6.5	6.7	6.9	7.1
REDE MUNICIPAL		5.7	5.3	4.9	6.7		5.9	6.2	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br> - acesso em 08/01/2016.

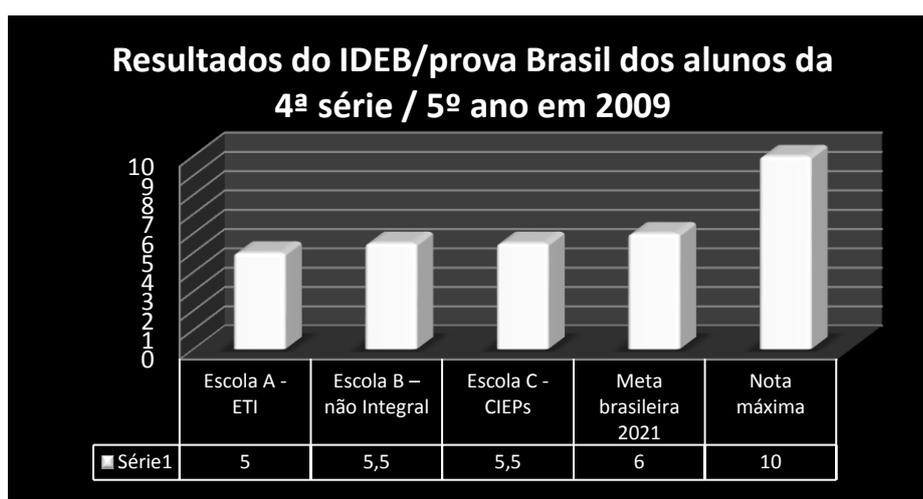
Observando a tabela 07 acima, identifica-se que todas as escolas melhoraram em seus resultados e atingiram a meta de 2013, independente de serem Escolas de Tempo Integral ou não e os melhores resultados não são necessariamente das Escolas de Tempo Integral, existem Escolas de Tempo Integral com melhores e

piores notas no IDEB entre 2007 e 2013, conforme Castro; Lopes (2011), o rendimento escolar da Escola de Tempo Integral não é necessariamente melhor, há escolas melhores e piores independente do tempo de permanência do aluno na unidade de ensino.

A cidade onde está localizada a “Escola D” - SP conta com a presença dos CIEPs nos moldes do Rio de Janeiro, desde o ano de 1991, sendo que o último CIEP a ser inaugurada na cidade foi em 2003 e é a “Escola C” desta pesquisa.

Comparando os resultados das Escolas “A”, “B” e “C”, observou-se no gráfico 03 abaixo o rendimento entre as três escolas no ano de 2009 são semelhantes: As Escolas “B” e “C” apresentam o mesmo desempenho do IDEB/ Prova Brasil de 5,5 pontos, enquanto que a “Escola A” atingiu nesta mesma avaliação 5,0 pontos. As três escolas estão com os índices muito próximos do esperado (6,0) para ser considerada uma escola de qualidade conforme define a meta 7<sup>17</sup> do PNE, almejada para todo o País nas séries iniciais do Ensino Fundamental até 2021.

Gráfico 03 - Resultados do IDEB/ Prova Brasil dos alunos da 4ª série / 5º ano em 2009



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br> - acesso em 08/01/2016

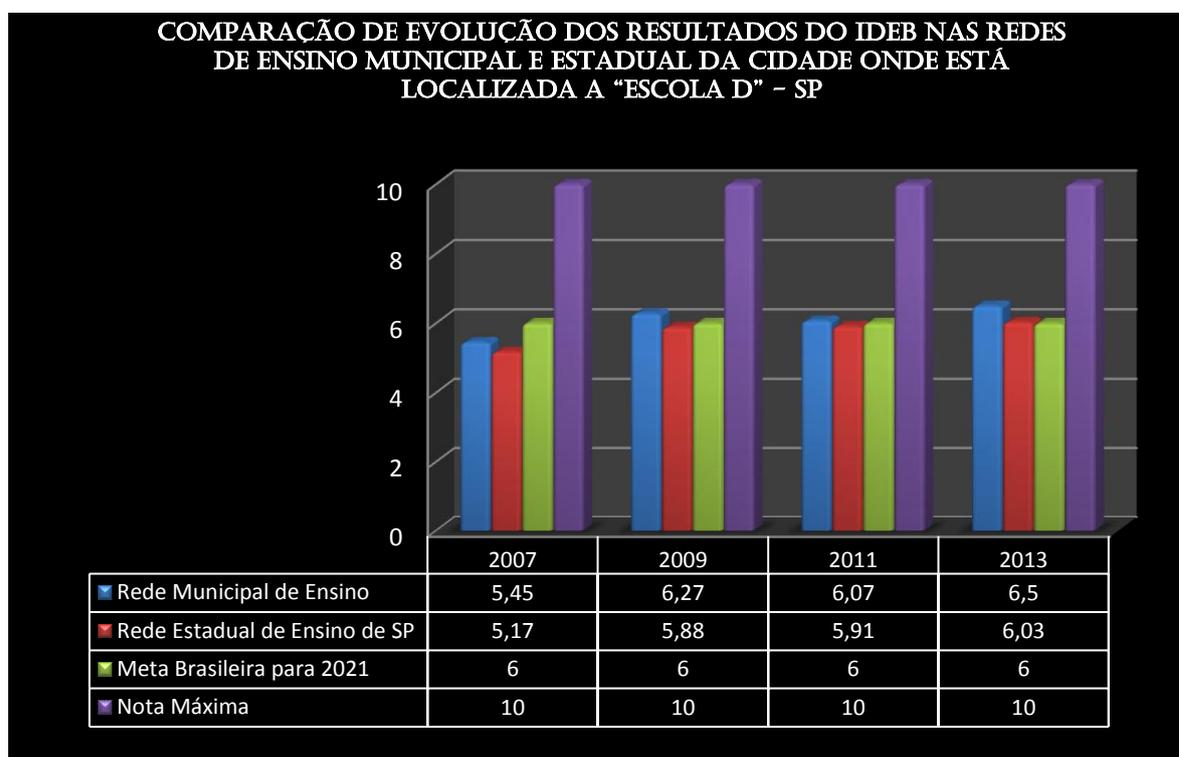
<sup>17</sup> “Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio”. Fonte: MEC, 2016. Disponível em <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em 06/05/2016

As Escolas “A”, “B” e “C” obtiveram um índice alto no IDEB e similares entre si em 2009, deixando-as em um mesmo nível de rendimento, independente ser ou não Escola de Tempo Integral.

Observando os dados do INEP, em relação à evolução do rendimento dos alunos nas Redes de Ensino Municipal e Estadual da Cidade onde se localiza a “Escola D” das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, existe uma tendência das escolas da Rede Municipal apresentarem um rendimento melhor que a Rede Estadual, nos quatro anos observados 2007 a 2013, de acordo com tabela 07 (p. 101) e 08 (p. 104).

As escolas da rede municipal encontram-se espalhadas pela cidade, não apresentando evidências de que a rede estaria concentrada nas áreas centrais e ou periféricas, que justificasse as notas mais elevadas.

Gráfico 04 - Comparação de evolução dos resultados do IDEB nas redes de ensino municipal e estadual da cidade onde está localizada a “Escola D” - SP



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/> - acesso em 08/01/2016.

No gráfico 04 (p. 103), foi calculada a média simples das escolas da Rede Municipal e das escolas da Rede Estadual. A Rede Municipal apresentou melhores rendimentos que a Rede Estadual, e a evolução das notas também são mais altas na Rede Municipal. Ela apresenta 60% de suas escolas como CIEPs contra 20% de Escolas de Tempo Integral na Rede Estadual.

Na Rede Municipal em 2007 a nota média do IDEB foi de 5,45 e em 2013 foi de 6,5 apresentando um avanço de 1,05 já na Rede Estadual em 2007 a nota média do IDEB foi de 5,17 e em 2013 foi de 5,91 apresentando um avanço de 0,86 sendo menor que a Rede Municipal.

O mesmo enfoque que Castro; Lopes (2011), deram em sua pesquisa, ao isolar os resultados das avaliações externas, observa-se que o fato da escola ser de Tempo Integral não a coloca em melhores condições de resultados entre as escolas. Como o foco é a nota do aluno e não as notas das escolas, os resultados entre eles favoreceram os alunos que estudaram nas Escolas de Tempo Integral.

Os índices de aprovação, reprovação e evasão das escolas de origem “A”, “B” e “C” são semelhantes entre si, porém quando observada as notas da avaliação externa, os resultados das Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino, são melhores dos que os resultados das Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual, reforçando a ideia que a ETI foi criada para atender um grupo de risco e vulnerabilidade social, conforme nos apresenta Castro; Lopes (2011). Esta observação se torna mais evidente quando observado os questionários dos professores que afirmam que os alunos vindos da ETI, “Escola A” apresentam dificuldades de aprendizagem e de relacionamento do que os alunos vindos da “Escola C”, que é de Tempo Integral, porém da rede pública municipal, CIEP. Esta escola tem um diferencial pedagógico na sua idealização, como demonstrou Anísio Teixeira, uma escola a serviço da população carente, com o objetivo de levar escola de qualidade a quem não tem acesso à arte, à cultura, à tecnologia, aos saberes presentes na cultura. Vale salientar aqui que este diferencial entre as escolas do mesmo segmento necessita de um olhar mais aprofundado para que se confirme ou não esta tendência.

## 2.8 Resultados dos rendimentos escolares da “Escola D” entre 2013 e 2015

Os resultados educacionais da “Escola D” entre os alunos do 9º ano EF e da 3ª série do EM dos últimos três anos são apresentados através do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo <sup>18</sup>(IDESP).

Tabela 08 - Indicadores do IDESP da “Escola D” 2013

	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2013
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF					
9º ANO EF	3.089	2.618	2.85	0.9118	2.6
3ª SÉRIE EM	2.311	1.122	1.72	0.8809	1.52

<http://idesp.edunet.sp.gov.br> - Acesso em 07/02/2016

Em 2013 conforme tabela 08 acima, os resultados educacionais dos indicadores de desempenho<sup>19</sup> em Língua Portuguesa se apresentam melhor que os de Matemática, tanto no EF como no EM.

O Indicador de Fluxo<sup>20</sup>, e os indicadores de desempenho dos alunos apresentou melhor resultado no EF.

<sup>18</sup> O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. Fonte: Governo do Estado de São Paulo, 2016. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br> - acesso em 08/01/2016.

<sup>19</sup> O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat) do SARESP, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. De acordo com as notas obtidas pelos alunos, é possível agrupá-los em quatro níveis de desempenho, definidos a partir das expectativas de aprendizagem da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo: Abaixo do básico, Básico, Adequado e Avançado. Fonte: Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em 08/01/2016

Tabela 09 - IDESP 2013 – Rede Estadual

IDESP 2013 - REDE ESTADUAL			
	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA		2.6	1.52
DIRETORIA	4.94	3.01	2.06
MUNICÍPIO	4.85	2.97	2.05
ESTADO	4.42	2.50	1.83

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br> - Acesso em 07/02/2016

A tabela acima apresenta os resultados da avaliação externa da “Escola D” no ano de 2013 em comparação a média das escolas da mesma diretoria de ensino, da média das escolas do mesmo município e da média de todas as escolas estaduais avaliadas dentro do período.

Comparando os rendimentos da “Escola D” em 2013 com o município e a diretoria de ensino, de acordo com a tabela 10 abaixo, a escola apresenta resultados inferiores, porém sua média é melhor que a média do estado.

Tabela 10 - Indicadores do IDESP da “Escola D” 2014

IDESP 2014 - INDICADORES DA ESCOLA					
	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2014
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF					
9º ANO EF	3,0507	2,3837	2,72	0,8924	2,43
3ª SÉRIE EM	2,3463	1,4810	1,91	0,7705	1,47

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br> - Acesso em 07/02/2016

<sup>20</sup> “O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e séries finais do EF e EM), coletadas pelo Censo Escolar. O indicador de fluxo (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos e varia entre zero e um”. Fonte: Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em 08/01/2016

Os resultados de Língua Portuguesa da “Escola D” em 2014 continuam melhores que os de Matemática comparados com o ano de 2013 como demonstram a tabela 08 (p.105) e 10 (p.06) e os rendimentos do EF de 2014 melhores que os rendimentos do EM do mesmo ano.

Tabela 11 – Indicadores do IDESP 2014 – Rede Estadual

IDESP 2014 - REDE ESTADUAL			
	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA		2,43	1,47
DIRETORIA	5,50	3,13	2,12
MUNICÍPIO	5,50	3,07	2,20
ESTADO	4,76	2,62	1,93

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br> - Acesso em 07/02/2016

A tabela acima apresenta os resultados da avaliação externa da “Escola D” no ano de 2014 em comparação a média das escolas da mesma diretoria de ensino, da média das escolas do mesmo município e da média de todas as escolas estaduais avaliadas dentro do período.

Observando os indicadores de 2014, conforme a tabela 11 acima, a “Escola D”, obteve um rendimento inferior a diretoria de ensino, ao município e a média do Estado no EF e no EM, demonstra uma fragilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 12 - Indicadores do IDESP da “Escola D” 2015

IDESP 2015 - INDICADORES DA ESCOLA					
	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2015
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF					
9º ANO EF	3,2987	2,8420	3,07	0,8860	2,72
3ª SÉRIE EM	2,4467	1,5707	2,01	0,8040	1,62

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br> - Acesso em 07/02/2016

Os resultados de Língua Portuguesa em 2015, de acordo com a tabela 12 acima, continuam melhores que os de Matemática no EF e no EM; e os indicadores do EF permanecem melhor que os do EM comparando os resultados de 2015 com os rendimentos de 2013 e 2014, mesmo assim, a “Escola D” tem demonstrado um crescimento nos seus resultados.

Tabela 13 - IDESP 2015 – Rede Estadual

## IDESP 2015 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA		2,72	1,62
DIRETORIA	5,58	3,40	2,46
ESTADO	5,25	3,06	2,25

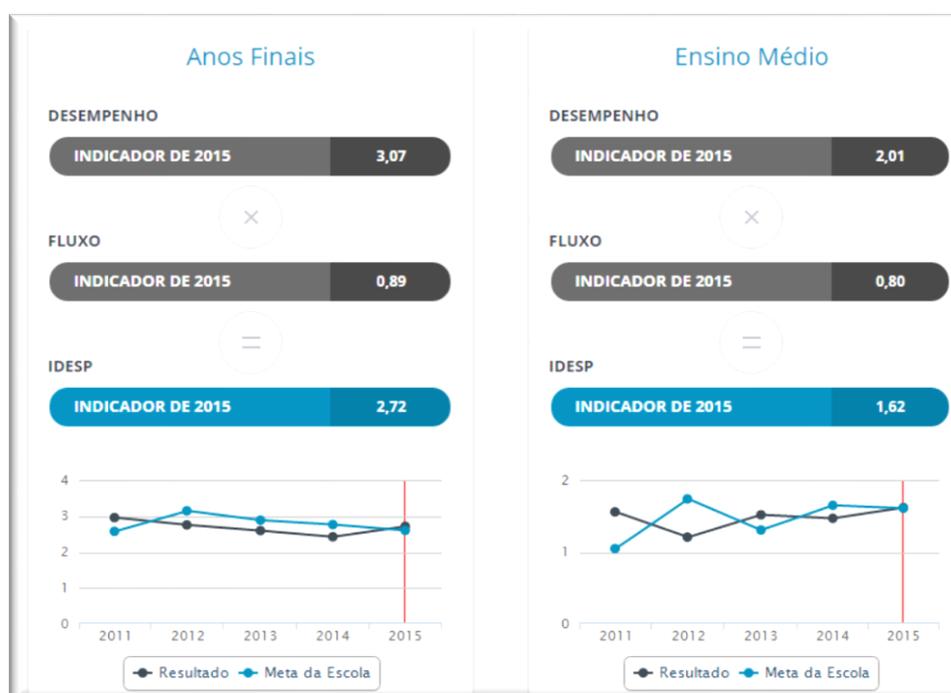
Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br> - Acesso em 07/02/2016

A tabela acima apresenta os resultados da avaliação externa da “Escola D” no ano de 2015 em comparação a média das escolas da mesma diretoria de ensino, da média das escolas do mesmo município e da média de todas as escolas estaduais

avaliadas dentro do período.

Observando os indicadores de 2015 a “Escola D”, obteve um rendimento inferior a diretoria de ensino, ao município e a média do Estado, demonstrando maior fragilidade no cumprimento das metas para 2020, reflexo direto do processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 05 – Cumprimentos da meta estadual de 2011 a 2015 referentes à “Escola D”



Fonte: <http://www.focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br> - Acesso em 07/02/2016

Observando as metas da “Escola D” dos últimos anos a partir do gráfico 05 acima, a escola não encontrou um caminho para melhorar os resultados das avaliações externas, porém a curva de 2014 para 2015 é ascendente tanto no EF como no EM, podendo vir a ser o início de uma recuperação dos resultados da aprendizagem da unidade escolar.

Em 2008, quando os alunos da pesquisa frequentavam a 4ª série/ 5º ano do Ensino Fundamental nas: “Escola A”, “Escola B” e “Escola C”, suas notas demonstradas através de avaliações externas: IDESP e IDEB, eram similares, não havia grande

diferença entre estudar em uma Escola de Tempo Integral ou de Tempo não Integral. As três escolas apesar de algumas diferenças encontravam-se com o IDEB entre 5,0 e 5,5. Posições estas, bem confortáveis para atingir a nota 06 bem antes de 2021, conforme indica o gráfico 03 (p. 101).

Passado sete anos, os resultados não seguiram o mesmo padrão, de acordo com o gráfico 03 (p.101) no ano de 2008, os alunos pesquisados atingiram nas avaliações externas notas entre 5,0 e 5,5 quando esses mesmos alunos realizaram as avaliações externas em 2015, no EM, a nota foi de 1,62, enquanto que a meta para 2021, neste nível de ensino, é de 5,2. Evidenciando que a meta está muito mais distante em 2015 no EM do que em 2008 no EF.

Tabela 14 – Indicadores de rendimentos da “Escola D”

<b>Indicadores de rendimentos da "Escola D"</b>						
<b>Ensino Fundamental Séries Finais</b>				<b>Ensino Médio</b>		
<b>Anos</b>	<b>Aprovação</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Evadido</b>	<b>Aprovação</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Evadido</b>
2013	91,5%	6,1%	2,4%	88,5%	09,9%	1,6%
2014	89,9%	9,2%	0,9%	77,7%	21,8%	0,5%
2015	88,8%	7,1%	4,1%	80,2%	16,9%	2,9%

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> - Acesso em 19/02/2016

Os dados acima se referem a todos os alunos matriculados na “Escola D” nos anos de 2013, 2014 e 2015, em um universo de aproximadamente 1.500 alunos em cada ano.

Os resultados dos indicadores da “Escola D” demonstram que a aprovação escolar foi menor no ano de 2015 em relação a 2013 no EF e no EM; os índices de reprovação aparecem mais elevado no EM, situação diferente dos índices de evasão escolar que foram maiores no EF. No geral o índice de evasão está aumentando na “Escola D”.

Aumentar os índice de aprovação escolar e diminuir a evasão é o objetivo de todas as escolas; atingir metas que melhorem estes dados depende do esforço da “Escola

D” em identificar seus principais problemas e propor soluções claras com o apoio de toda a comunidade escolar e de condições objetivas do poder público.

Em Camargo (1995), apresenta a necessidade dos objetivos da escola, professores e alunos seguirem no mesmo sentido ensinando os alunos a pensarem. E que os conteúdos sejam instrumentos de favorecimento do raciocínio e da visão crítica do mundo, proporcionando ao aluno condições de construir e intervir na sua história e história da humanidade.

Os índices de aprovação, reprovação, evasão escolar e os resultados das avaliações externas da “Escola D”, mostram uma escola que ainda não conseguiu encontrar um caminho para alavancar os resultados da aprendizagem de seus alunos. Porém observado o seu Plano de Gestão, evidencio-se a clara tentativa de junto a comunidade encontrar caminhos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da escola.

## **2.9 Questionários**

Analizamos os resultados dos questionários dos alunos da 3ª série do EM de 2015 e identificamos seu perfil, o que pensam a respeito da Escola de Tempo Integral e de Tempo não Integral e como a escola tem influenciado suas vidas.

Analizamos os resultados dos questionários dos professores que trabalham na “Escola D” para entender o que pensam sobre a Escola de Tempo Integral e qual a sua visão sobre o aluno.

Pesquisamos os alunos e os professores da “Escola D” no final de 2015 e início de 2016, os dados obtidos proporcionam condições de entender qual a visão que eles têm da “Escola D”, das Escolas de Tempo Integral e das Escolas que não oferecem o Tempo Integral e a partir destes dados entender como se relacionam com o rendimento escolar dos alunos.

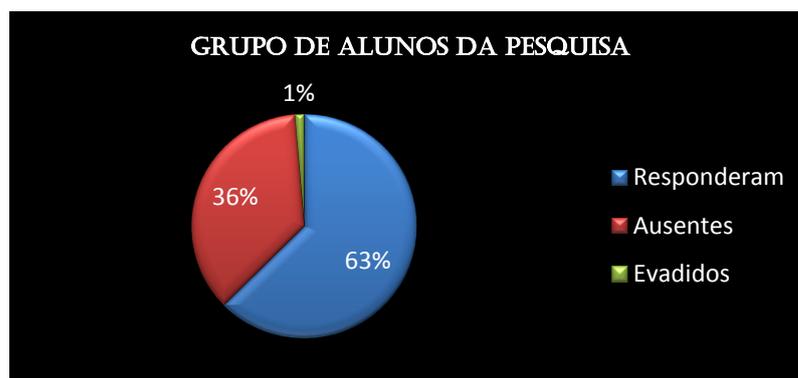
Foi realizado o levantamento das notas dos alunos da “Escola D”, durante o EM nos anos de 2013, 2014 e 2015 quando foram estudaram da “Escola D” sendo possível

perceber se há diferenças significativas entre os alunos que estudaram em Escolas de Tempo Integral e os que não estudaram em Escolas de Tempo Integral.

### 2.9.1 Análise Dos Questionários Dos Alunos

Responderam aos questionários 97 dos 155 alunos matriculados, representando 63% do público estudado, conforme gráfico 06 acima e tabela 14 (p. 110); são alunos da “Escola D”, matriculados na 3ª série do EM, no período noturno, no ano de 2015.

Gráfico 06 - Grupo De Alunos Da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dos pesquisados, 61 alunos estudaram na “Escola A” ou “Escola C”, que são Escolas de Tempo Integral, 63% e 36 alunos estudaram na “Escola B” 36%, estes jovens nunca estudaram em Escola de Tempo Integral conforme tabela 15 (p. 113).

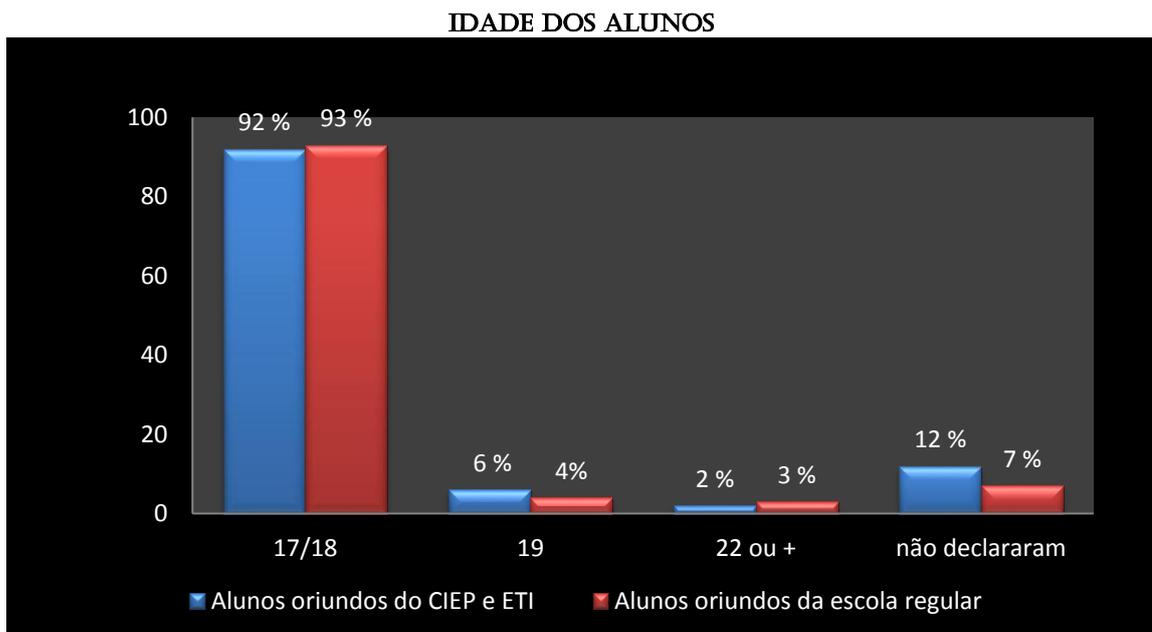
Tabela 15 - Grupo de alunos da pesquisa

<b>Grupo de Alunos da pesquisa</b>			
	<b>Total de alunos pesquisados</b>	<b>Alunos que estudaram na Escola A e C</b>	<b>Alunos que estudaram na Escola B</b>
Responderam	97	61	36
Ausentes	56	-	-
Evadidos	02	-	-
Total de alunos matriculados na "Escola D"	155	-	-

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A 3ª série do EM da "Escola D" tem 155 alunos matriculados de acordo com o gráfico 06 (p. 112) e tabela 15 acima. Destes 97 alunos responderam aos questionários o que equivalem a 63% do total de alunos, 56 alunos faltaram no dia da aplicação do questionário e 02 alunos são considerados evadidos.

Gráfico 07 - Idade Dos Alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Não foram observadas diferenças entre a faixa etária dos alunos de acordo com o gráfico 07 (p. 113) que estudaram ou não estudaram em Escola de Tempo Integral 92% e 93% da totalidade dos alunos, todos estão dentro da idade correta para a 3ª série do Ensino Médio, que é entre 17 e 18 anos hoje nas escolas brasileiras.

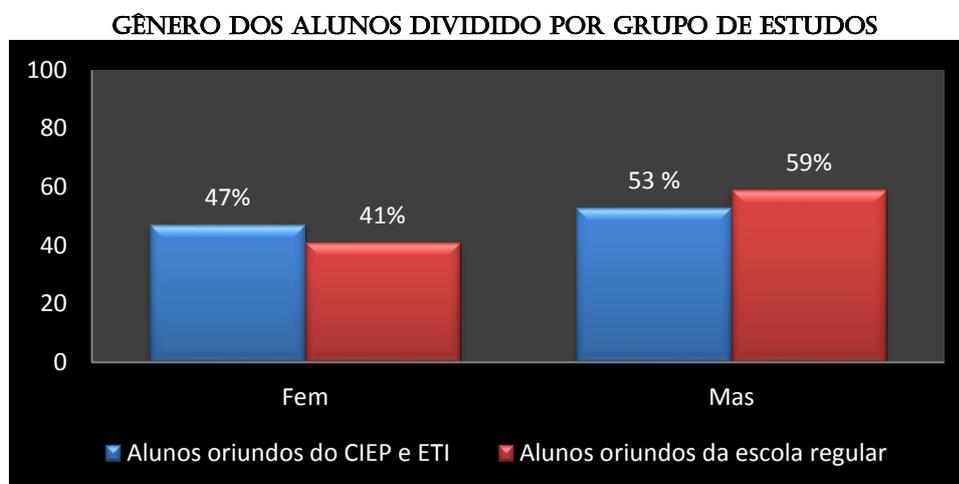
Gráfico 08 - Gênero dos alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Entre os alunos pesquisados que declarou seu gênero, 45% são mulheres e 55% são homens segundo os dados do gráfico 08 acima.

Gráfico 09 - Gênero dos alunos divididos por grupo de estudo

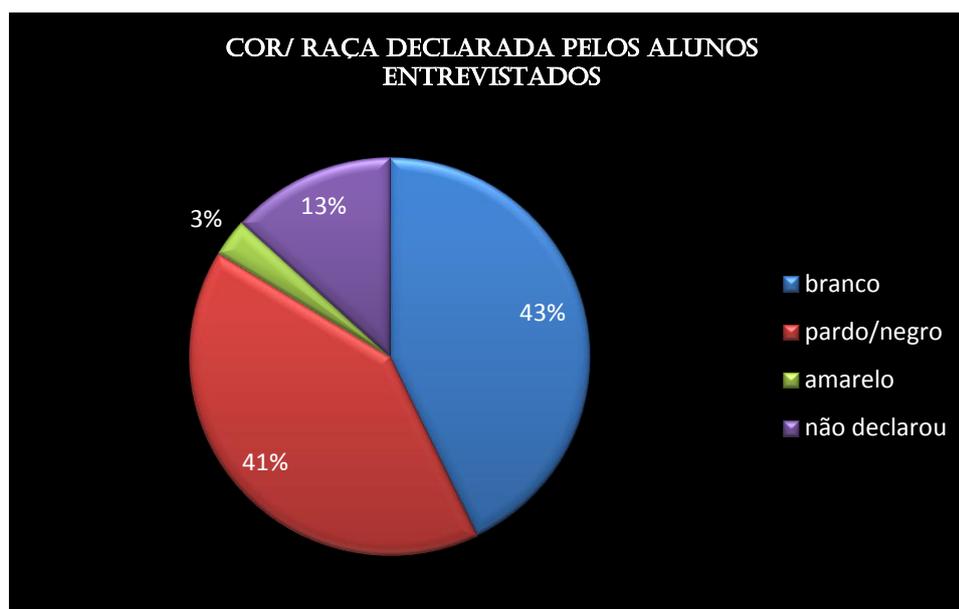


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quando separados por grupo de estudos, conforme gráfico 09 (p. 114), os alunos oriundos do CIEP / ETI são 47% de mulheres e 53% de homens; e no grupo de alunos oriundos da escola com turno não integral 41% são mulheres e 59% são homens.

Nos dois grupos as mulheres estão em menor número, observada a totalidade das matrículas dos alunos do 3ª série do Ensino Médio da “Escola D”, 59% são homens e 41% são mulheres, reforçando a presença maior do gênero masculino nas séries estudadas. Porém não é possível definir onde o grupo feminino se encontra. Ele pode estar em outras unidades escolares e ou não estar estudando.

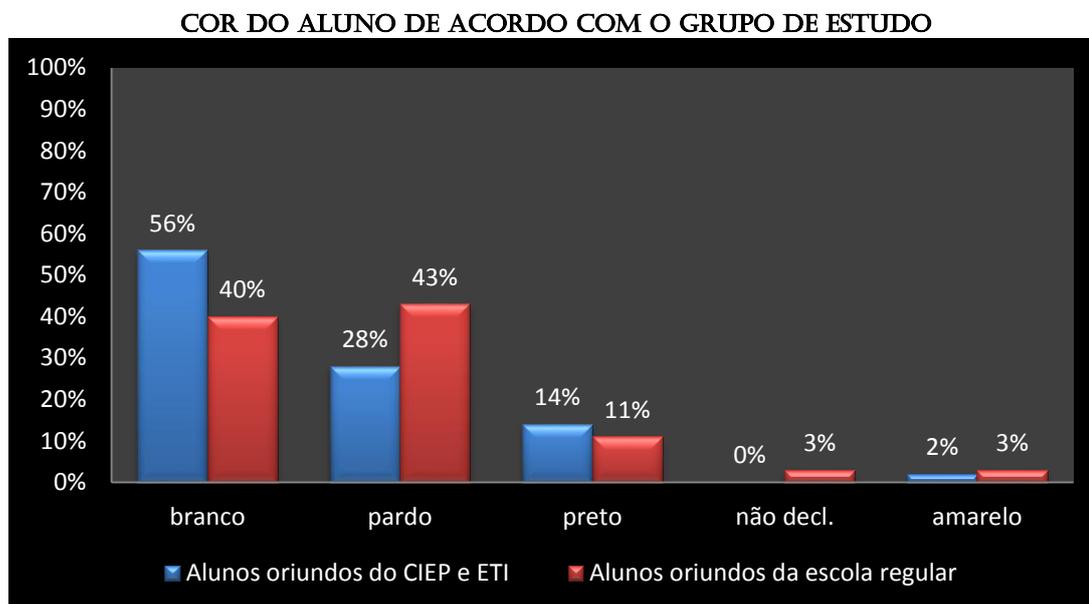
Gráfico 10 - Cor/ raça dos alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os alunos pesquisados que se declararam brancos na 3ª série do Ensino Médio da “Escola D” de acordo com o gráfico 10 acima é maior, representando 43% ou 42 alunos, sendo acompanhado logo em seguida por pardos/pretos com 41% ou 40 alunos, e 3% de amarelos ou 03 alunos. Um número significativo de alunos 13% não respondeu a esta pergunta. Esta ausência de respostas em 13% pode estar ligada ao não reconhecimento de suas origens étnicas, ou mesmo a necessidade de escondê-la, evitando discutir a questão.

Gráfico 11 - Cor do aluno de acordo com o grupo de estudo



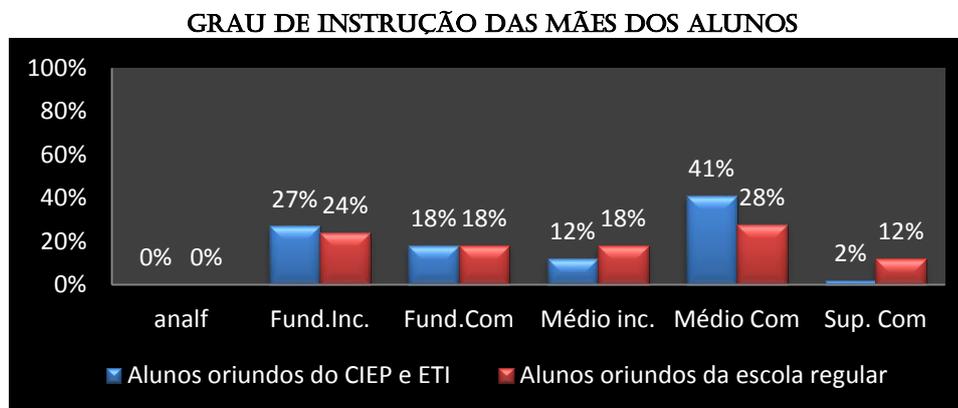
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Existe maior concentração de alunos brancos que estudaram nas Escolas de Tempo Integral como demonstra o gráfico 11 acima, sendo 56% brancos nas Escolas Integrais e 40% de brancos na escola regular.

Enquanto que nas Escolas de Tempo não Integral a maior concentração se dá entre os alunos pardos e pretos sendo 54% de pretos e pardos na escola regular e 42% de brancos nas Escolas de Tempo Integral.

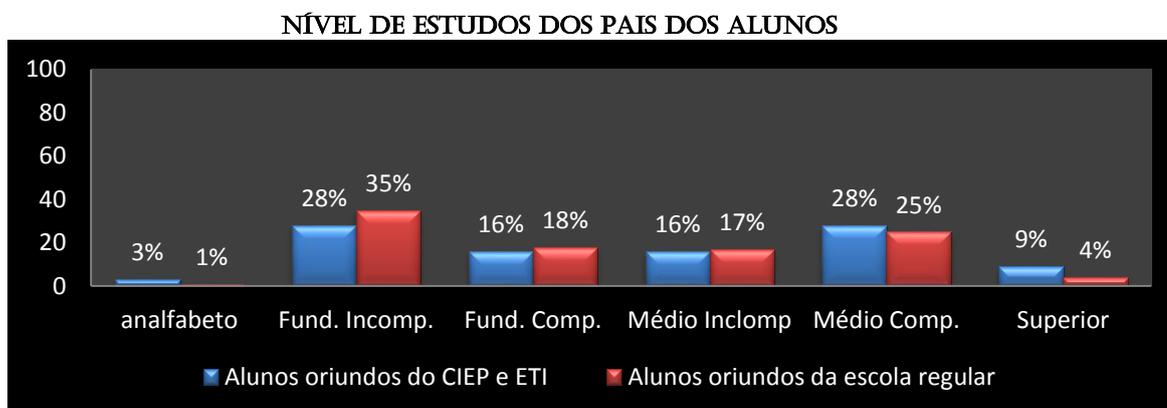
A presença de alunos que se declaram amarelos é muito semelhante nos dois grupos de estudos.

Gráfico 12 – Grau de instrução das mães dos alunos



As mães dos alunos pesquisados que estudaram nas Escolas de Tempo Integral, conforme o gráfico 12 acima tem o seu nível de instrução concentrado no Médio Completo, enquanto que as mães dos alunos que não estudaram nas Escolas de Tempo Integral a diversidade de instrução é mais equitativa, inclusive com maior número de mães com curso superior e nenhuma mãe foi declarada analfabeta entre os pesquisados nos dois grupos, porém os dois grupos apresentam uma baixa escolaridade.

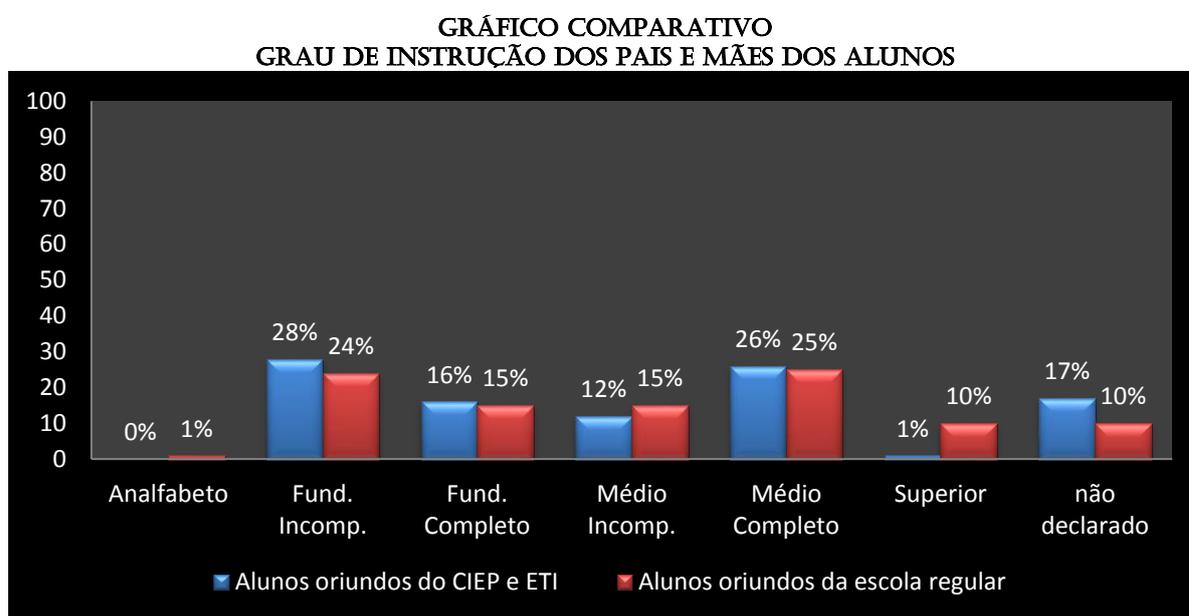
Gráfico 13 - Grau de Instrução dos pais dos alunos



O nível de estudo dos pais dos alunos entre os dois grupos estudados é bem semelhante, conforme demonstra o gráfico 13 (p. 117).

Neste grupo há uma pequena presença de pais analfabetos, diferente do grau de instrução das mães, porém os dois grupos apresentam baixa escolaridade.

Gráfico 14 - Gráfico comparativo – Grau de instrução das mães e dos pais dos alunos



O nível de ensino das mães e pais dos alunos pesquisados é semelhante, de acordo com o gráfico 14 acima, tendo uma ligeira tendência a serem mais escolarizados no Ensino Superior as mães e pais dos alunos nas escolas com menor turno de aulas.

A porcentagem de não declaração em relação aos estudos dos pais e mães foi de 17% dos alunos que estudaram nas Escolas de Tempo Integral e de 10% dos alunos que não estudaram nas Escolas de Tempo Integral, sendo este um índice alto que pode interferir nos dados reais da pesquisa.

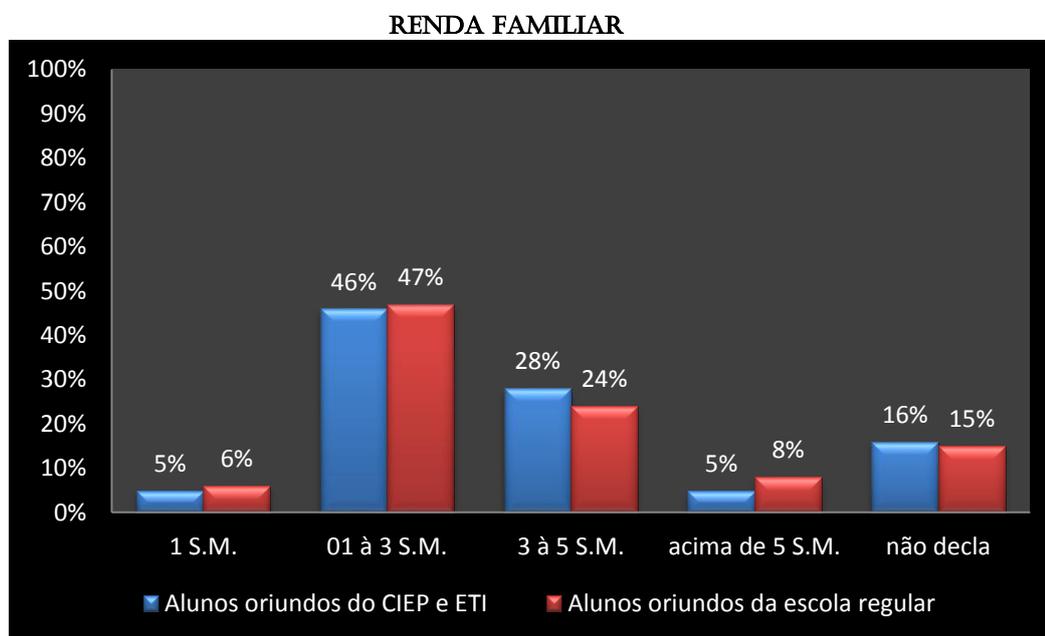
O nível de escolaridade dos pais dos alunos é baixo, concentrado na Educação Básica incompleta, esta realidade reforça a condição de pobreza e falta de expectativa profissional para as famílias dos alunos, dando aos mesmos a

necessidade de entrar no mercado de trabalho antes do final de seus estudos para contribuir no sustento da família.

As mães e os pais destes alunos têm basicamente o Ensino Médio Completo, porém temos entre este grupo uma pequena parcela com nível universitário, o que demonstra que o acesso a Educação aos poucos está sendo disponibilizado à esta população, porém muito longe do ideal.

Segundo Bourdieu (1988), o capital cultural destes alunos provavelmente não atende as expectativas escolares e a valorização da escola por estas famílias pode não ser a mesma dada pelos professores com seus cursos superiores. São experiências e expectativas de escolarização diferentes, segundo Bourdieu (1988), o capital cultural destes alunos, seus saberes e conhecimentos não são valorizados e ou avaliados na escola, dificultando assim seu processo de aprendizagem.

Gráfico 15 - Renda familiar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A renda familiar dos dois grupos é semelhante de acordo com o gráfico 15 (p.119), ficando concentrados entre 01 a 03 salários mínimos indicando que a renda média dos alunos os coloca como pertencentes à classe social popular.

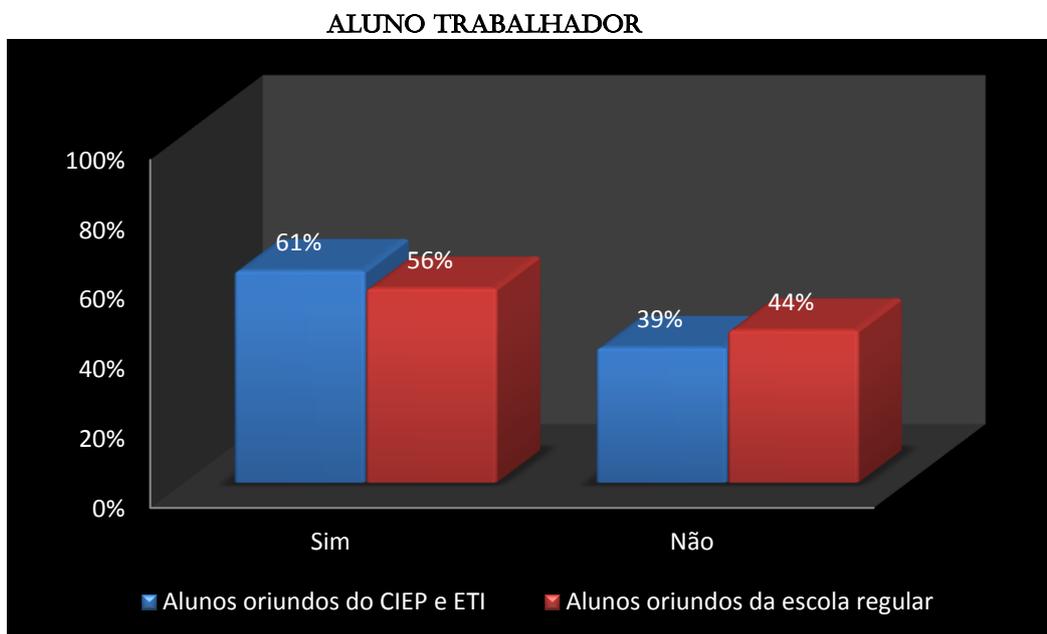
Outro dado importante é que entre 15% e 16% dos alunos não declararam sua renda familiar, sendo um índice muito alto, que pode comprometer a tendência do valor médio da renda familiar pesquisada.

A pesquisa nos aponta que a população entrevistada é de baixa renda, que merece a atenção do poder público para que o ciclo da pobreza seja barrado com políticas públicas adequadas. O PAC, segundo Pochmann em uma entrevista em 2009, tem construído alternativas, diante da crise mundial do capitalismo, reconstruindo um país que foi sucateado pelas políticas neoliberais, estas políticas públicas tendem a trazer novas reorganizações sociais, combatendo a desigualdade e proporcionando oportunidades para a população mais empobrecida.

A educação precisa estar a serviço deste setor da sociedade como define a Constituição Brasileira. Proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa e prepará-la para a cidadania, qualificando-a para o trabalho, e isto só é possível com políticas públicas sérias e ousadas.

Elas têm ocorrido quando se observa o aumento do PIB na educação a partir de 2003 nos Governos Lula e Dilma, conforme a tabela 01 (p. 39) demonstrando que o Brasil investia 4,6% do seu PIB em Educação e em 2013 este valor passou a ser de 6,2% do PIB nacional; redesenhando a importância da Educação Brasileira no cenário Nacional, reforçado pela Lei 12.858 de 9 de setembro de 2013, que define o repasse dos Royalties do Petróleo e do Pré-Sal para a Educação e a Saúde, resultando em mais investimentos para a educação a serviço do povo brasileiro.

Gráfico 16 – Aluno trabalhador



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dentre os alunos pesquisados de acordo com o gráfico 16 acima, a maior parte deles é aluno trabalhador, reforçando a ideia de necessidade financeira familiar.

Estes alunos trabalham para compor a renda familiar e ou para suprir suas necessidades pessoais. Esse padrão acontece nos dois grupos estudados, sendo 61% de alunos trabalhadores entre os alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral e 56% de alunos trabalhadores entre os que não estudaram em Escolas de Tempo Integral.

Como apresenta Chauí:

Também as relações sociais são representadas imediatamente pelas ideias de maneira invertida. Com efeito, à medida que uma forma determinada da divisão social do trabalho se estabiliza se fixa e se repete, cada indivíduo passa a ter uma atividade determinada e exclusiva que lhe é atribuída pelo conjunto das relações sociais, pelo estágio das forças produtivas e, evidentemente, pela forma da propriedade. Cada um não pode escapar da atividade que lhe é socialmente imposta. A partir desse momento, todo o conjunto das relações sociais aparece nas ideias como se fossem coisas em si, existentes por si mesmas e não como consequências das ações humanas. Pelo contrário, as ações humanas são representadas como decorrentes da sociedade, que é vista como existindo por si mesma e dominando os homens. (CHAUI, 1980, p. 64)

Mesmo sabendo que o trabalho dificulta a permanência nas escolas, ele ainda é muito valorizado entre os jovens trabalhadores e a sociedade em geral, inclusive para os alunos da “Escola D”.

Estes jovens acreditam que trabalhar e estudar, durante o Ensino Médio é uma condição normal entre os adolescentes. Esta foi uma fala constante entre os pesquisados, muitos relataram que estudar em Escola de Tempo Integral atrapalha a possibilidade de trabalhar, como demonstrado no gráfico 16 (p. 121).

Segundo Chauí (1980), essa visão da normalidade do trabalho na adolescência dos jovens da classe operária é uma estratégia da burguesia, reafirmando a todo o momento que cada um deve ocupar o seu espaço na sociedade, de forma natural, como se não houvesse outra possibilidade. Os filhos dos operários entram no mercado de trabalho mais cedo e os seus estudos ficam para segundo plano e, em muitos momentos, sem condições de resgatar este período perdido e os filhos da burguesia entrarão nas melhores universidades que existirem no país, e terão melhores condições de trabalho pela acumulação de capital cultural e social. É a reprodução da força de trabalho e a perpetuação do status quo.

Não percebem que estudar e trabalhar na adolescência traz uma forte carga ideológica. Os adolescentes optam por trabalhar motivados pela necessidade e pela força ideológica da sociedade que reproduz condições sociais que tendem a se perpetuar. Ainda segundo Chauí (1980), o processo ideológico por trás das relações sociais e econômicas não permite que a maioria das pessoas perceba que as relações sociais são processos históricos, e não relações naturais, e que elas podem ser modificadas e reestabelecidas. Desta forma muitos jovens justificam a sua entrada no mercado de trabalho como a única condição possível para enfrentar a dura realidade.

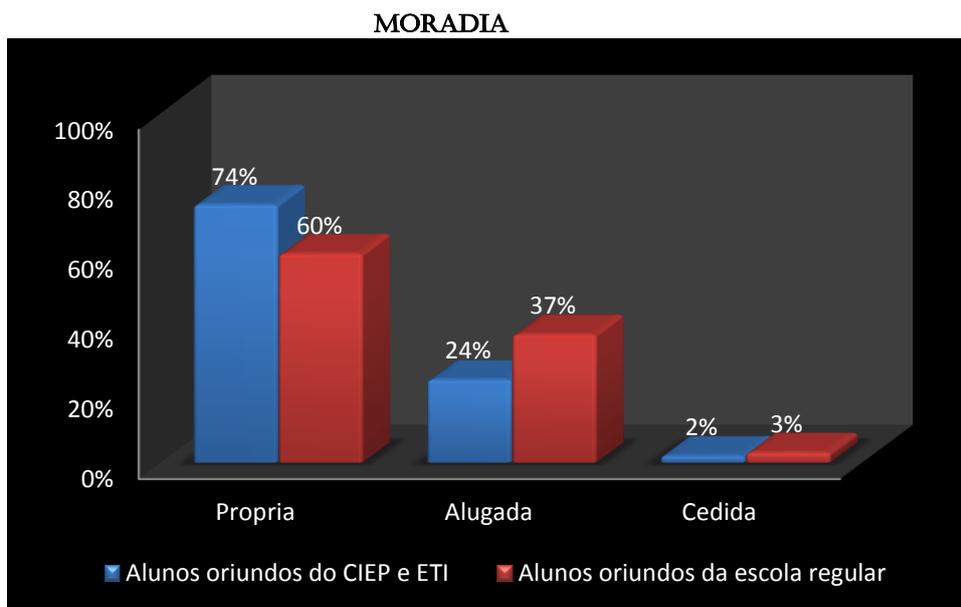
Os filhos de trabalhadores estudam para continuar trabalhando, nos mesmos ofícios que seus pais e os filhos da burguesia só entram no mercado de trabalho após estarem formados nas melhores universidades e bem preparados para continuar nos melhores postos de trabalho existentes.

Essa manutenção da posição social não está ligada a capacidade intelectual, mas sim as condições favoráveis para o desenvolvimento cognitivo como afirma Castro; Lopes:

Não acreditamos que as pessoas possuidoras de um nível socioeconômico melhor sejam possuidoras, também, de melhores condições intelectuais, mas é sabido que essas pessoas dispõem de condições culturais que favorecerão seu desempenho escolar. (CASTRO; LOPES, 2011, p. 271)

E assim a educação continua a reproduzir e alimentar a desigualdade social, perpetuando a condição de dominação social e cultural nas escolas do país.

Gráfico 17 – Moradia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

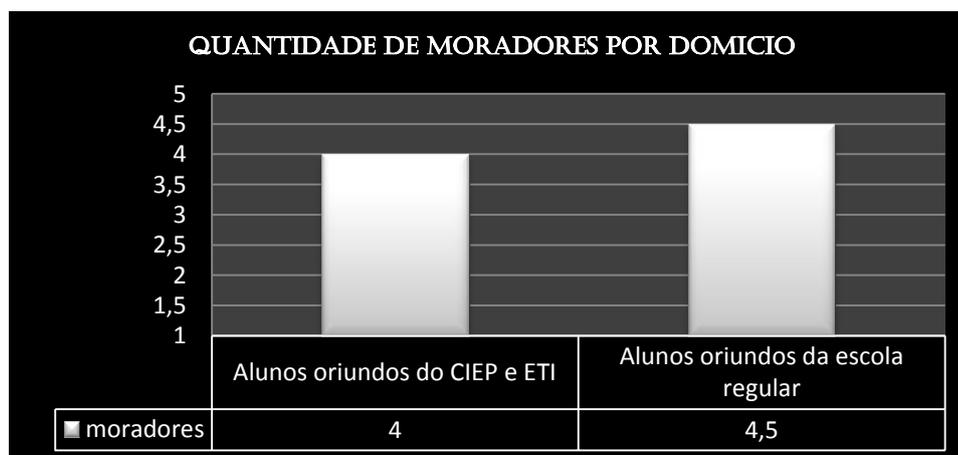
Mesmo com renda baixa, uma parcela significativa dos alunos, conforme demonstra o gráfico 17 acima, moram em casas próprias, sendo 74% dos alunos das Escolas de Tempo Integral e 60% dos alunos da escola regular.

As famílias que não pagam aluguel podem direcionar um maior valor financeiro em outros setores da vida familiar, proporcionando maior possibilidade de lazer, cultura, alimentação e outros.

Estes poucos recursos financeiros que serão investidos em vestuário, cuidados pessoais, costumes, etc. pode alterar como são vistos e tratados por seus professores, segundo Bourdieu (1988), ampliando seu capital cultural e modificando seu relacionamento com o processo de ensino e aprendizagem, podendo alterar os seus resultados educacionais.

O aluno que estudou em Escola de Tempo Integral, pertencente à mesma faixa salarial, tem uma condição de moradia melhor que os alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral. O gráfico 17 (p. 123) apresenta 74% dos alunos com casa própria entre o grupo de alunos que frequentou Escola de Tempo Integral e 60% de casa própria entre os alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral.

Gráfico 18 - Quantidade de moradores por domicílio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

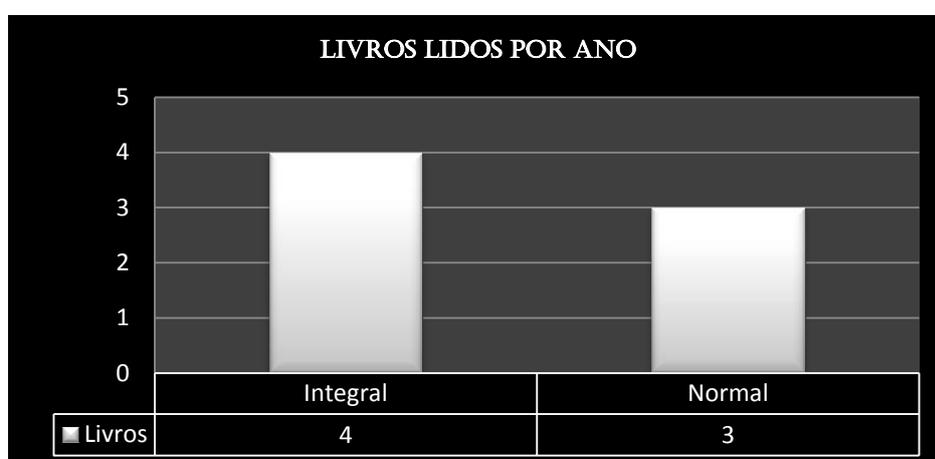
A composição familiar é menor no grupo dos alunos vindos da Escola de Tempo Integral, conforme gráfico 18 acima. São quatro moradores por residência, em contrapartida no grupo dos outros alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral a média é de 4,5 moradores por domicílio.

De acordo com o Censo Demográfico 2010, cada lar brasileiro tem 3,3 moradores, em média. Em 2000, esse número era um pouco maior: 3,8 moradores. No Sul e no Sudeste, a média era de 2,9 integrantes.

A média familiar dos dois grupos está acima da média nacional e acima da média para a região sudeste segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2010 que é de 2,9 moradores.

Este é mais uma variável que pode alterar o capital cultural destes alunos.

Gráfico 19 - Livros lidos por ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os alunos da Escola de Tempo Integral em 2015, conforme gráfico 19 acima, leram mais que os alunos da escola não integral. Em média os alunos da Escola de Tempo Integral leram quatro livros contra três lidos por ano entre os alunos que não estudaram em escola de tempo não integral. Um número expressivo, levando em consideração as metas nacionais em relação à leitura no país. Os alunos da Escola de Tempo Integral já atingiram a meta estabelecida pelo Plano Nacional da Cultura<sup>21</sup> que é de quatro livros lidos por ano.

<sup>21</sup> "O Plano Nacional de Cultura (PNC) é um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, estratégias e metas que devem orientar o poder público na formulação de políticas culturais. Previsto no artigo 215 da Constituição Federal, o Plano foi criado pela Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Seu objetivo é orientar o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil. O Ministério da Cultura (MinC) estabeleceu 53 metas, e a lei que estabelece o Plano Nacional de Cultura (PNC) prevê a criação de um comitê executivo para acompanhar a revisão das diretrizes, estratégias e ações do Plano. Esse comitê deverá ser composto de representantes: do poder Legislativo; dos Estados e das cidades que aderirem ao Sistema Nacional de Cultura (SNC); do Conselho Nacional de Políticas Culturais (CNPC); do Ministério da Cultura (MinC). O Plano terá duração de 10 anos, ou seja, ele é válido até 2 de dezembro de 2020. A Meta 20 define a média de

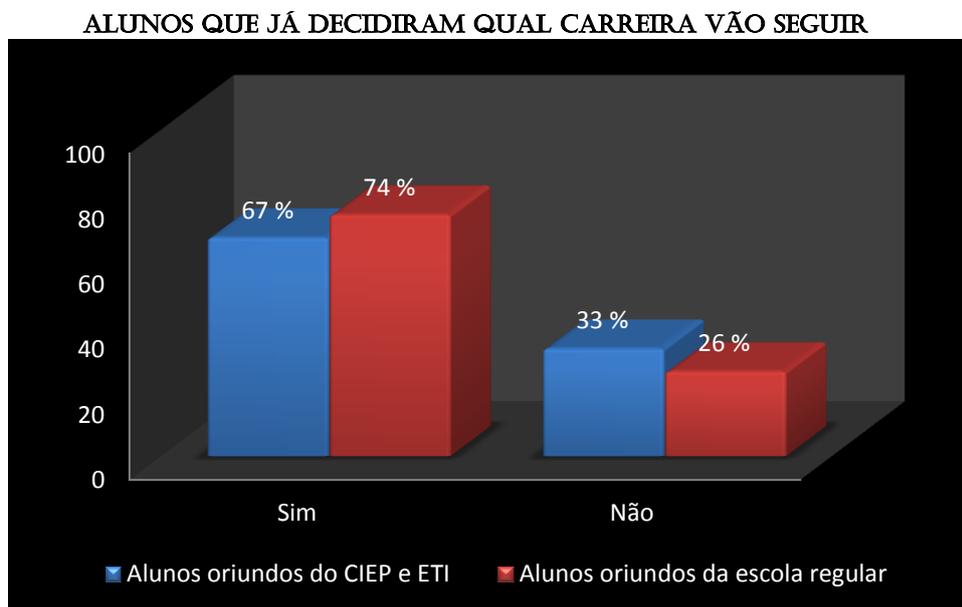
O aluno que lê pode abrir novos caminhos e perceptivas para a aprendizagem. A leitura é uma porta que se abre para diversos conhecimentos, proporcionando ao aluno experiências diversificadas que alteram a sua percepção de mundo. Segundo Freire (2011), criar uma disciplina intelectual indica as condições de entender o mundo, tendo a certeza que é possível transformá-lo.

Dois terços dos dois grupos de alunos estudados declaram que não tinham o hábito de estudos fora da escola. Esta declaração é preocupante, já que metade do grupo está com a intenção de frequentar uma faculdade e muitos deles não associaram a necessidade de se dedicar aos estudos com disciplina escolar como fala Paulo Freire (2011), aprender é ter disciplina, é estudar com autonomia. Estes alunos podem enfrentar o fracasso no prosseguimento de seus estudos e apontar como o principal motivo sua falha pessoal e não como uma habilidade que não foi aprendida na escola. Reforçando a ideia da classe dominante, tão bem explicada por Chauí (2013), a ideologia burguesa afirma que o sucesso é inerente a vontade individual independente das condições sociais que o indivíduo se encontra.

---

quatro livros lidos fora do aprendizado formal por ano, por cada brasileiro A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2007, revela que a média anual de leitura da população brasileira, fora do que é solicitado pela escola, é de 1,3 livros. Esse é um número considerado baixo, em comparação com outros países. Nos Estados Unidos, por exemplo, em 2006, a média de leitura fora da escola era de 5,1 livros por ano. Na França, a média foi de 7 livros lidos, na Inglaterra 4,9 e na Colômbia 2,4. Para alcançar esta meta será necessário um esforço do poder público para estimular o hábito da leitura no país. As ações deverão ser feitas por vários ministérios, em parceria com estados, cidades e organizações da sociedade civil. Fonte: MINC, 2016. Disponível em <http://pnc.culturadigital.br>. Acesso em 01/05/2016

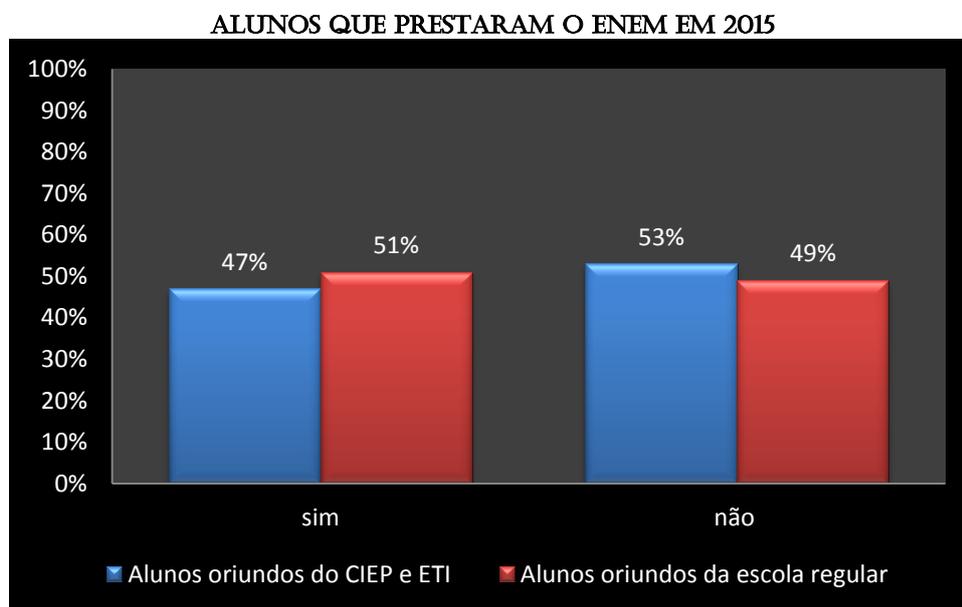
Gráfico 20 - Alunos que já decidiram qual carreira vão seguir



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os alunos que não frequentaram as Escolas de Tempo Integral como demonstra o gráfico 20 acima, se apresentaram mais seguros nas escolhas de suas carreiras profissionais. Eles declaram terem decidido quais serão suas profissões, oferecendo uma diferença nos dados de 7% entre os dois grupos, mesmo com a diferença os dois grupos de alunos apresentam uma definição na escolha de uma carreira profissional.

Gráfico 21 - Alunos que prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio <sup>22</sup>(ENEM) em 2015



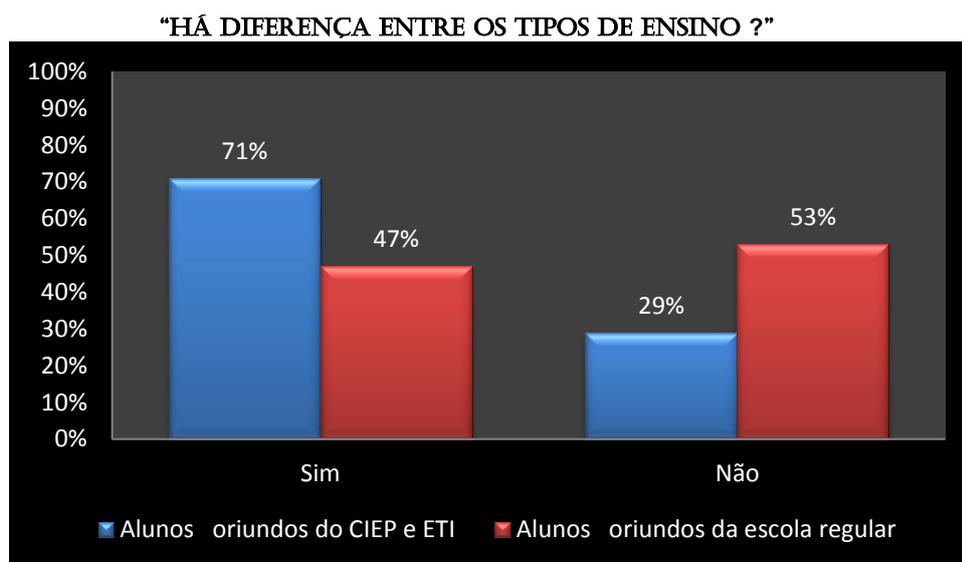
Os alunos que não frequentaram o Ensino Integral prestaram o ENEM, em maior quantidade em relação ao outro grupo, foram 51% dos alunos que não frequentaram a Escola de Tempo Integral e 47% dos alunos que frequentaram a Escola de Tempo Integral, como demonstra o gráfico 21 acima. Aproximadamente metade dos alunos pesquisados demonstra interesse em frequentar um curso superior logo ao final do EM. Essa condição está ligada as novas condições de acesso as universidades no País tendo o ENEM como porta de entrada nos cursos universitários.

Quase metade destes alunos se inscreveu para prestar a prova do ENEM no final de 2015, como uma opção para enfrentar as dificuldades financeiras e ter um diploma

<sup>22</sup> Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Fonte: MEC, 2016. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 08/02/2016

universitário, visualizando-se com carreiras profissionais com maior nível de exigências acadêmicas que as de seus pais.

Gráfico 22 - “Há diferença entre os tipos de ensino?”



Dos alunos que frequentaram a Escola de Tempo Integral 71% afirmaram que há diferenças significativas entre o tipo de ensino de acordo com gráfico 22 acima. Essas diferenças podem refletir na qualidade do ensino e nos resultados da aprendizagem segundo alguns alunos.

Eles afirmam que o professor da Escola de Tempo Integral, despense mais atenção ao aluno, tiram suas dúvidas, usa de vários recursos e estratégias e o tempo está a favor da aprendizagem, conforme será demonstrado no gráfico 26 (p. 134).

Essa interpretação é diferente entre os alunos que nunca tiveram contato com as Escolas de Tempo Integral, 53% destes alunos acreditam que não há diferença entre os dois tipos de ensino. Porém, essa é uma opinião e não é um parâmetro a partir de uma experiência vivenciada.

29% dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral, responderam que não há diferença entre os dois formatos de escola, estas respostas foram dadas a partir das experiências reais na vida destes alunos.

47% dos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral, acreditam que pode sim haver diferenças entre os estudos na Escola de Tempo Integral e o das Escolas de Tempo não Integral, reforçando novamente que estes alunos por não terem vivenciado a Escola de Tempo Integral tem suas respostas baseadas em opinião o que difere do outro grupo que vivenciou a Escola de Tempo Integral com experiências concretas.

Gráfico 23 - Principal diferença entre a Escola de Tempo Integral e a Escola não Integral na visão dos alunos que estudaram na Escola Integral



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As diferenças observadas pelos alunos que estudaram nas Escolas de Tempo Integral se concentram no tempo que eles ficam na escola, conforme gráfico 23 acima. Este tempo reflete na qualidade da aprendizagem. Os alunos mencionam que o compromisso dos professores é maior na hora de ensinar e tirar as dúvidas. Pelo fato de terem mais tempo na escola, o Professor consegue no decorrer do dia, sanar as dificuldades ao passo que na escola com menos horas o aluno acaba sem condição de ter os professores a sua disposição.

Em Gonçalves; Marques (2011), observa-se a importância do professor nas Escolas de Tempo Integral, proporcionando um movimento dialético e dialógico entre o que se conhece e o que não se conhece, favorecendo assim a aprendizagem dos alunos.

Alguns alunos deixam isso bem claro, como nesta resposta:

*“No Ensino Integral nós aprendemos mais e na escola comum ficamos pouco tempo e quando chegamos em casa nós não estudamos”. (Aluno A)*

A figura do professor foi valorizada, bem como, a forma como ministram suas aulas e tiram dúvidas oferecendo aos alunos a possibilidade de melhorar os seus conhecimentos e sua aprendizagem. Como remete Freire (1979), as relações sociais criadas entre professor e aluno, com um professor disposto a instigar seus alunos ao conhecimento, à criticidade é dar a eles condições de saber pensar. E pensar é sinônimo de liberdade para construir a sua história.

Gráfico 24 - Principal diferença entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo não Integral na opinião de quem não estudou neste sistema



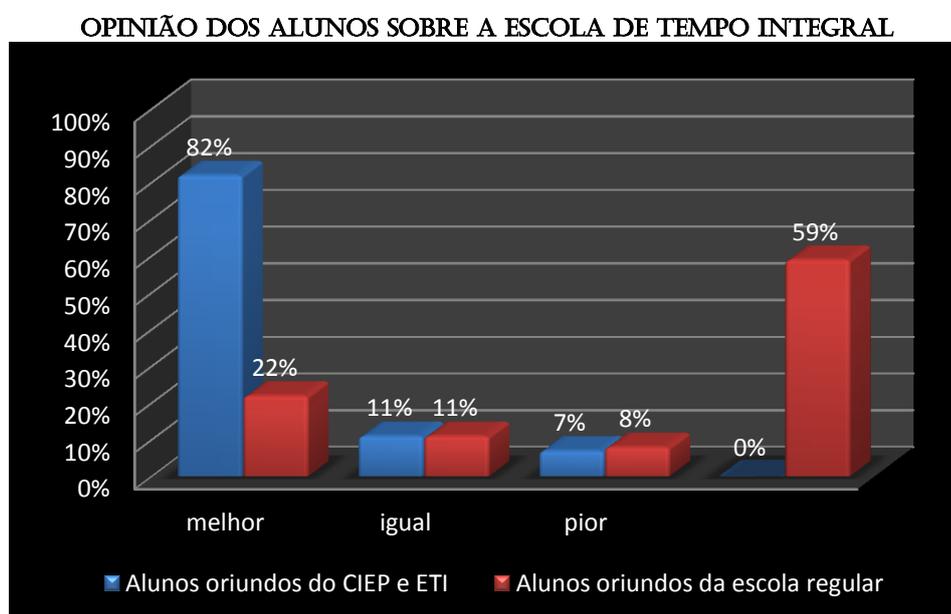
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A aprendizagem de 38% é o ponto mais comentado entre as respostas dos alunos, seguido pelo tempo que permanecem na escola com 29%.

As respostas dadas pelos alunos como planos de ensino e atividades diversificadas sugerem melhores argumentos em comparação aos motivos da Escola de Tempo Integral ser pior conforme será identificado no gráfico 27 (p. 135).

Os alunos que nunca estudaram em Escolas de Tempo Integral focam as principais diferenças no tempo e na aprendizagem da mesma forma que o outro grupo, porém com menos ênfase, como demonstra os dados do gráfico 24 (p. 131).

Gráfico 25 - Opinião dos alunos sobre a Escola de Tempo Integral



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Perguntado aos alunos sua opinião sobre a Escola de Tempo Integral, as respostas demonstram conforme gráfico 25 acima, que a maioria dos alunos que tiveram experiências de ensino nas Escolas de Tempo Integral acredita que ela é melhor, representado por 82% dos alunos, ao passo que a maioria dos alunos que não vivenciaram a experiência na prática preferiu não responder a esta pergunta, com 59% de questionários não respondidos a esta questão.

Não se pode deixar de lado a importância do tempo a mais na escola, que segundo Gonçalves; Marques (2011), deve ser um tempo usado com qualidade a serviço da aprendizagem, dando sentido a educação, uma educação emancipatória.

Já dentre os alunos que estudaram nas Escolas de Tempo Integral, 7% consideram que a escola é pior e elencam os mesmos motivos dos alunos que nunca estudaram no tempo integral. Eles consideram o tempo muito longo e a escola se torna cansativa. Além de atrapalhá-los em relação a entrada no mercado de trabalho.

Os motivos que os 8% dos alunos, que declararam ser o Ensino de Tempo Integral pior é semelhante aos indicados pelo outro grupo. Reforçando a ideia que na faixa etária que se encontram o trabalho faz parte da sua rotina e a Escola de Tempo Integral pode atrapalhar ao invés de contribuir no seu projeto de vida.

Entre os 11% dos alunos que estudaram nas Escolas de Tempo Integral que acreditam que o ensino é igual, há alguns comentários importantes para reflexão como se expressa o aluno a seguir:

*“Hoje eu sou adulto, e o que ficou foi a impressão que na época do tempo integral eu precisava de mais apoio para aprender e havia maior empenho dos professores, mas é só uma impressão, porque eu era criança e os professores se dedicam mais as crianças”. (aluno B)*

*Outro aluno fala: “tempo não é sinônimo de qualidade”. (aluno C)*

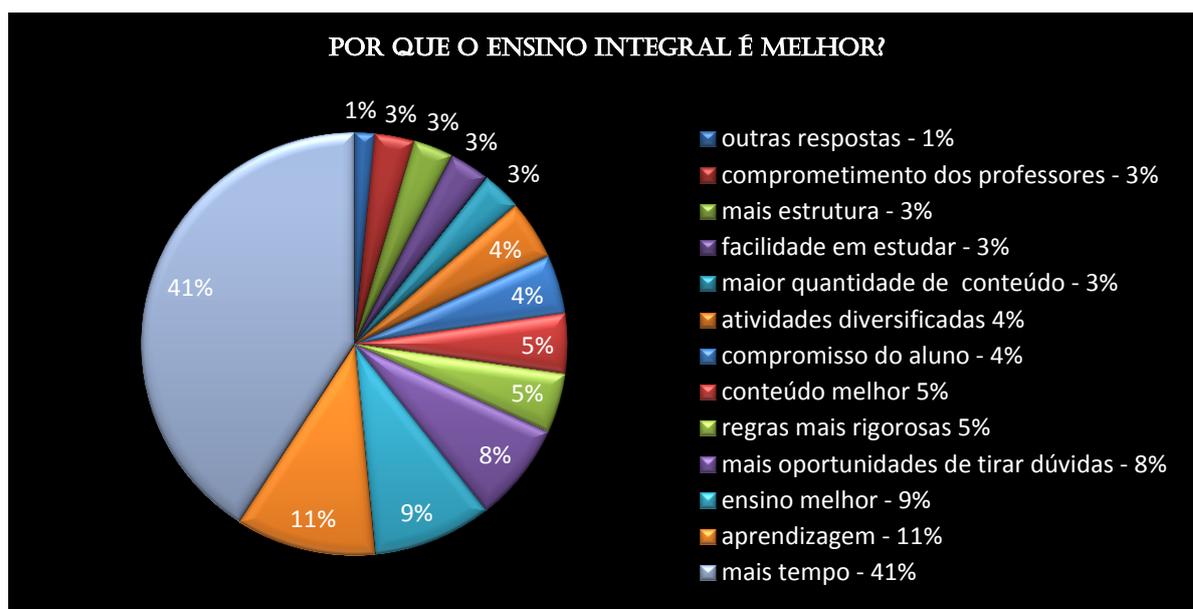
*E ainda outro: “depende do compromisso do aluno – O aluno que faz a escola”. (aluno D)*

Um grande número de alunos 52%, gráfico 35 (p. 144) que não estudaram em Escola de Tempo Integral, indicou que: Escola de qualidade é sinônimo de Escola Particular. Esta citação não aconteceu com tanta intensidade entre o grupo de alunos que estudou em Escola de Tempo Integral 27%. Conclui-se que os alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral, apresentaram uma experiência de escola de qualidade dentro da rede pública de ensino. Oferecendo credibilidade à Escola Pública, ao **passo** que o outro grupo por não ter passado por esta experiência reforça a ideia do serviço público ser inferior.

Estes alunos podem ter dificuldades em perceber que muitas vezes o público é sucateado reforçando o pensamento neoliberal do Estado Mínimo, como apontou Pochmann (2013), ao dizer que nos Governos Lula e Dilma o Brasil está superando

o período neoliberal de redução do Estado na garantia dos direitos sociais que vivia nos governos que os antecederam, ampliando hoje o papel do Estado brasileiro.

Gráfico 26 - Por que o Ensino Integral foi considerado melhor



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Perguntado aos alunos o motivo da sua opinião sobre a Escola de Tempo Integral ser melhor, igual ou pior, os alunos que não estudaram nas Escolas de Tempo Integral não apresentaram argumentos e apenas 5% dos pesquisados deram alguma resposta, não sendo possível definir como o grupo pensa.

Em contrapartida 82% dos alunos que estudaram nas Escolas de Tempo Integral, elencaram diversos motivos para ela ser melhor, conforme demonstra o gráfico 26 acima, dentre elas algumas respostas chamaram a atenção como:

*“Porque os funcionários eram mais competentes e particularmente meus problemas eram “trabalhados” com mais atenção”. (Aluno E)*

*“CIEP é melhor – Porque era “demais”, “demais” mesmo, tinha uma magia no ar, sei lá...” (Aluno F)*

Ao revisitar o observatório do PNE como aponta o gráfico 02 (p. 71), ele afirma que ampliar aos alunos o leque de situações de aprendizagem, isto lhe trará múltiplas possibilidades de aprender, de criar e de avançar em seus conhecimentos, porém estas novas possibilidades podem acontecer dentro da Escola de Tempo Integral ou fora dela. Mais importante que o tempo neste caso são as políticas públicas adequadas, PPP que represente as necessidades da comunidade e gestões democráticas dentro das unidades escolares.

Gráfico 27 - Motivos para a Escola de Tempo Integral ser considerado pior na opinião de quem estudou neste sistema

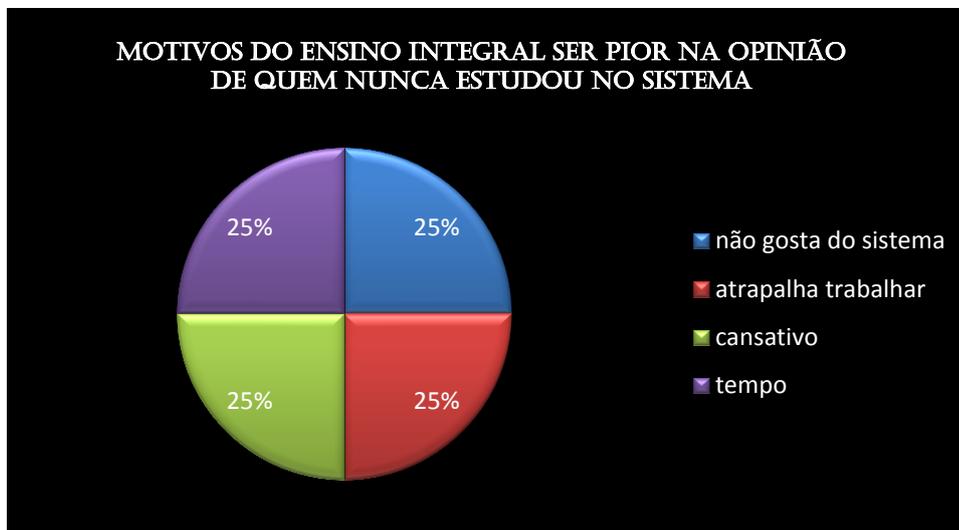


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Trabalhar é um sonho maior que estudar, a necessidade de composição da renda familiar se faz **presente na cultura de muitos jovens brasileiros** ainda nos dias de hoje, e não é diferente para os alunos da “Escola D”. Desta forma, trabalho e Escola de Tempo Integral não podem fazer parte de um mesmo projeto quando se quer ou se precisa trabalhar.

Conforme gráfico 27 acima, observa-se que 25% dos alunos avaliam que a Escola de Tempo Integral é pior porque atrapalha o aluno a trabalhar, 50% dos alunos acham que o Tempo Integral é cansativo e 25% acreditam que é muito tempo para ser dedicado aos estudos.

Gráfico 28 - Motivos para a Escola de Tempo Integral ser pior na opinião de quem nunca estudou no sistema



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 28 acima demonstra que 25% dos alunos que nunca estudaram na Escola de Tempo Integral acreditam que estudar na Escola de Tempo Integral não permite que a pessoa comece a trabalhar; 25% acreditam ser cansativo; 25% acreditam que é muito tempo para ser dedicado aos estudos e 25% não gostam do sistema, porém não tem uma opinião formada sobre o mesmo.

Gráfico 29 - Motivo da Escola de Tempo Integral ser Igual ao Ensino não integral na opinião de quem estudou na Escola Integral

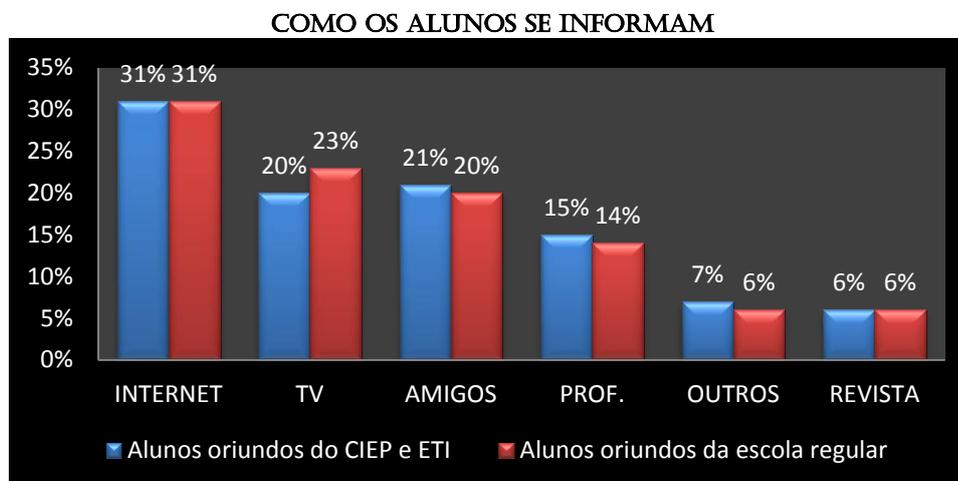


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Esse grupo de alunos que já estudaram na Escola de Tempo Integral, acredita que quem faz a escola é o aluno, seu esforço. Ele não dá muita importância na influência do meio no seu processo de escolarização.

Conforme gráfico 29 acima, 20% dos alunos acreditam que hoje aprendem mais porque são adultos e não tem relação com a forma de ensino; 20% acreditam que a aprendizagem está associada ao compromisso do aluno; 20% apontaram que tempo não é sinônimo de qualidade de ensino; 20% dos alunos elencam que os conteúdos da Escola de Tempo Integral são iguais ao conteúdo da Escola de Tempo não integral e 20 % avaliam que a forma de ensinar é a mesma e não vêem diferenças.

Gráfico 30 - Como os alunos se informam



Os dois grupos de alunos pesquisados apresentaram o mesmo comportamento ao declararem quais as suas fontes de informações conforme gráfico 30 acima.

Sendo a Internet o principal meio de acesso a informações indicado pelos alunos dos dois grupos com 31%; seguido a uma distância significativa pela TV representada por 20% dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral e 23% dos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral; acompanhado por conversa com amigos sendo representado por 21% que estudaram em Escola de Tempo Integral e 20% dos que não estudaram em Escola de Tempo Integral; logo em seguida aparece conversa com professores, sendo 15% dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral e 14% dos que não estudaram em Escola de Tempo Integral; outras formas de como se informar e revistas ficaram com 6% e 7% nos dois grupos.

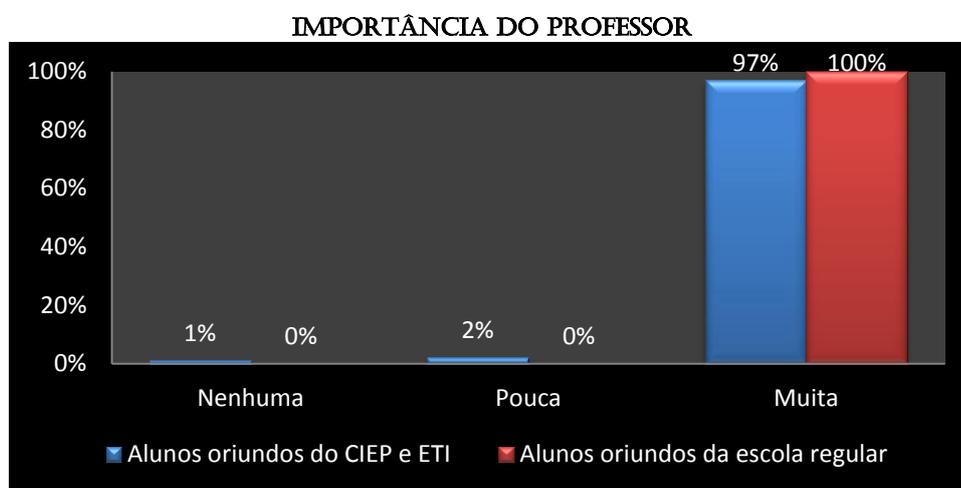
A TV já não é a maior responsável em divulgar as informações aos jovens desta comunidade, mesmo sendo alunos de baixa renda, o acesso a internet como fonte de informação reflete uma nova tendência no país. A TV está perdendo força e cedendo lugar às novas tecnologias, ela ficou mais de 10% atrás das informações via internet.

Outra observação aqui percebida é a situação da revista estar em último lugar com apenas 6% das indicações como fonte de informações. Talvez um motivo para este

dado seja o fato das informações através das redes sociais serem instantâneas e acompanharem melhor o ritmo dos jovens e mesmo das conjunturas em um mundo globalizado, as revistas não atendam a esta velocidade

Essa mesma tendência aparece no questionário dos professores analisados posteriormente.

Gráfico 31 - Importância do professor

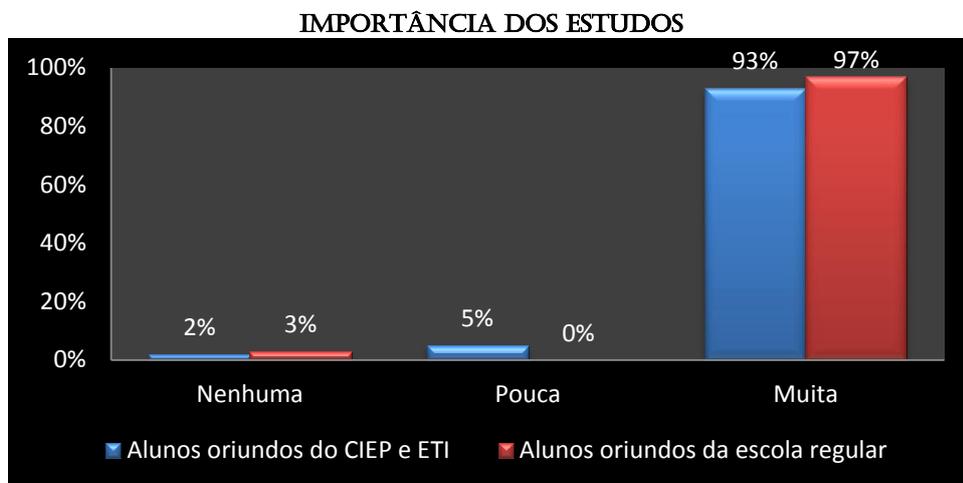


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os dois grupos de alunos conforme gráfico 31 acima dão ao professor uma importância muito grande, quase a totalidade das respostas é afirmativa. Partindo destes dados a figura do professor ainda é para os jovens desta comunidade um referencial a seguir. Mesmo não sendo o professor a principal fonte de informação para ele é sem dúvida um ponto de apoio e referência para os mesmos.

Em outras respostas os alunos evidenciam o compromisso do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Mesmo com as novas tecnologias a educação precisa e se faz com bons professores.

Gráfico 32 - Importância dos estudos

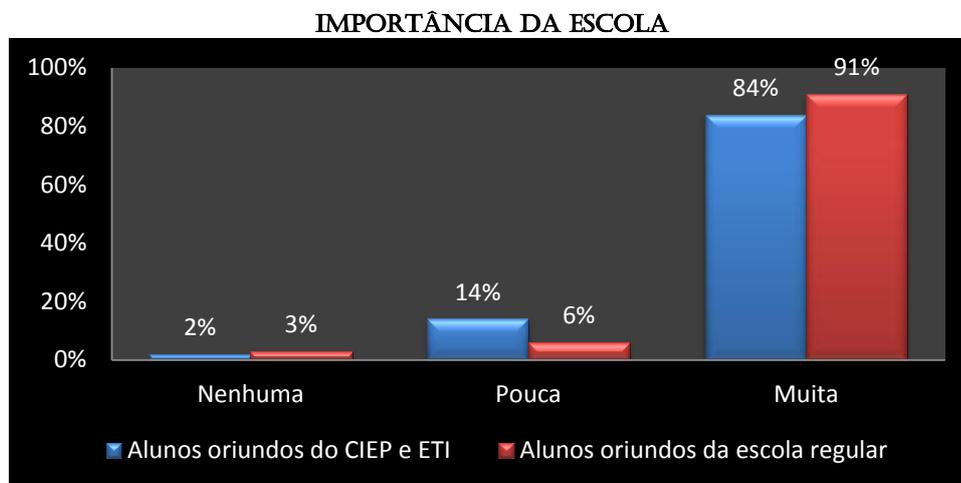


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A maioria dos alunos acredita na importância dos estudos para a sua vida, para sua formação e como portas abertas para novas oportunidades, conforme gráfico 32 acima, sendo que do grupo de alunos que nunca estudaram no tempo integral 97% valorizam mais os estudos do que o grupo de alunos que já estudaram nas Escolas de Tempo Integral 93%.

Os índices que apontam a resposta da escola não ter nenhuma importância na vida dos alunos é muito baixo, ficando entre 2% e 3%, porém se pensarmos com profundidade nestas respostas fica um questionamento: Será que realmente estes alunos não acreditam nos estudos ou foi uma resposta sem real significado? Afinal ser estudante, no final do EM e não acreditar na escola pode gerar distorções sobre a importância dos estudos para este grupo de alunos e qual será o foco deles na escola.

Gráfico 33 - Importância da Escola



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

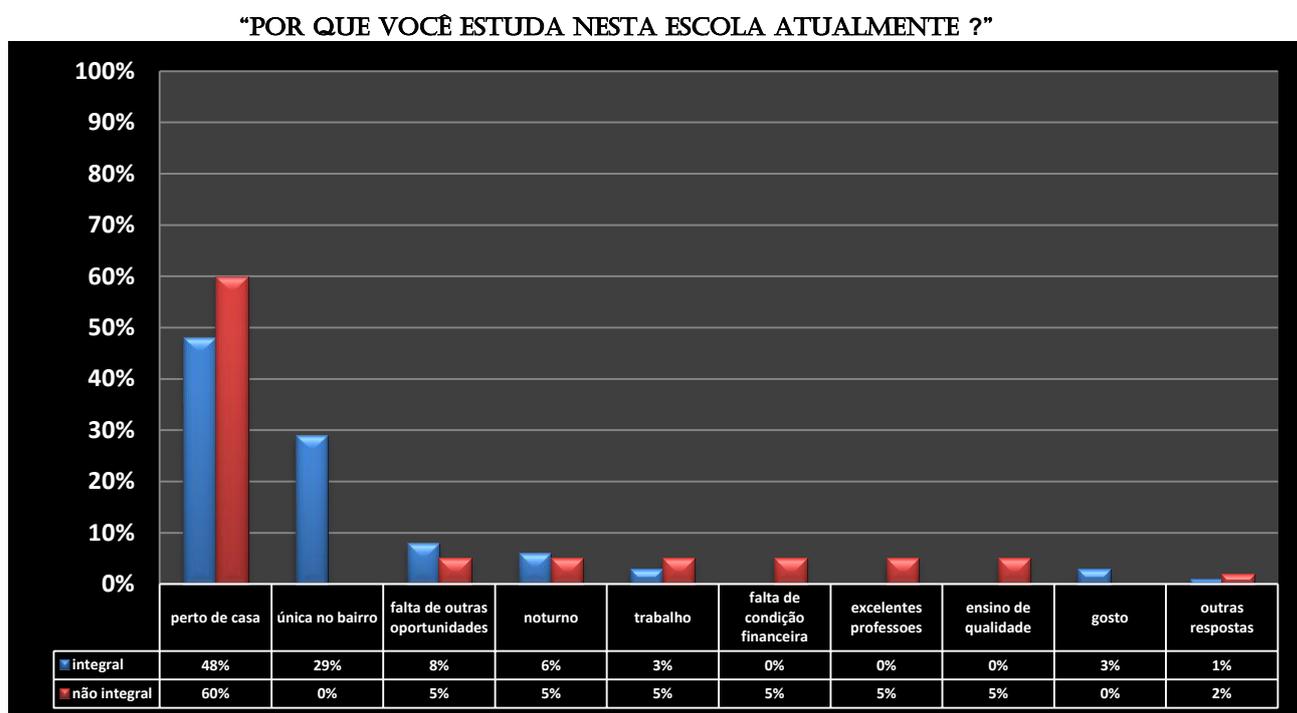
Os alunos, no geral, avaliam que a escola é importante, conforme gráfico acima, porém o grupo que estudou na Escola de Tempo Integral valoriza menos a escola que o outro grupo.

Há 2% de alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral que acreditam que a escola não tem nenhuma importância, 3% dos alunos que não estudaram na Escola de Tempo Integral têm a mesma opinião.

A escola tem pouca importância para 14% dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral e 6% dos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral.

Para a maioria dos pesquisados 84% dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral a escola é muito importante, da mesma forma foi a resposta de 91% dos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral.

Gráfico 34 - Gráfico comparativo – “Por que você estuda nesta escola atualmente?”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com o gráfico 34 acima, os alunos estudam na “Escola D” como a única opção de escola no bairro.

Apenas 3% dos alunos que estudaram na Escola de Tempo Integral, o fazem porque gostam da escola, lembrando que estes alunos moram longe de outra unidade escolar a pelo menos 11 km e o transporte coletivo para o bairro deixa de circular às 23h, o mesmo horário do final das aulas, podendo gerar problemas de locomoção para os alunos que optarem em estudar em outra escola no período da noite.

5% dos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral avaliam que os professores são excelentes e 5% dos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral gostam da qualidade de ensino da escola.

A maioria dos alunos estuda na “Escola D” por ser a escola mais próxima de sua residência. Esta resposta foi dada por 48% dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral e 60% pelos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral.

Como à “única opção do bairro” foi a resposta de 29% dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral.

A falta de oportunidade de estudar em outra escola foi a resposta de 8% dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral e de 5% dos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral.

O fato de a escola oferecer o Ensino Médio no noturno foi a justificativa de 6% dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral e de 5% dos que não estudaram em Escola de Tempo Integral.

A possibilidade de trabalhar foi a resposta de 3% dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral e 8% dos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral, porém o índice de aluno trabalhador entre os alunos pesquisados é de mais de 50% dos mesmos.

A falta de condições financeiras para arcar com os gastos de estudar em uma escola longe da residência foi a resposta de 5% dos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral.

Uma das respostas dadas por um aluno sobre a “Escola D”:

*“Na época era minha única opção perto de casa. Hoje já tive a oportunidade de mudar, mas não quis. Minha história está nesta escola, meus amigos estão aqui. Minha família estudou aqui. Além do mais, creio que tenho os melhores professores à minha disposição.” (Aluno G)*

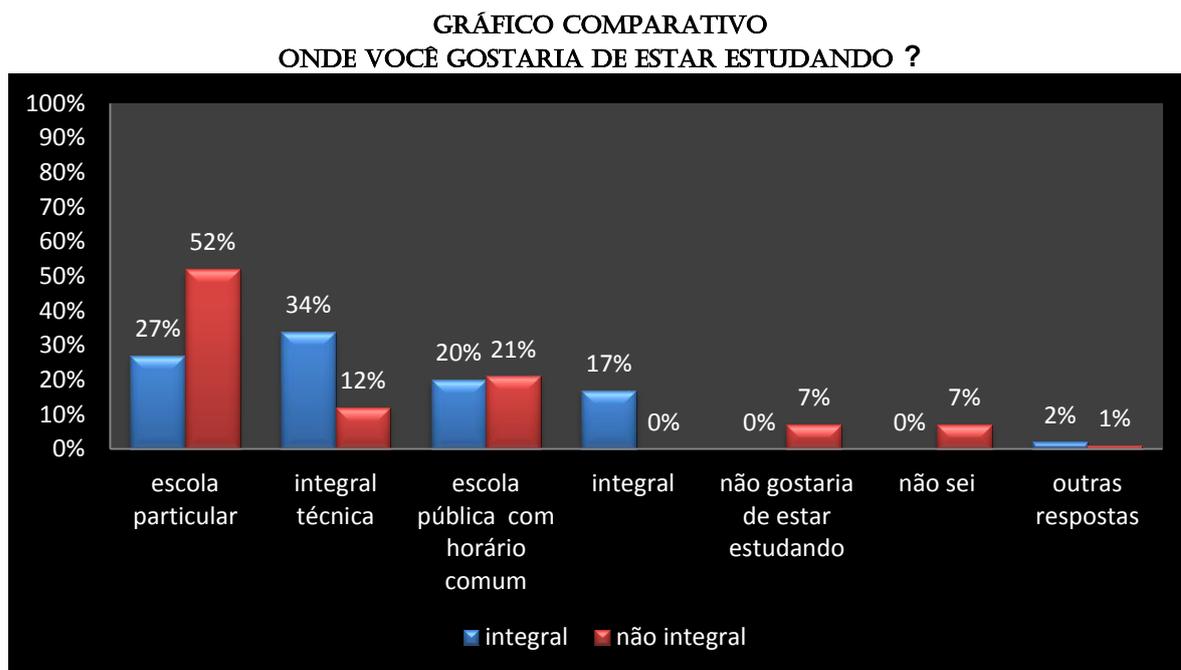
Outra resposta significativa de um aluno:

*“Percebi que quem faz a escola são os alunos, sendo assim, não tenho motivos para mudar, creio que posso atingir meus objetivos a partir desta escola, apenas depende de mim, lutar e me esforçar.” (Aluno H)*

Fica então os questionamentos, o direito à escola pública está sendo cumprido pelo Estado quando o mesmo oferece uma única opção de escola? Ou por ser a única opção de escola a mesma precisa ser revista para atender os anseios da comunidade?

Segundo Parente, 2006, muitas vezes só estão garantindo o direito de estar na escola, mas a escola deve garantir o acesso bem como qualidade da educação.

Gráfico 35 - Gráfico comparativo – Onde você gostaria de estar estudando?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Aos alunos foi perguntado: “Em que escola gostaria de estar estudando?” As respostas dadas indicam que os alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral gostariam de estudar em escolas públicas com 20% das respostas e ou integrais com 34% das respostas. Em contrapartida, os alunos que não estudaram nas Escolas de Tempo Integral, gostariam de estudar em escolas particulares sendo que 52% apontaram-na como melhores e justificaram por serem escolas pagas conforme gráfico 35 acima.

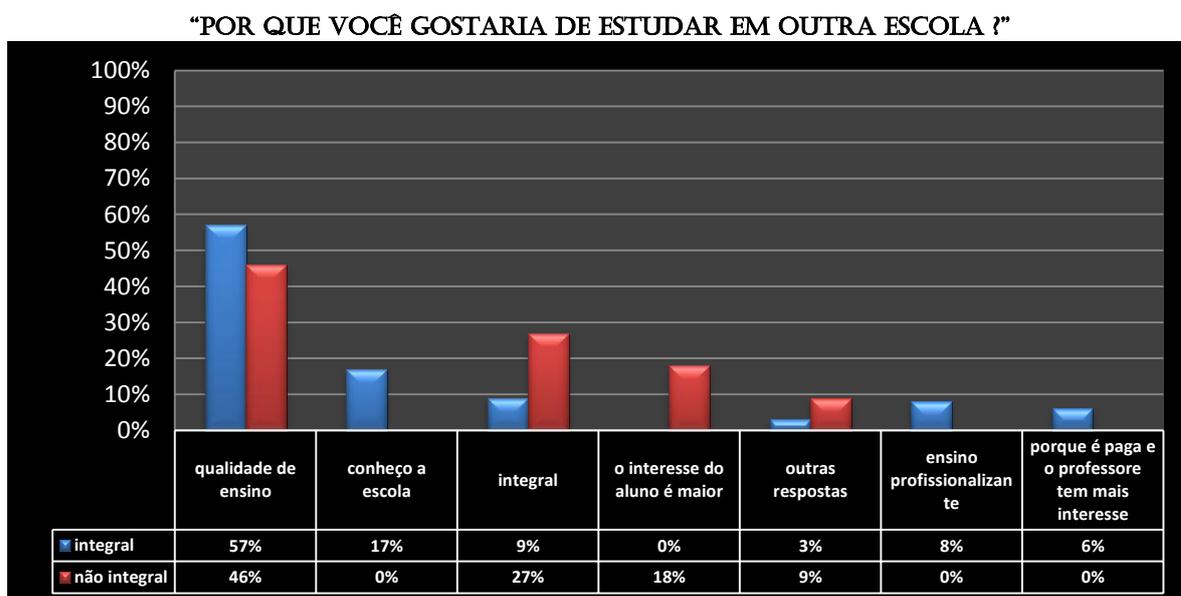
Os alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral valorizam mais as escolas particulares 52% do que os alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral 27%. Esta valorização da escola particular pode criar a falta de credibilidade na escola pública e no poder público. Reforçado pela valorização do individual, através da meritocracia, presentes nas Escolas Estaduais de SP como foi

apresentado por Castro; Lopes (2011), os alunos passam a ser fortes candidatos a ingressarem nas faculdades particulares. Podem não reconhecer o papel do Estado no seu processo de escolarização. A ideologia dominante está presente no pensamento e no cotidiano dos alunos da periferia, reproduzindo um processo ideológico de dominação.

Mais uma vez as respostas dos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral, foram dadas a partir de seu imaginário, eles elencam a escola particular como uma boa opção para a qualidade do ensino. A maioria destes alunos não teve contato nem com Escola de Tempo Integral e nem com escola particular em sua vida acadêmica.

A “Escola D” se apresenta como a única opção de estudos para a maioria dos alunos, desta forma alguns conflitos foram evidenciados, como o fato de não ter outra opção, estes alunos estão presos a sua condição social, reforçando a ideia de Chauí (1980), cada grupo social se mantém preso a sua origem, oferecendo a impressão de que isso é natural e se perpetua e naturaliza o processo de dominação.

Gráfico 36 - “Por que você gostaria de estudar em outra escola?”



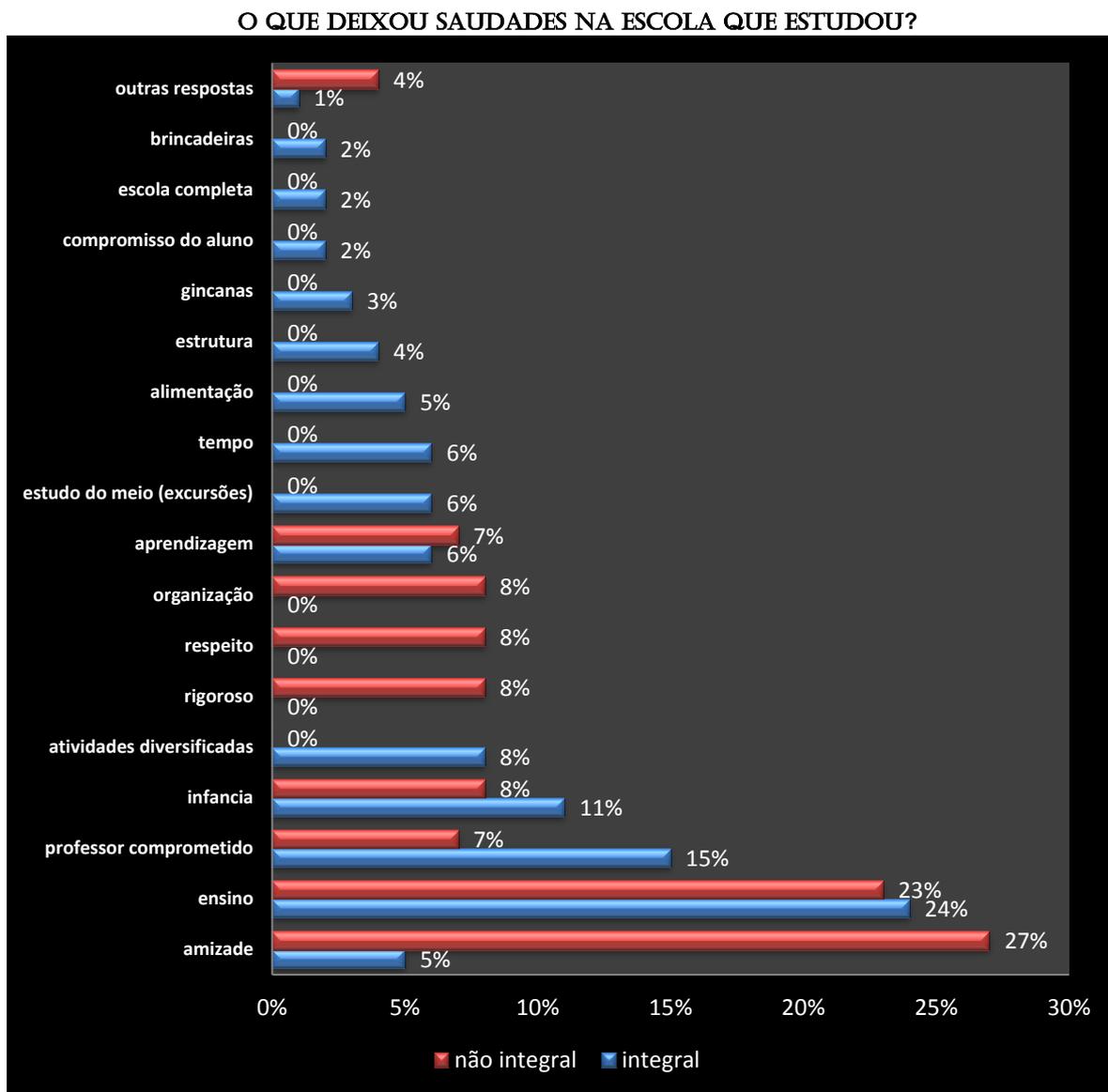
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Questionado o motivo do aluno querer estudar em outra escola, os alunos com experiências em Escola de Tempo Integral justificam em maior número 57% reforça a qualidade do ensino, esta resposta novamente aparece no outro grupo de alunos que não estudaram na Escola de Tempo Integral, são 46% dos pesquisados.

A justificativa de estudar em outra escola por que os alunos têm maior interesse nos estudos, só aparece no grupo dos alunos que nunca estudaram em Escola de Tempo Integral, em 18% das respostas, conforme gráfico 36 (p. 145).

A opção de curso profissionalizante só aparece entre os alunos que já estudaram na Escola de Tempo Integral com 8% das respostas. Esta resposta acaba evidenciando uma tendência à profissionalização deste grupo de alunos e pode ser a justificativa de um grande número de alunos deste grupo não ter realizado a Prova do ENEM. É possível que haja procura destes alunos aos cursos técnicos, porém essa hipótese não foi perguntada aos alunos.

Gráfico 37 – Comparação entre os dois grupos – “O que deixou saudades na Escola que estudou?”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As relações humanas acontecem com graus de intensidade diferentes entre as pessoas. Sendo a escola como o primeiro grupo social depois da família, a carga emocional destas relações está muito presente na memória e no imaginário dos alunos. Quase todos eles responderam que sentem saudades das escolas que estudaram.

Pensam nelas com carinho, independente do sistema de ensino, como responde um aluno:

*“A escola que estudo hoje é a escola em que passei maior tempo como estudante. Confesso que toda a equipe escolar, principalmente com os professores, alguns em especial, tenho grande respeito e amizade. Portanto, saudades eu terei, desta escola.” (Aluno I)*

Outro aluno faz o seguinte comentário:

*“Pois eu ia para escola por prazer e não por obrigação, pois o ensino, métodos e diretoria faziam o período integral ser melhor do que o ensino meio período”. (Aluno J)*

Outro aluno faz a seguinte referência:

*“No Ensino Integral a gente aprende a se resolver a não ficar de mal do amigo já sabendo que ia ter que conviver direito.” (Aluno K)*

Cada grupo de alunos elencou motivos diferentes para as saudades. A amizade foi destaque entre as respostas do grupo dos alunos das escolas não integral. Uma hipótese para isso pode ser o fato deste grupo de alunos representarem pouco mais de 1/3 do total dos alunos. Desta forma seus amigos das primeiras séries se perderam durante os anos escolares, diminuindo a relação diária com os amigos daquela época.

O comprometimento do professor aparece mais evidente entre os alunos do Ensino de Tempo Integral, conforme o gráfico 37 (p. 147).

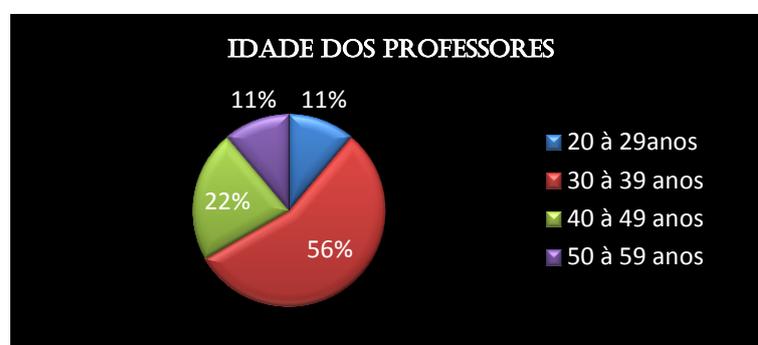
Algumas categorias como rigor, respeito e organização só aparecem no grupo de alunos do Ensino não Integral.

Tempo, alimentação e estrutura só aparecem no grupo dos alunos das Escolas de Tempo Integral, evidenciando que há maior estrutura nas Escolas de Tempo Integral

### 2.9.2 Análise dos questionários dos professores

Os questionários foram aplicados em 22 professores, o que representa aproximadamente um terço dos professores que lecionam na “Escola D”.

Gráfico 38 – Idade dos professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A maioria dos professores que lecionam na “Escola D” está no meio de suas carreiras profissionais e em média tem entre 30 e 39 anos 56%, conforme o gráfico 38 acima.

Gráfico 39 – Cor / raça dos professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dentre os professores que lecionam na “Escola D” 80% se declararam pardos e pretos de acordo com o gráfico 39 (p. 149).

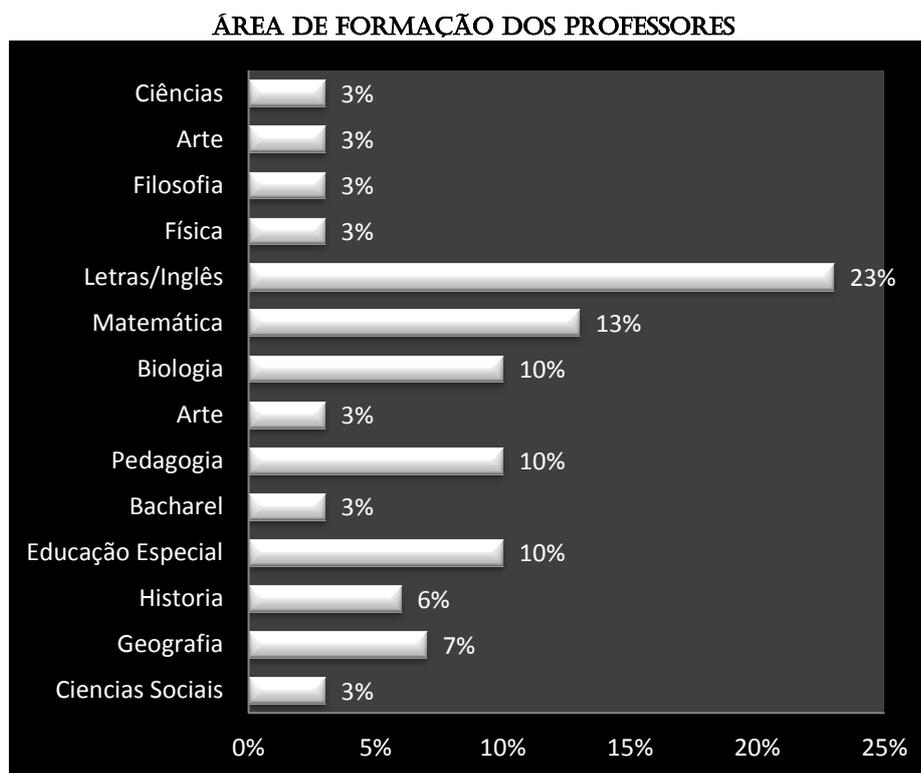
Tabela 16 – Gênero dos professores

<b>Gênero dos professores</b>	
<b>mulheres</b>	<b>homens</b>
82%	18%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A figura feminina dentre os professores na “Escola D” é predominante e ocupa 82% de sua totalidade de acordo com a tabela 16 acima.

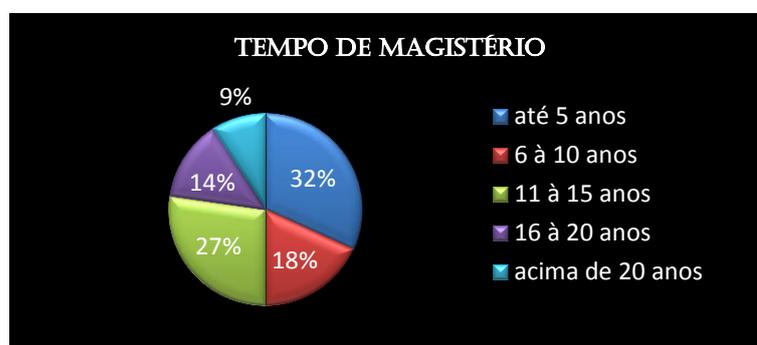
Gráfico 40 - Área de formação dos professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os professores da “Escola D” na sua maioria possuem licenciaturas como demonstra o gráfico 40 (p. 150), com 97% de formação em licenciaturas e 3% de formação em cursos de bacharelado, e dos 22 professores pesquisados, nove deles concluíram mais de um curso superior.

Gráfico 41 – Tempo de magistério



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Metade dos professores da “Escola D” tem até 10 anos de tempo de magistério e apenas 9% estão próximos da aposentadoria de acordo com o gráfico 41 acima.

Há um número significativo de professores em início de carreira, representando 32% dos professores que lecionam na “Escola D”.

Gráfico 42 – Tempo de trabalho na “Escola D”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A “Escola D” conta com 27% de novos professores no quadro de profissionais na unidade escolar, com menos de um ano de trabalho, o que demonstra uma grande rotatividade dos professores na “Escola D” conforme o gráfico 42 (p. 151).

Há um grupo de 23% de professores com mais de 11 anos de trabalho na escola e um grupo de 18% que está entre 6 e 10 anos na unidade escolar; mesmo este grupo representando 41% de professores com mais de seis anos na unidade a movimentação de professores novos pode influenciar o processo pedagógico da “Escola D”.

Fica aqui outro questionamento: Qual destes grupos de professores está trabalhando com os alunos do Ensino Médio no noturno da “Escola D”? Esta pergunta não foi direcionada aos professores, porém sua resposta poderia identificar melhor o perfil dos professores que lecionam para os alunos pesquisados.

Gráfico 43 – Forma de vínculo empregatício



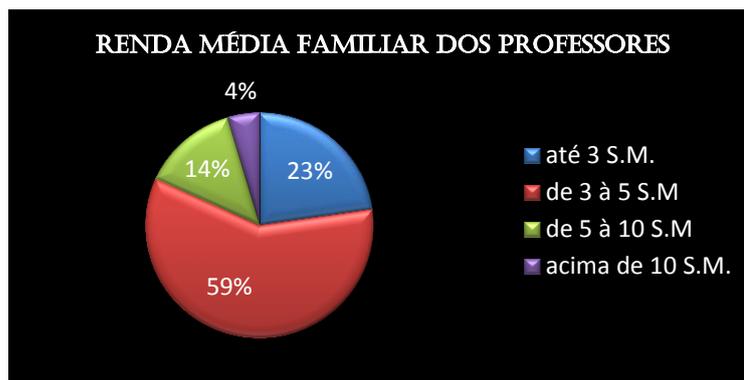
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A forma de vínculo<sup>23</sup> empregatício nas Escolas da Rede Pública do Estado de SP é diversificada, como aparece representado no gráfico 43 acima, em que 41 dos

<sup>23</sup> As principais formas de vínculo empregatício dos professores da Rede Pública do Estado de São Paulo segundo o Sindicato da Categoria são: EFETIVOS - Os cargos que integram o Quadro do Magistério são providos da seguinte forma: Os cargos de Professor de Educação Básica I, Professor de Educação Básica II, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino, em decorrência de aprovação em concurso público de provas e títulos; ESTÁVEL ESTABILIDADE EXCEPCIONAL - Por força de disposição transitória da Constituição Federal de 1988 (artigo 19 do ADCT), foram declarados

professores têm contratos temporários, demonstrando uma rotatividade grande entre os profissionais daquela escola.

Gráfico 44 – Renda média familiar dos professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

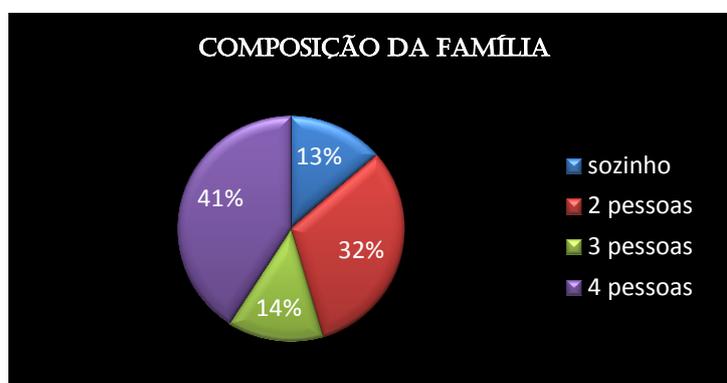
A renda média familiar dos professores da “Escola D” demonstra uma categoria com baixos salários, onde 82% recebem menos de cinco salários mínimos de acordo com o gráfico 44 acima.

---

estáveis os servidores públicos civis da União, Estados e Município que, na data da promulgação da Constituição (5/10/88), contassem com pelo menos 5 anos continuados de exercício. Os servidores que preenchiam as condições necessárias para a aquisição da estabilidade à época da promulgação da Constituição Federal tiveram publicado no Diário Oficial a Apostila de Estabilidade. ESTABILIDADE DOS PROFESSORES ADMITIDOS PELA LEI 500/74 - A L.C. 1010/2007 conferiu estabilidade aos professores que tenham sido admitidos até a data da publicação daquela lei complementar (02/06/2007), nos termos da Lei nº 500/74 (categoria “F”). Assim, estes profissionais não podem ser dispensados, salvo no caso de pedirem ou incorrerem em infrações disciplinares. Na hipótese de não lograrem atribuição de aulas, serão remunerados por doze horas aulas semanais, devendo cumpri-las na unidade escolar. CATEGORIA “O” - É chamado de categoria “O” o professor contratado nos termos da L.C. 1.093/2009. A contratação é feita após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado; é uma contratação bastante precária. O servidor fica vinculado para fins previdenciários ao INSS e sua assistência médica se dá pelo SUS, não pelo IAMSPE. É no SUS, e por sua iniciativa, que deve ser feito o exame adicional para ingresso. O contrato só pode ser feito quando houver necessidade da prestação do serviço e pelo prazo máximo de 12 (doze) meses. No caso do magistério, pode ser prorrogado até o término do ano letivo em que findar o prazo de doze meses. O contratado que ficar sem aulas não terá necessariamente rescindido o seu contato de trabalho, podendo ter aulas atribuídas que surjam na vigência de seu contrato, se concordar. Se não concordar, permanecerá vinculado pelo prazo de vigência do seu contrato, sem ser, todavia remunerado. Fonte: Sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo. Disponível em <http://www.apoesp.org.br>. Acesso em 30/04/2016

Os professores da “Escola D” têm um perfil econômico que os classifica com a classe trabalhadora de acordo com a pesquisa, porém isso não significa que se reconheçam como parte de uma classe social menos favorecida, de acordo com Chauí (2013), que demonstra que os intelectuais se dividem: Alguns se identificam com a classe trabalhadora, porém a maioria se identifica e defende os interesses da burguesia reproduzindo sua ideologia dentro das escolas.

Gráfico 45 – Composição da família



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os professores que trabalham na “Escola D” têm núcleos familiares pequenos, a média de familiares é de 2,81 moradores na residência, abaixo da média para a região sudeste do Brasil; 13% dos professores moram sozinhos, 32% têm um núcleo familiar de duas pessoas, 14% têm um núcleo familiar de três pessoas e 41% tem um núcleo familiar de quatro pessoas conforme o gráfico 45 acima.

Esse grupo de 41% de professores tem a média familiar acima da média nacional de acordo com o Censo Demográfico (2010) e está na mesma média que o grupo de alunos que estudaram nas Escolas de Tempo Integral, de acordo com o gráfico 15 (p. 119), isso demonstra semelhanças entre o perfil econômico dos alunos e professores. Essa semelhança não representa necessariamente um reconhecimento ou identificação de classes conforme aponta Chauí (1980), os profissionais liberais podem se identificar com a burguesia, mesmo que não tenham posses.

Gráfico 46 – Condição de moradia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A questão sobre moradia demonstra que a casa própria é a condição da maioria dos professores desta unidade escolar, com 73% declarando que são proprietários de suas residências, mesmo que suas rendas não sejam elevadas, a casa própria faz parte da cultura dos professores da “Escola D”.

Gráfico 47 – Média de livros lidos por ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A leitura é uma ferramenta importante para o professor. O profissional que tem o hábito de ler possui um maior leque cultural que pode refletir positivamente na sua vida acadêmica, podendo valorizar a prática leitora entre seus alunos e reforçar a importância do ato de ler.

Com relação a necessidade que temos educadores e educandos de ler, sempre e seriamente, de ler os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e alunos. (FREIRE, 2011, p. 20)

Em média, os professores desta unidade escolar lêem 5,75 livros por ano, porém se desconsiderar um professor que declarou ter lido 50 livros anualmente, muito acima dos demais pesquisados essa média muda para 3,5 livros lidos por ano, provavelmente mais próximo da realidade leitora dos professores.

Quando observada a leitura dos livros fora da média, percebe que 12 professores, ou seja, mais de 50% do total de pesquisados lêem até 3 livros por ano de acordo com o gráfico 47 (p. 155), abaixo da meta desejada pelo Plano Nacional de Cultura da mesma forma que os alunos que não estudaram nas Escolas de Tempo Integral.

Gráfico 48 – Como o professor se informa

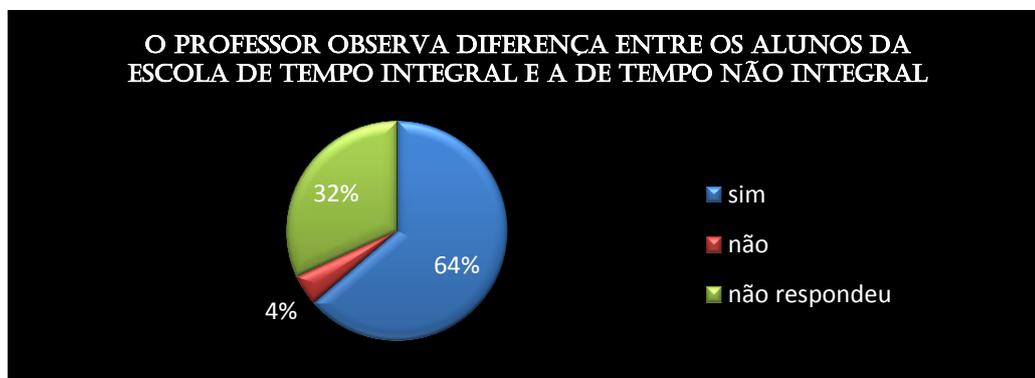


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os professores da “Escola D” têm a Internet (20%) como principal fonte de informação seguida pela TV (17%). Esta resposta segue o mesmo padrão que os seus alunos conforme representado no gráfico 30 (p. 138).

As características sociais apresentadas pelos professores nos questionários os colocam bem próximo ao padrão social dos alunos, com uma especificidade geográfica que pode influenciar a não identificação do professor com seu aluno. Relembrando que a cidade onde está localizada a “Escola D” é uma cidade rica, estes professores podem estar se identificam com a burguesia, ficando no eterno conflito, como aponta Paulo Freire (1970), não tendo claro qual a sua classe social, tendendo a se identificar com a burguesia.

Gráfico 49 – O Professor observa diferença entre os alunos da Escola de Tempo Integral e a de Tempo não Integral



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A maioria dos professores 64% observa que há diferenças entre os dois tipos de escola, porém um número elevado de profissionais 32% não sabe responder a esta pergunta.

Alguns professores fizeram comentários interessantes sobre este questionamento:

*“O tempo a mais na unidade escolar pode lhe proporcionar contato com um número de informações para serem transformadas em conhecimento. No entanto, a proposta*

*permeada por um viés político descompromissado com a evolução do aluno pode levar essa proposta a aproximar-se mais de uma “creche” do que de um centro acadêmico”. (professor B)*

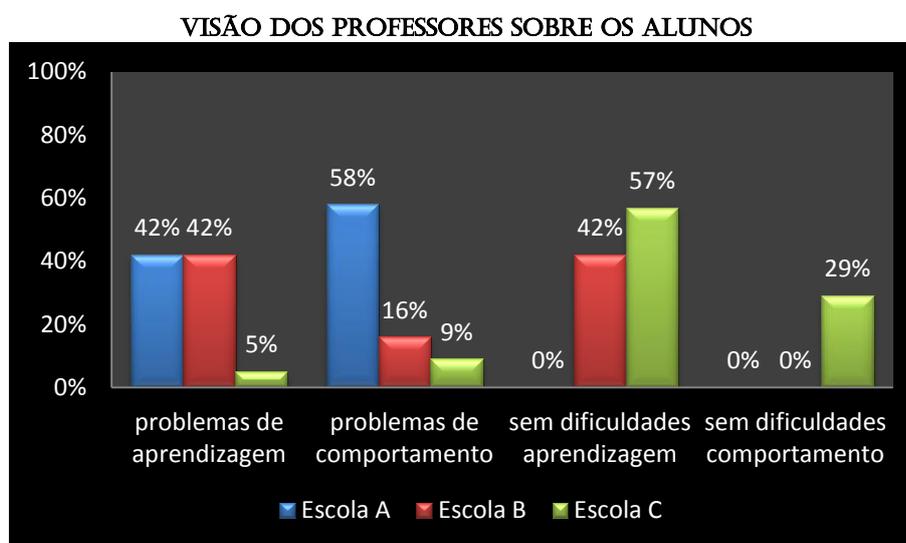
Mais uma vez podemos recorrer a Freire (2001), e reforçar a ideia que a educação é um ato político e como tal não pode ser uma prática ingênua dos professores. Para que aconteça a aprendizagem de fato o professor deve estar comprometido com a educação a tal ponto que o tempo do aluno na escola seja mais uma ferramenta e não uma condição que por si só proporcione uma escola de qualidade.

Outro professor reflete o seguinte:

*“Para mim é relativo, porque se há acompanhamento da família, a criança se sairá melhor, essa parceria é muito importante. Agora a Escola de Tempo Integral pode contribuir bastante, desde que ela ofereça atividades que possam contribuir para a aquisição dos conhecimentos necessários”. (professor C)*

Como defende Parente (2006), o tempo a mais na escola pode produzir criações que escravizam ao invés de libertar.

Gráfico 50 – Visão dos professores sobre os alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nas observações de 64%, conforme gráfico 49 (p.155), dos professores que perceberam diferença entre os alunos a partir de sua origem, eles apontam que os alunos da “Escola A” e da “Escola C”, mesmo ambas sendo Escolas de Tempo Integral, as características dos alunos são totalmente diferentes e inclusive antagônicas; lembrando que a base da teoria pedagógica da “Escola A” e “C” são diferentes, uma delas é ETIs e outra um CIEP.

Enquanto 42% dos alunos que estudaram na “Escola A”, apresentam um elevado índice de problemas de aprendizagem e 58% apresentam problemas de comportamento, entre os alunos que estudaram na “Escola C” ocorre o oposto, 5% deles têm problemas de aprendizagem, 6% apresentam problemas de comportamento, 57% têm facilidade na aprendizagem e 29% demonstra um comportamento tranquilo em sala de aula.

Os alunos vindos da “Escola B, apresentam pontos positivos e negativos de forma equilibrada, 42% dos alunos demonstram problemas na aprendizagem, 16% apresentam problemas no comportamento e 42% dos alunos não demonstram dificuldades de aprendizagem.

Esta visão pode ter sido influenciada pela percepção que o professor faz sobre cada grupo de alunos, de seu Capital Cultural, que segundo Bourdieu (1986), valoriza a cultura da classe dominante e coloca um grupo de alunos em desvantagem no processo de ensino e aprendizagem, produzindo diferenças não evidenciadas quando estes mesmos alunos realizaram as avaliações externas, IDEB (2008), em suas escolas de origem.

Ainda segundo Bourdieu:

A acumulação inicial de capital cultural, a condição prévia para a rápida e fácil acumulação de todo o tipo de capital cultural útil, começa no início, sem demora, sem perda de tempo, apenas para os descendentes de família que cobre todo o período de socialização. Segue-se que a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a melhor forma oculta de transmissão hereditária do capital, e, portanto, recebe proporcionalmente um maior peso no sistema de estratégias de reprodução, como as formas diretas, visíveis de transmissão tendem a ser mais fortemente censuradas e controladas. (BOURDIEU, 1988, p. 248)

Naquele momento (2008), a aprendizagem era semelhante entre os alunos e não antagônica como foi sugerida pelo grupo de professores da “Escola D”, porém o capital cultural adquirido por estes alunos foi diferente. Estas pequenas diferenças podem ter produzido situações de facilidade e dificuldade em níveis distintos entre os alunos pesquisados, produzindo as diferenças tão acentuadas apresentadas no gráfico 50 (p. 157).

Estas diferenças podem criar um capital cultural diferente entre os grupos e influenciado nos resultados. O professor como aponta Bourdieu (1998), pode ter valorizado o Capital Cultural de um grupo de alunos ou mesmo ter alguma relação com as demandas da escola que privilegia esse tipo de capital. As expectativas colocadas sobre os jovens podem ter sido diferentes. Os alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral, mesmo sendo do mesmo grupo social têm um perfil sócio econômico mais baixo, conforme mostra os dados e pode ter influenciado os professores em suas metodologias e avaliações.

Podemos então concluir que apesar dos alunos participarem da mesma classe social, há um subgrupo menos favorecido pelo sistema nesta classe social e este grupo de alunos que nunca estudou em Escola de Tempo Integral apresenta as notas menores. No entanto, para ter conclusões muito mais precisas do juízo professoral e da influencia do capital cultural e social nessa diferença entre rendimentos seria necessário uma pesquisa específica nessa temática que ajudaria muito para conhecer como também é dentro da escola e, mesmo sem ser objetivado: Como se reproduzem as diferenças de classe, raça, gênero e poder.

Os professores da “Escola D” observam diferenças entre os dois grupos de alunos, porém eles não conseguem relacionar os problemas com o fato das escolas serem de Tempo Integral ou não. As diferenças que eles apontam reforçam a ideia de que os alunos da “Escola C”, que é de Tempo Integral e um CIEP, chegam a “Escola D” com condições adequadas de comportamento e mais preparados para continuar os estudos, conforme demonstra o gráfico 50 (p. 157). Enquanto que os alunos da “Escola A” que também é uma Escola de Tempo Integral e é da rede pública estadual, apresentam 57% com problemas de aprendizagem e 29% de problemas de comportamento, ou seja, eles não chegam a “Escola D” de forma adequada para os professores pesquisados, segundo suas expectativas.

Estas informações entram em contradição quanto à análise comparativa das escolas “A”, “B” e “C”, conforme tabelas 03 (p. 92), 04 (p. 95), 05 (p. 97) e gráficos 03 (p. 101) e 04 (p. 103). De acordo com estes dados os alunos têm diferenças de aprendizagem quando são matriculados na “Escola D”, porém nada tão profundo quanto apontam os professores. Evidenciando alguma distorção que não foi possível identificar claramente neste trabalho, porém pode apontar Bourdieu (1998), como uma possibilidade de resposta dentro do capital cultural.

Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se a pessoas em seu todo levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através de índices como corpulência, cor, forma do rosto), mas também o corpo socialmente tratado (com a roupa, os adereços, a cosmética e, principalmente, as maneiras e a conduta). (BOURDIEU, 1998, p. 193)

A visão que os professores têm sobre os alunos não corresponde ao pensamento do aluno, esta distorção pode estar refletindo de forma negativa nos rendimentos escolares da “Escola D”.

Observar os resultados das avaliações externas das escolas municipais, no caso a “Escola C” apresentou melhores resultados que a outra Escola de Tempo Integral, a “Escola A”, contribuindo para um aluno mais preparado que os alunos da “Escola A”. Porém esta hipótese não pode ser confirmada, pois não faz parte do objeto desta pesquisa.

Desta forma, não há como afirmar que a aprendizagem dos alunos da Escola de Tempo Integral é homogênea, já que conta com dois tipos de escolas sendo uma ETI e um CIEP, porém, há indícios que a Proposta Pedagógica, a estrutura, a formação dos professores e outras variáveis são tão importantes quanto o tempo.

Inclusive o Juízo Professoral, de acordo com Earp (2012), altera a visão que o professor tem da origem e vida social dos alunos, e pode influenciar de maneira negativa e ou positiva no rendimento e aprendizagem dos mesmos, visto que nos questionários respondidos pelo professor, eles não percebem qual a real visão que o aluno tem da escola, do estudo e da figura do professor.

Desta forma, conclui-se que os alunos iniciaram seus estudos na “Escola D” com o aproveitamento acadêmico semelhante, porém segundo a visão dos professores esta semelhança não é visível, eles acreditam que há uma grande diferença entre a postura dos alunos, determinada pela escola que estudaram e não por ser de Tempo Integral.

Alguns fatores vivenciados nas Escolas de Tempo Integral resultaram de forma positiva nos resultados das avaliações destes alunos, com resultados um pouco melhores. Porém o que fica mais evidente é a forma como estes alunos se relacionam com a escola, qual a postura que eles têm frente aos estudos.

Não fica claro se os alunos que estudaram na “Escola A” e na “Escola C” apresentaram o mesmo aproveitamento, não foi realizada esta separação já que o objetivo da pesquisa era entender o comportamento dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral e os que não estudaram. Fica aqui a indicação da necessidade de avaliar se a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral pode aprofundar o entendimento destas diferenças.

Gráfico 51 – “Qual a importância dos professores para seus alunos?”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Perguntado aos professores qual a importância que seus alunos dão aos professores, as respostas foram as seguintes.

Na visão dos professores da “Escola D” um pouco mais da metade dos alunos dão importância para o professor 53%; 14% não dão nenhuma importância a figura do

professor; 33% dão um pouco de importância e 53% dos alunos dão muita importância para o professor, conforme demonstra o gráfico 51 (p. 162).

Fica evidenciado nesta resposta, que o professor da “Escola D” não se sente valorizado pelo seu aluno. Ele não percebe que mais da metade dos alunos acreditam que o professor tem muita importância para ele. Algum fator, não discutido nesta pesquisa, impede esta percepção.

Nesta mesma linha de pensamento dos alunos, eles responderam que o professor é um facilitador no processo de aprendizagem, estas respostas estão reforçadas entre os alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral.

Revisitando Chauí (2013), o professor se reconhece como intelectual, conseqüentemente, se identifica com a classe média, mesmo que os dados econômicos aqui apresentados os qualifiquem como membros das classes sociais de baixa renda. Nesta percepção de classe ele não se encontra no mesmo nível que seu aluno. Em alguns casos essa percepção perpetua a ideologia dominante e não se coloca como sujeito no processo de transformação social. Ele pode estar não se reconhecendo no seu aluno e, portanto, não acontece o processo de identificação. Como diz Freire (1970), não há a superação das contradições, a classe dominante estará sempre no papel do opressor e o oprimido deve existir para que o primeiro seja generoso, se sinta como uma forma de salvação. O professor que ajuda seu aluno a ser alguém na vida, que o ajuda a vencer, assim o professor se fortalece como uma pessoa que pode ajudar a humanidade a ser melhor, reforçando a ideia que ele “professor” é um vencedor ou um apóstolo.

Gráfico 52 – “Qual a importância dos estudos para seus alunos?”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na percepção dos professores da “Escola D”, 4% não dão nenhuma importância para os estudos, 55% dos alunos dão pouca importância para os estudos e 41% dão muita importância para os estudos conforme demonstra o gráfico 52 acima.

Novamente a percepção dos professores não corresponde à visão do aluno. A grande maioria dos alunos respondeu que acreditam que o estudo é muito importante para a sua vida, porém mais da metade dos professores não reconhecem que o aluno tem esta visão sobre a importância dos estudos.

Para Galiani; Machado (2009), a educação deveria ter um caráter direto com a vida, superando a proposta de Dewey que propunha uma preparação para a vida. Pensando nos alunos pesquisados neste estudo, suas respostas falam de suas vidas, suas experiências vividas entre os 07 e 17 anos, talvez os professores não percebam que suas aulas são de fato a vida, vivida por seus alunos e não dão o mesmo valor e enfoque que os jovens os fazem.

Gráfico 53 – “Qual a importância da escola para seus alunos”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Foi perguntado aos professores qual a importância que seus alunos dão à escola e 14% dos professores acreditam que os alunos não dão nenhuma importância para a escola; 50% dão pouca importância para a escola e 36% dão muita importância para a escola, conforme demonstra o gráfico 53 acima.

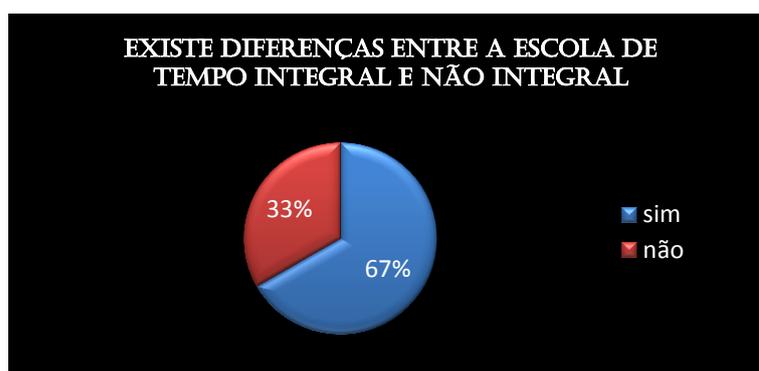
A percepção sobre o que o aluno pensa a respeito da escola não é percebida novamente pelo professor da “Escola D”. A diferença entre as respostas de alunos e professores evidencia um grande problema de comunicação e de percepção do outro, isto é, pode estar influenciada pelas diferenças geracionais. Esta falta de sintonia pode gerar conflitos. Para Nunes (2000), a carência do indivíduo, a falta de cultura erudita, deve ser superada com a promoção da educação. Ela deve estar a serviço da quebra da desigualdade social e cabe esta tarefa ao professor. Como nos fala Freire (2011), a educação traz em si o caráter político, e o professor é a figura central da relação do poder na escola, nem sempre está à serviço da emancipação dos povos, por vezes ele está fazendo o papel da classe dominante, freando e reforçando as relações de poder, deixando de criar oportunidades e desafios que leva o aluno a condição de crítico e transformador.

Segundo os dados da pesquisa, conclui-se que a opinião sobre como os alunos vêem a escola, o professor e os estudos não refletem como os professores percebem a visão deste mesmo aluno.

Os alunos reconhecem a grande importância da escola, dos estudos e do professor para a sua vida acadêmica e pessoal, porém no olhar do professor esta valorização não existe com a mesma intensidade.

Pode então concluir que a comunicação entre os professores e alunos está deficitária e pode interferir de alguma forma que não foi identificada nesse estudo no processo de avaliação dos alunos, refletindo de alguma forma nas notas destes alunos.

Gráfico 54 – Existe diferenças entre a Escola de Tempo Integral e não Integral



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A maior parte dos professores 67% aponta que há diferenças entre a Escola de Tempo Integral e a não Integral conforme demonstra o gráfico 54 acima.

A justificativa dos 33% de profissionais que acreditam que não há diferenças entre o ensino é o fato de o currículo ser o mesmo, desta forma não tem como haver diferenças entre as escolas.

Dos 67% de professores que acreditam que o ensino da Escola de Tempo Integral é diferente do ensino da Escola de Tempo não Integral são elencados diversos motivos que justificam as diferenças.

Pontos Positivos da Escola de Tempo Integral elencados pelos professores pesquisados:

- Maior interesse e participação dos alunos;
- Maior interação entre alunos e professores;
- Atividades e projetos diversificados incluindo atividades lúdicas;
- Maior disciplina entre os alunos;
- Salários mais altos;
- Maior comprometimento dos alunos e dos professores;
- Maior respeito às regras.

Pontos Negativos da Escola de Tempo Integral:

- O tempo é desmotivador;
- É frustrante o tempo perdido na escola;
- O aluno é descomprometido.

A maioria dos professores acredita que há diferença entre os alunos, porém eles não relacionam com o fato de terem estudado em Escola de Tempo Integral ou não. Eles associam que há diferenças entre as unidades escolares. Cada uma delas forma alunos com características bem definidas, e as impressões que as duas Escolas de Tempo Integral apresentam são antagônicas em relação a comportamento e rendimento escolar. Desta forma, a fala dos professores vai ao encontro à crítica feita por Castro; Lopes (2011), sobre a ETI, no caso a “Escola A”, ser uma escola para atender uma demanda social e não educacional, sem infraestrutura e sem uma Proposta Pedagógica adequada. Não sendo possível neste estudo colocá-las em um mesmo perfil, “Escola A” e “Escola C”, para realizar um aprofundamento entre a metodologia de ensino e a proposta pedagógica de cada unidade escolar.

### **2.9.3 Análise das notas dos alunos**

A nota do aluno é resultado da avaliação escolar. Neste trabalho a forma como a avaliação é realizada e quais suas bases filosóficas não estará em discussão, mesmo assim Camargo (1995), evidencia que a avaliação se faz a partir dos objetivos da escola e da visão do Professor:

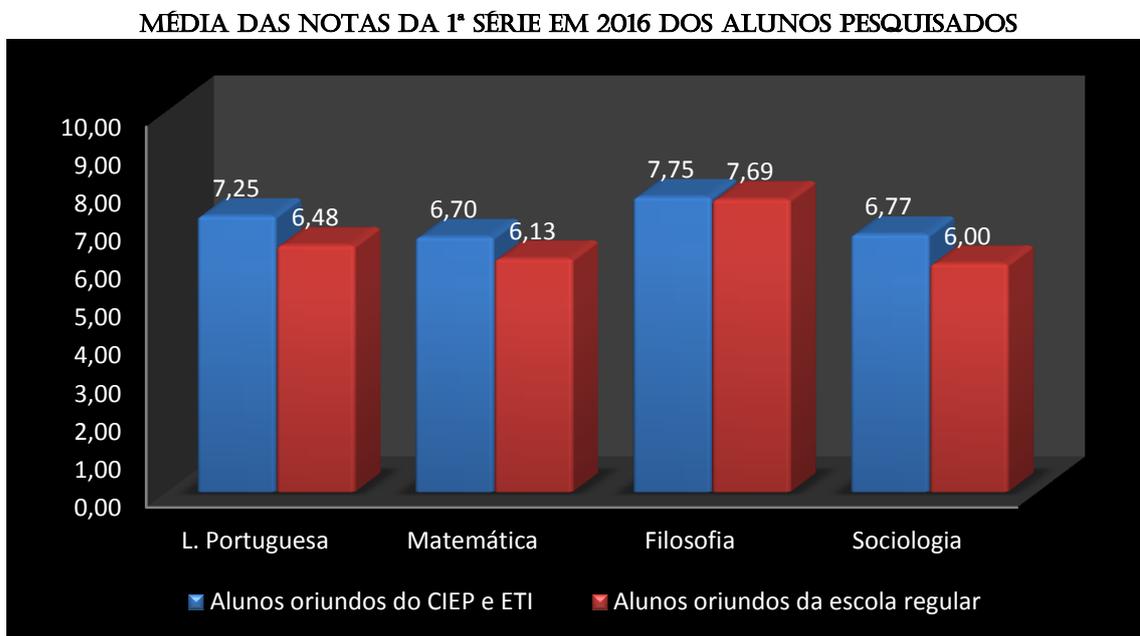
Continuo acreditando e batalhando no sentido de que o objetivo da escola e dos professores é sim, o de garantir o "encontro formativo entre o aluno e os conteúdos", pois, somente uma cabeça pensante, bem formada, terá condições de se aproveitar dos objetivos sócio-políticos da escola; somente "sobrevalorizando os processos mentais", formando mentes capazes de raciocinar, de propor, de discernir, estaremos possibilitando aos cidadãos opinar com base, com fundamento, com sentido; somente ajudando e oferecendo aos alunos a construir suas próprias ferramentas intelectuais, estaremos colaborando na formação de indivíduos dignos, críticos e criativos, em lugar de meros repetidores de ideias alheias. Não é da oralidade que necessitamos, mas sim, da oralidade assentada na inteligência, pois a palavra vale quanto vale a inteligência de quem a pronuncia. Minha opinião é a de que a escola tem seu compromisso com a inteligência, com o conhecimento sim. Cabe a ela ensinar o aluno a pensar, trabalhar no seu desenvolvimento cognitivo, se quiser contribuir na formação de indivíduos argutos, isto é, habilitados intelectualmente para reivindicar seus direitos e cômicos de suas responsabilidades. (CAMARGO, 1995, p. 54)

Identificar o que cada aluno aprendeu e transformar em nota não é uma tarefa tão simples, cabe ao professor com seu Juízo Professoral, como nos remete Earp (2012), definir as estratégias para compor as notas dos alunos.

Consultadas nos prontuários da secretaria da "Escola D", as notas dos alunos de: Língua Portuguesa, Matemática, Filosofia e Sociologia durante seus anos de estudos no EM, compreendido entre 2013 e 2015 e a partir destes dados podem ser realizadas algumas observações entre os grupos dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral e o que não estudaram neste modelo de ensino.

Segundo Libâneo (1994), o processo de avaliação é complexo e a mensuração das notas é apenas um mecanismo para evidenciar dados que darão norte aos mecanismos didáticos e pedagógicos.

Gráfico 55 - Média das notas da 1ª série em 2013 dos alunos pesquisados



Na 1ª série do EM os alunos que frequentaram a Escola de Tempo Integral durante algum tempo em sua vida escolar, apresentaram em média resultados melhores nas quatro disciplinas observadas, uma diferença de nota pequena, porém constante, como demonstrados no gráfico 55 acima.

Ficando Língua Portuguesa 7,25 e Sociologia 6,77, ambas com a maior diferença entre os dois tipos de escolas 0,77; e Filosofia 7,75 com a menor diferença entre os dois tipos de escolas 0,06

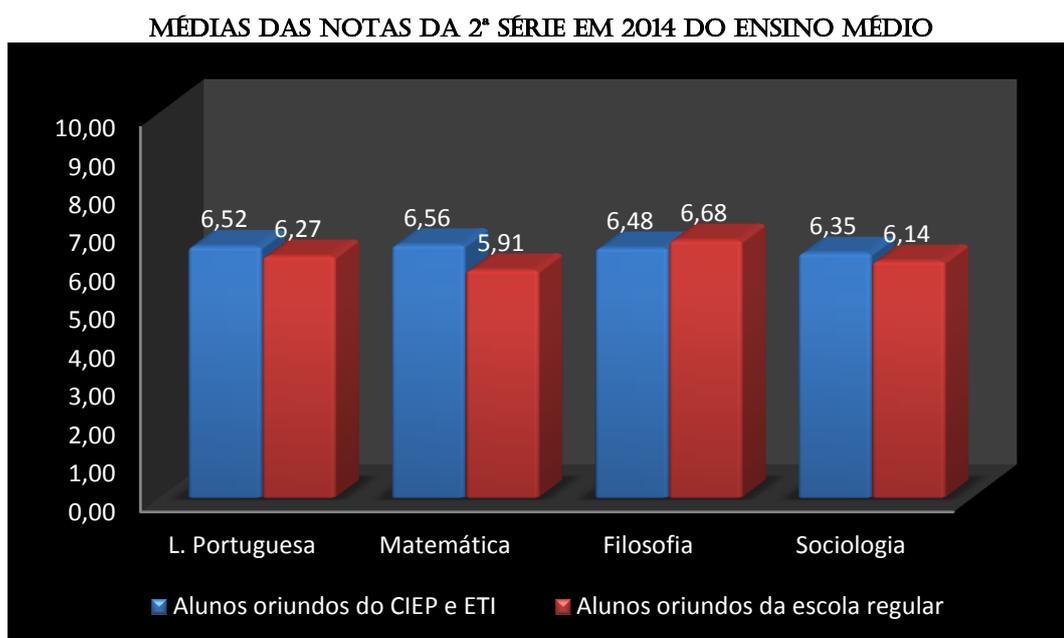
Filosofia foi a disciplina que obteve a maior nota verificada com 7,75 entre os alunos que estudaram em escolas de tempo integral e a menor nota foi Matemática 6,70 e entre as escolas de tempo não integral a nota mais alta foi Filosofia 7,75 e a menor Sociologia 6,00;

A disciplina de Matemática 6,70 foi a mais difícil para os alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral e Sociologia para os alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral.

A diferença entre a maior média dos alunos que estudaram em Escolas de Tempo Integral foi de 1,05 e dos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral foi de 1,69.

Esta diferença entre notas maior e menor sugere que o grupo de alunos que estudou em Escola de Tempo Integral, tem um conhecimento sobre os conteúdos mais homogêneo. Enquanto que entre o grupo de alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral, aparecem alunos com notas dispersas.

Gráfico 56 - Médias das notas da 2ª série em 2014 do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na 2ª série do Ensino Médio os alunos da turma que estudaram em Escola de Tempo Integral, conseguiram alcançar melhores notas em três das quatro disciplinas observadas, por uma pequena diferença conforme demonstra o gráfico 56 acima. Em Língua Portuguesa a diferença foi de 0,25; em Matemática a diferença foi de 0,65 e em Sociologia foi de 0,21. Na disciplina de Filosofia as médias dos resultados aparecem melhores entre os alunos que nunca estudaram em Escolas de Tempo Integral com uma diferença de 0,20.

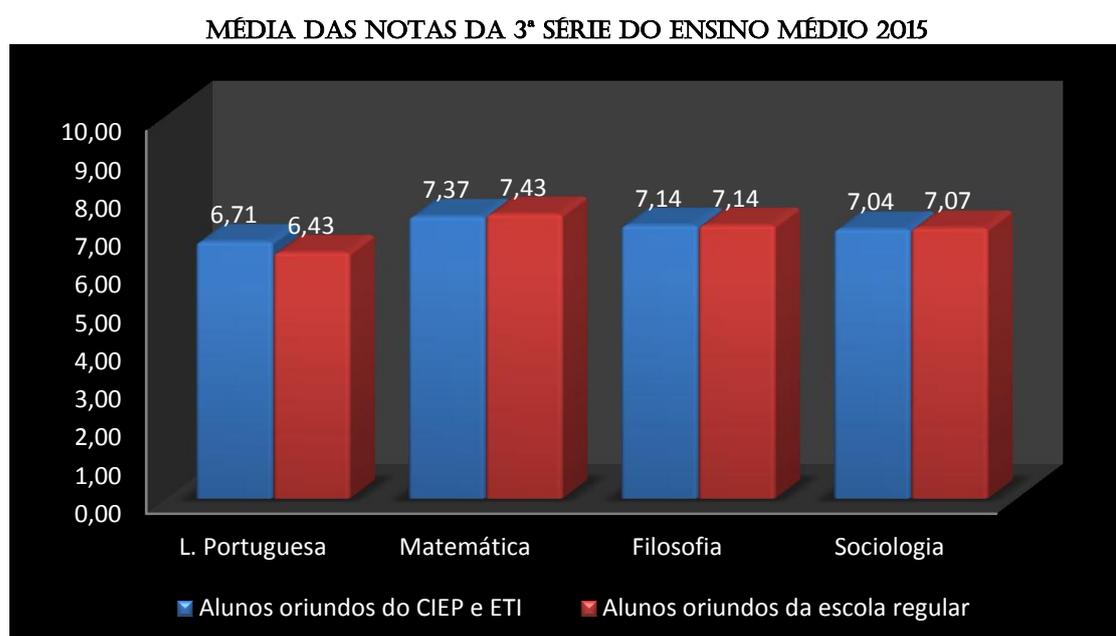
Os alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral apresentaram maiores dificuldades na disciplina de Sociologia e os alunos que estudaram em Escola de Tempo não Integral apresentaram maiores dificuldades em Matemática.

A maior média na 2ª série foi em Filosofia com 6,68, referente aos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral e novamente Matemática apresentou a menor nota com 5,91 referentes aos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral.

A diferença entre a maior e menor média dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral foi de 0,21, e entre os alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral foi de 0,77.

Novamente a diferença entre as notas mais altas e mais baixas aparecem desta forma os alunos que estudaram em Escolas de Tempo Integral apresentam seu conhecimento mais homogêneo que o outro grupo de alunos, a diferença entre as notas são menores entre os alunos que estudaram em escola de tempo integral, seguindo o padrão do ano anterior.

Gráfico 57 - Média das notas da 3ª série do Ensino Médio 2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

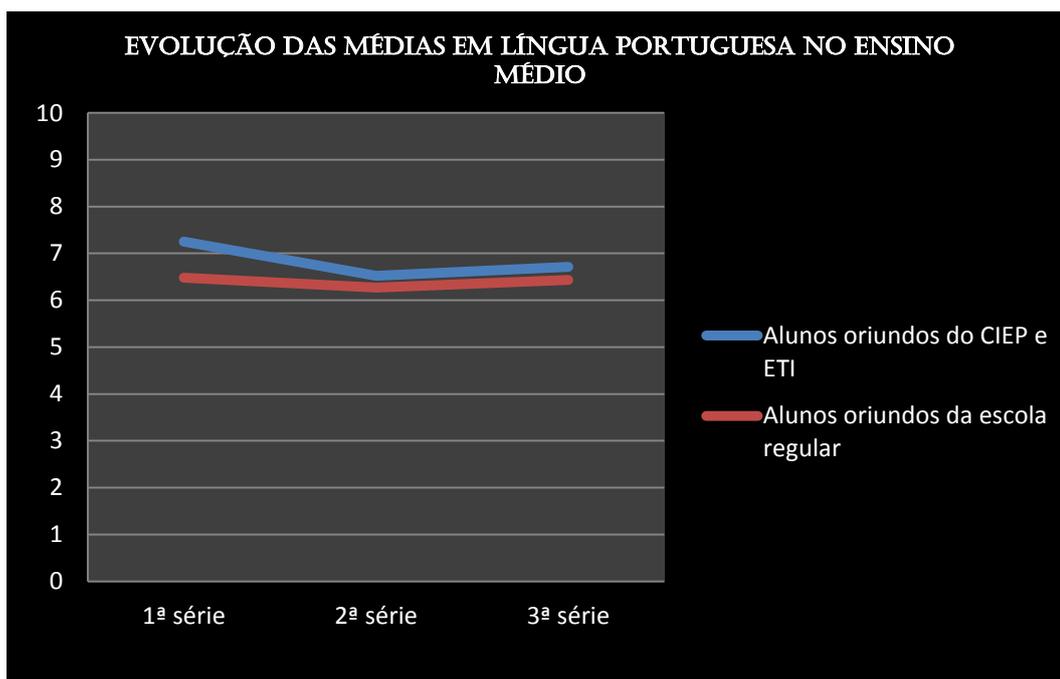
No final do Ensino Médio em 2015, as médias dos alunos pesquisados estavam mais próximas, conforme o gráfico 57 (p. 171). Os alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral, apresentaram um desempenho melhor apenas em Língua Portuguesa, com uma diferença de 0,28; conseguiram resultados iguais em Filosofia, e resultados piores em Matemática com diferença de 0,06 e em Sociologia com diferença de 0,03.

A melhor média do ano foi em Matemática entre os alunos da escola regular e a pior em Língua Portuguesa, também entre os alunos da escola regular. A diferença entre a melhor nota e a pior dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral foi de 0,66 e entre os alunos que não estudaram em tempo integral foi de 1,00.

Novamente a tendência de notas mais homogêneas entre os alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral está presente na 3ª série do EM.

Os dois grupos de alunos apresentaram mais dificuldades com a disciplina de Língua Portuguesa.

Gráfico 58 - Evolução das médias em Língua Portuguesa no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

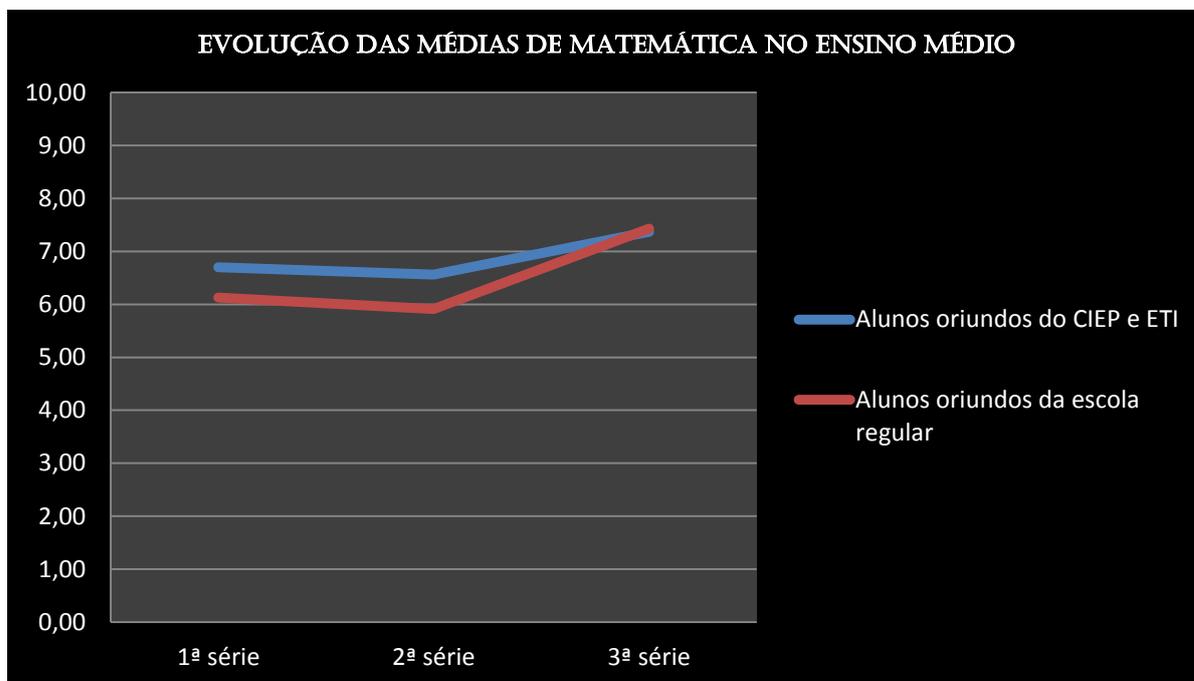
Tabela 17 - Evolução das médias em Língua Portuguesa no Ensino Médio

<b>Evolução das médias em Língua Portuguesa no Ensino Médio</b>			
	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>
alunos oriundos do CIEP e ETI	7,25	6,52	6,71
alunos oriundos da escola regular	6,48	6,27	6,43

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Observada as notas médias de Língua Portuguesa durante os três anos do Ensino Médio, os alunos oriundos do Ensino de Tempo Integral, apresentaram desempenho melhor, porém a curva dos resultados entre os grupos de estudo é semelhante, como aparece no gráfico 58 (p. 172) e tabela 17 acima.

Gráfico 59 – Evolução das médias de Matemática no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tabela 18 – Evolução das médias de Matemática

<b>Evolução das médias de Matemática no Ensino Médio</b>			
	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>
alunos oriundos do CIEP e ETI	6,70	6,56	7,37
alunos oriundos da escola regular	6,13	5,91	7,43

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A evolução das médias das notas de Matemática dos alunos que estudaram na Escola de Tempo Integral foi melhor na 1ª e 2ª série do Ensino Médio comparados com os alunos da escola regular. Na 3ª série os alunos que **não estudaram no Ensino Integral apresentaram um melhor desempenho**, conforme demonstrado no gráfico 59 (p. 173) e tabela 18 acima.

Gráfico 60 - Evolução das médias em Filosofia no Ensino Médio

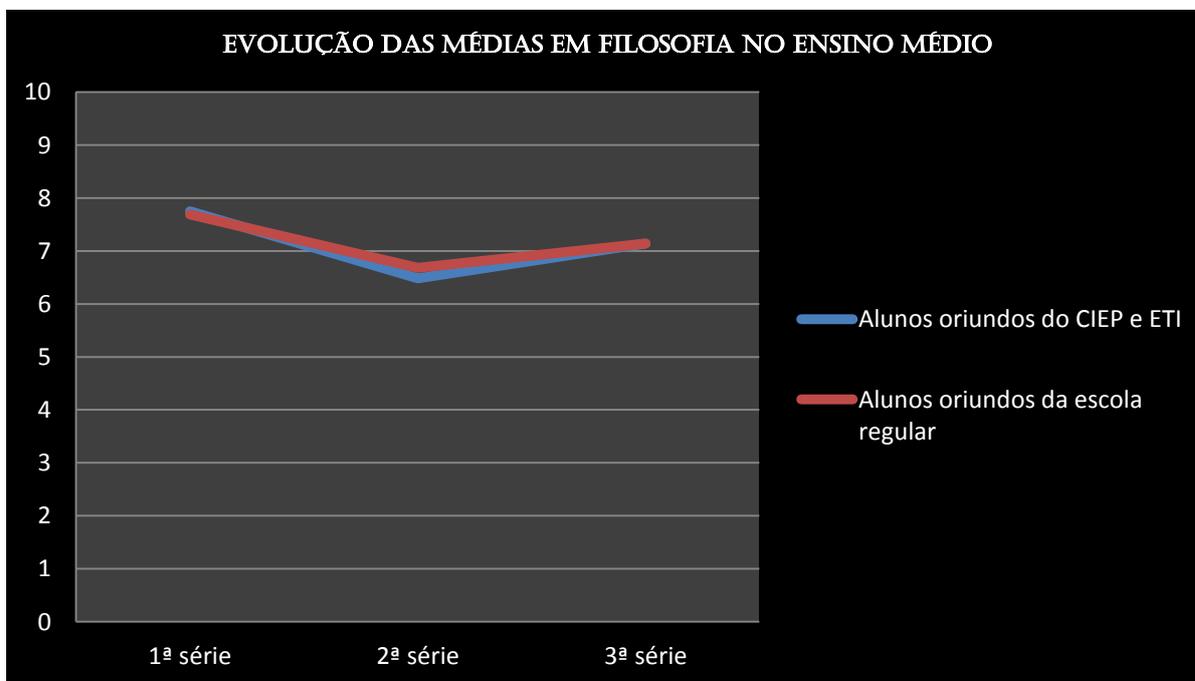


Tabela 19 – Evolução das médias de Filosofia no Ensino Médio

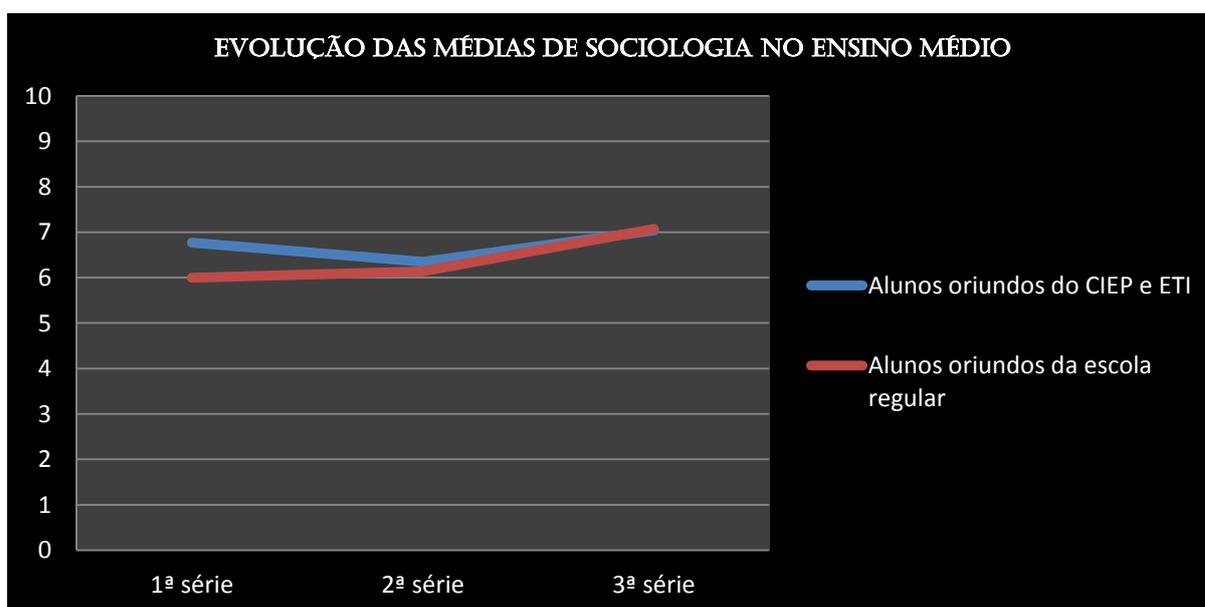
<b>Evolução das médias de Filosofia</b>			
	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>
alunos oriundos do CIEP e ETI	7,75	6,48	7,14
alunos oriundos da escola regular	7,69	6,68	7,14

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A disciplina de Filosofia obteve as médias dos dois grupos caminhando muito próximas, no primeiro ano os alunos das Escolas de Tempo Integral se apresentam melhores, no segundo ano os resultados se invertem e os alunos que nunca estudaram em Escola de Tempo Integral apresentaram um melhor rendimento, nos terceiros anos os dois grupos apresentaram exatamente as mesmas médias, conforme o gráfico 60 (p. 174) e tabela 19 acima.

Devemos salientar que esta disciplina é exclusiva do EM, todos os alunos pesquisados iniciaram seus estudos em Filosofia juntos na “Escola D”.

Gráfico 61 - Evolução das médias de Sociologia no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tabela 20 – Evolução das médias de Sociologia no Ensino Médio

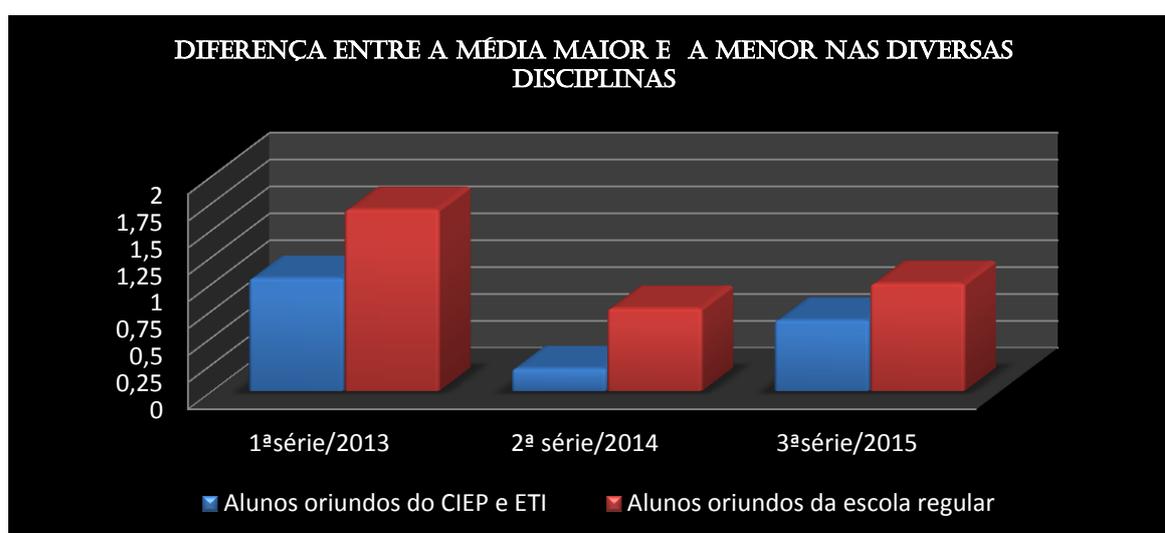
<b>Evolução das médias de Sociologia no Ensino Médio</b>			
	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>
alunos oriundos do CIEP e ETI	6,77	6,35	7,04
alunos oriundos da escola regular	6,00	6,14	7,07

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

As médias dos alunos em Sociologia durante os anos de Ensino Médio se apresentaram melhores na 1ª 6,77 e 2ª série 6,35 para os alunos que estudaram em Escolas de Tempo Integral e um pior resultado para esse mesmo grupo de alunos na última série do Ensino Médio 7,04 quando comparados com os alunos da escola regular. A curva de evolução dos dois grupos se apresenta de forma semelhante, conforme demonstrado no gráfico 61 (p. 175) e tabela 20 acima.

A disciplina de Sociologia é exclusiva do EM, porém alguns de seus conceitos são estudados em outras disciplinas no EF como Geografia, História, Ciências, etc..

Gráfico 62 - Diferença entre a média maior e a menor nas diversas disciplinas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tabela 21 - Diferença entre a média maior e a menor nas diversas disciplinas

<b>Diferença entre a média maior e a menor nas diversas disciplinas</b>			
	<b>1ª série/2013</b>	<b>2ª série/2014</b>	<b>3ª série/2015</b>
alunos oriundos do CIEP e ETI	1,05	0,21	0,66
alunos oriundos da escola regular	1,69	0,77	1,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observadas as diferenças entre as médias das avaliações nos três anos avaliados, a diferença é menor entre os alunos que estudaram em Escolas de Tempo Integral, indicando que pode haver um grupo de alunos com o processo de aprendizagem semelhante entre si nas diversas disciplinas. Em contrapartida os alunos que estudaram em escola regular abrem uma lacuna maior, evidenciando uma dispersão entre a aprendizagem das diversas disciplinas conforme demonstra o gráfico 62 (p. 176) e tabela 21 acima.

A dispersão entre as notas dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral foi de 1,05 em 2013, 0,21 em 2014 e 0,66 em 2015 em contrapartida o grupo de alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral apresentou uma dispersão maior de 1,69 em 2013, 0,77 em 2014 e 1,00 em 2015.

Como essa tendência se repete em todos os anos do Ensino Médio. Pode-se pensar que a aprendizagem dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral caminha mais uniforme que o outro grupo, refletindo assim nas notas dos alunos.

Segundo Leclerc; Moll (2012), a Escola de Tempo Integral está entre as políticas públicas afirmativas proporcionando as camadas sociais menos favorecidas a possibilidades educacionais de acesso a conhecimentos até então exclusivos para as classes dominantes.

Gráfico 63 - Concentração das notas na 1ª série do Ensino Médio 2013

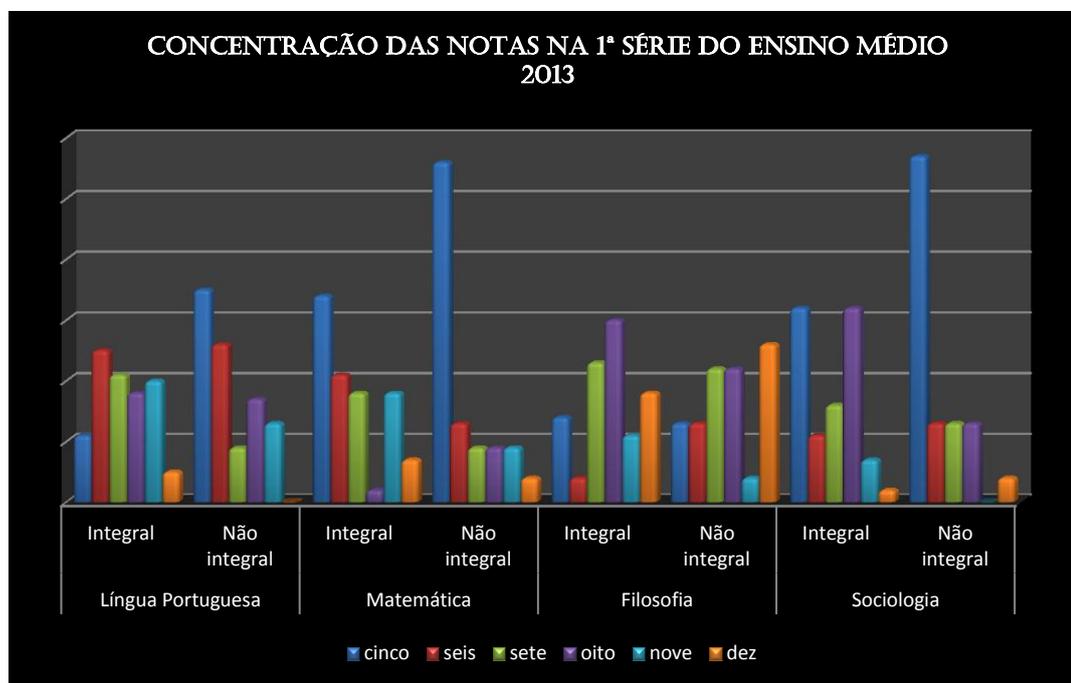


Tabela 22 - Concentração das notas na 1ª série do Ensino Médio 2013

**Concentração das notas na 1ª série do Ensino Médio - 2013**

Notas	Língua Portuguesa		Matemática		Filosofia		Sociologia	
	Integral	Não integral	Integral	Não integral	Integral	Não integral	Integral	Não integral
Cinco	11 %	<b>35 %</b>	34 %	<b>56 %</b>	14 %	13 %	32 %	<b>57 %</b>
Seis	25 %	26 %	21 %	13 %	04 %	13 %	11 %	13 %
Sete	21 %	09 %	18 %	09 %	23 %	22 %	16 %	13 %
Oito	18 %	17 %	02 %	09 %	<b>30 %</b>	22 %	32 %	13 %
Nove	20 %	13 %	18 %	09 %	11 %	04 %	07 %	00 %
Dez	05 %	00 %	07 %	04 %	18 %	26 %	02 %	04 %

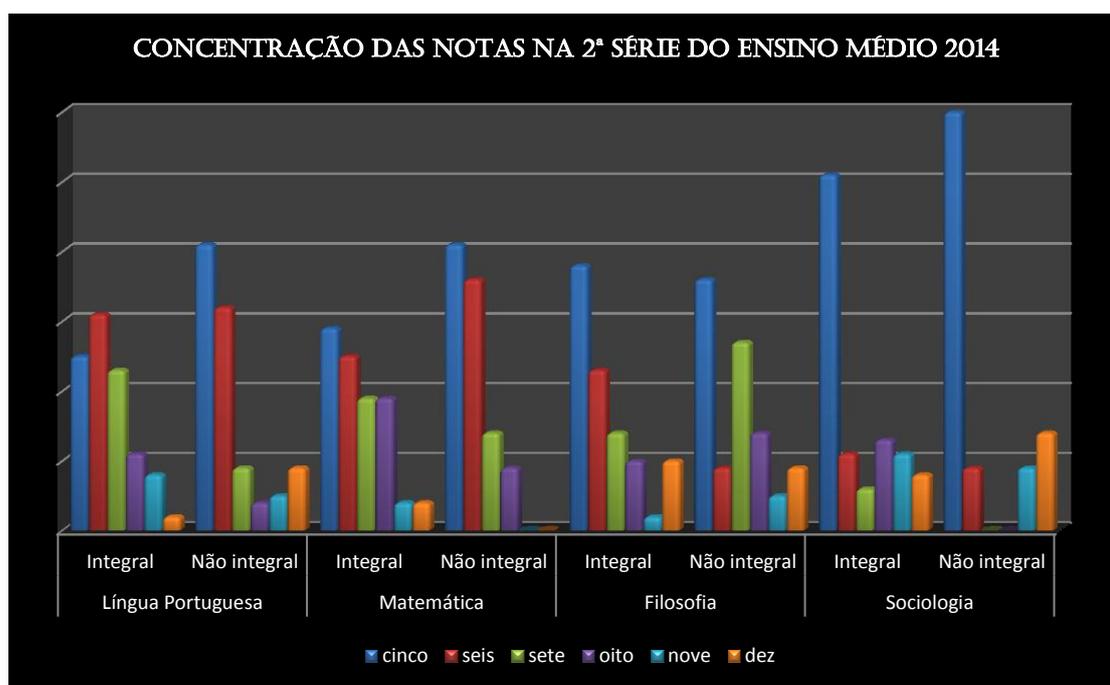
Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Na 1ª série do EM (2013), houve uma concentração de notas **cinco** para os alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral, nas disciplinas de Língua Portuguesa com 35%, Matemática com 56% e Sociologia com 57%, esta

concentração de notas **cinco** novamente aparece em Matemática no grupo de alunos que frequentaram o Ensino Integral, porém ela é menos acentuada comparando-a com a mesma disciplina do outro grupo, com 34%, como o gráfico 63 (p. 178) e tabela 22 (p. 178) e em Filosofia a concentração fica na nota **oito** entre os alunos de Escola de Tempo Integral com 30%.

A nota **dez** não aparece na disciplina de Língua Portuguesa entre os alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral

Gráfico 64 - Concentração das notas na 2ª série do Ensino Médio 2014



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tabela 23 - Concentração das notas na 2ª série do Ensino Médio 2014

Concentração das notas na 2ª série do Ensino Médio - 2014								
Notas	Língua Portuguesa		Matemática		Filosofia		Sociologia	
	Integral	Não integral	Integral	Não integral	Integral	Não integral	Integral	Não integral
Cinco	25 %	<b>41 %</b>	29 %	<b>41 %</b>	<b>38 %</b>	36 %	<b>51 %</b>	<b>68 %</b>
Seis	31 %	<b>32 %</b>	25 %	<b>36 %</b>	23 %	09 %	11 %	09 %
Sete	23 %	09 %	19 %	14 %	17 %	27 %	06 %	00 %
Oito	11 %	04 %	19 %	09 %	10 %	14 %	13 %	00 %
Nove	08 %	05 %	04 %	00 %	02 %	05 %	11 %	09 %
Dez	02 %	09 %	04 %	00 %	10 %	09 %	08 %	14 %

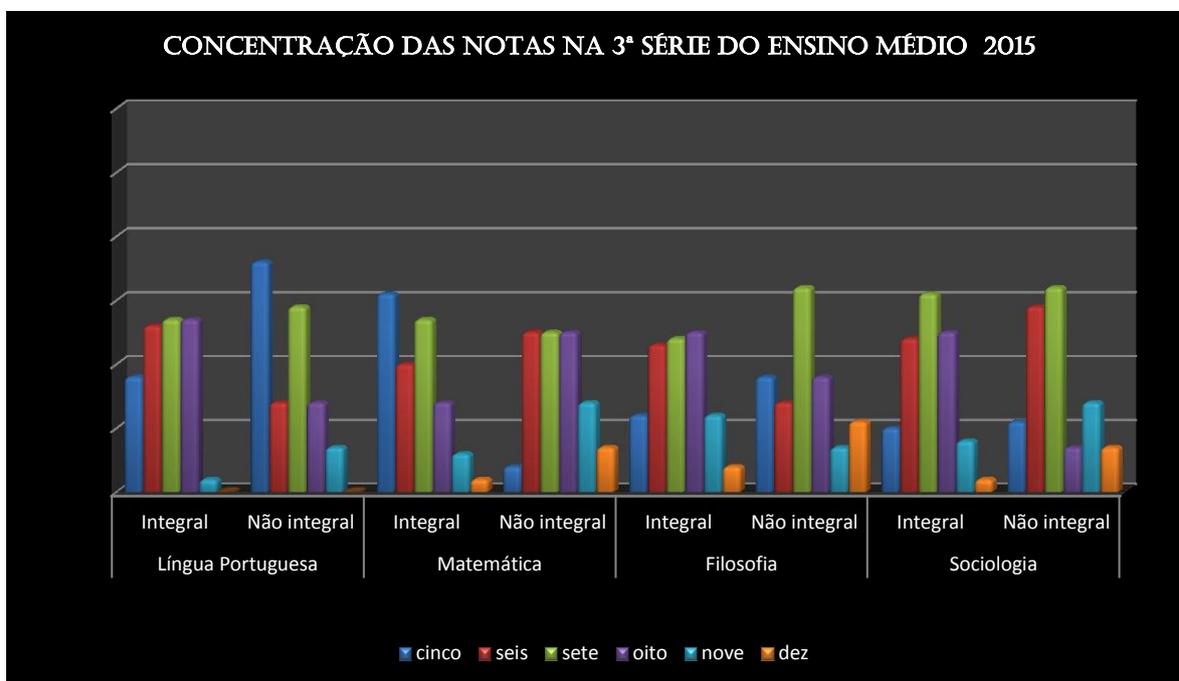
Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Na 2ª série do Ensino Médio a concentração das notas, novamente fica maior no resultados dos alunos que não frequentaram a Escola de Tempo Integral, conforme demonstra o gráfico 64 (p. 179) e tabela 23 acima.

Em Língua Portuguesa, a concentração aparece entre as notas **cinco** com 41% e **seis** com 32%; na disciplina de Matemática ela se localiza novamente entre **cinco** 41% e **seis** com 36%; em Filosofia a distribuição das notas é semelhante, a concentração aparece na notas **cinco** 38% entre os alunos do Tempo Integral e em Sociologia a nota **cinco** se concentra nos dois grupos. Porém o grupo que estudou na Escola de Tempo Integral, tem uma distribuição equivalente entre notas **seis**, **sete**, **oito**, **nove** e **dez**, em contrapartida nos alunos que não estudaram em escola não integral, não aparecem as notas **sete** e **oito** em Sociologia.

As notas **nove** e **dez** não aparecem na disciplina de Matemática entre os alunos que não Estudaram em Escola de Tempo Integral.

Gráfico 65 - Concentração das notas na 3ª série do Ensino Médio 2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tabela 24 – Concentração das notas na 3ª série do Ensino Médio 2015

<b>Concentração das notas na 3ª série do Ensino Médio - 2015</b>								
Notas	Língua Portuguesa		Matemática		Filosofia		Sociologia	
	Integral	Não integral	Integral	Não integral	Integral	Não integral	Integral	Não integral
cinco	18 %	<b>36 %</b>	<b>31 %</b>	04 %	12 %	18 %	10 %	11 %
seis	26 %	14 %	20 %	25 %	23 %	14 %	24 %	<b>29 %</b>
sete	27 %	<b>29 %</b>	<b>27 %</b>	25 %	24 %	<b>32 %</b>	31 %	<b>32 %</b>
oito	27 %	14 %	14 %	25 %	25 %	18 %	25 %	07 %
nove	02 %	07 %	06 %	14 %	12 %	07 %	08 %	14 %
dez	00 %	00 %	02 %	07 %	04 %	11 %	02 %	07 %

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Na 3ª série do Ensino Médio a concentração nas notas é menor que nas séries anteriores. A concentração mais evidente aparece em Língua Portuguesa com 36%

de notas **cinco**, dividindo com a nota **sete** que representa 29% no grupo de alunos que não estudaram na Escola de Tempo Integral.

Em matemática a concentração maior foi de 31% de notas **cinco** seguido pela nota **sete** com 27% no grupo dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral.

Em Filosofia a concentração fica com o grupo que não estudou em Escola de Tempo Integral, com a nota **sete** que representa 32% do total das notas.

E em Sociologia as notas estão concentradas em **seis** com 29% e **sete** com 32% entre os alunos que não estudaram em Escolas de Tempo Integral.

A nota **dez** não foi contemplada em Língua Portuguesa nos dois grupos de estudos

Desta forma após a observação das notas dos alunos conforme gráfico 65 (p. 181) e tabela 24 (p. 181), reforça- a ideia que o grupo de alunos que estudaram em Escolas de Tempo Integral tem um comportamento em relação as suas notas mais homogêneo que o grupo de alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral.

Ficaram ressaltadas neste trabalho as notas dos alunos nas quatro disciplinas estudadas, elas estão completamente **diferentes** em relação as notas das avaliações externas, sabemos de antemão que a metodologia da prova de uma avaliação externa é diferente das avaliações internas da unidade escolar, porém na média das avaliações escolares a nota está entre **seis** e **sete** e na avaliação externa a média é de **1,62**. Não ficando claro o motivo desta diferença profunda entre as mesmas, pensar no juízo professoral que nos fala Earp (2012), onde define: O quê? E como? O professor avalia seus alunos, refletindo assim sobre em quais saberes os alunos estão sendo avaliados na escola e nas redes de ensino, para assim poder traçar alguma hipótese que esclareça este fato.

Assim, pode-se inferir que a compreensão e aprendizagem entre os alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral é semelhante entre a totalidade dos alunos, em contrapartida os alunos que estudaram em Escolas de Tempo não Integral tem um aprendizado e compreensão mais diversificados.

Os alunos desta pesquisa que estudaram entre um e cinco anos em Escola de Tempo Integral apresentaram rendimentos um pouco mais altos no Ensino Médio.

Alguns pontos importantes que possivelmente refletiram nos resultados das avaliações dos alunos que frequentaram as Escolas de Tempo Integral a partir desta pesquisa realizada:

- O fato dos alunos lerem mais pode ter lhes dado maior autonomia nos estudos e, conseqüentemente, maior grau de concentração refletindo na melhora de seu entendimento cognitivo e influenciado em melhores notas;
- Com o tempo ampliado que ficaram na escola, foi possível esclarecer as dúvidas dos alunos em relação aos conteúdos, segundo afirmação dos alunos. No momento em que os conteúdos passaram a ser mais complexos, sua experiência escolar lhes colocou em vantagens em relação ao grupo de alunos que não estudou em Tempo Integral;
- As atividades diversificadas no processo de educação destes alunos podem ter ampliado seu leque de aprendizagem, proporcionando uma base de conhecimento mais ampla, que pode ter facilitado a compreensão de conteúdos mais profundos;
- O contato com diversos profissionais, cada um com sua linguagem e metodologia própria, pode ter possibilitado aos alunos condições de aprender o mesmo conteúdo sobre várias óticas;
- A disponibilidade de tempo dos professores nas Escolas de Tempo Integral deu aos alunos a possibilidade de tirarem suas dúvidas, não as deixando acumuladas no decorrer do processo, isso pode ser um facilitador na aprendizagem.

Vale lembrar que muitos dos alunos pesquisados acreditam que a Escola de Tempo Integral atrapalha a possibilidade de o aluno trabalhar, esta fala estava presente em um grande número de questionários, que vê na Escola de Tempo Integral um fator que atrapalha a entrada do jovem no mercado de trabalho.

Dentro desta perspectiva as políticas públicas precisam ser repensadas para oferecer Escola de Tempo Integral garantindo que os alunos de baixa renda que precisem trabalhar, possam de alguma forma frequentar a Escola de Tempo Integral, sem comprometer seu sustento básico. Assegurando assim como Freire (1970),

demonstra uma educação inclusiva, capaz de contribuir na mudança da condição social de uma sociedade.

### 3. CONCLUSÕES

Podemos concluir que as notas dos alunos estudados são diferentes. Os alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral apresentaram notas levemente mais altas durante o E.M em comparação aos alunos que não estudaram em Escola de Tempo Integral, evidenciando que suas experiências refletiram de alguma forma em seus estudos, porém a diferença é pequena e não é capaz de afirmar que estes alunos estão de fato melhor preparados para dar continuidade nos estudos e ou enfrentar o mercado de trabalho.

Dentro do grupo pesquisado há um grupo de alunos de menor recurso financeiro e um possível capital cultural diferenciado, mesmo sendo todos de um mesmo território; professores com baixo poder aquisitivo que possivelmente não percebem claramente os anseios de seus alunos; escolas de Tempo Integral com PPP diferenciados e adolescentes que entraram no mercado de trabalho para atender suas necessidades básicas de consumo. Estas diferenças apresentadas neste trabalho, muitas vezes pequenas, podem ter influenciado nos resultados, cabem aqui novos estudos, novas pesquisas e aprofundamentos para entender como a Escola de Tempo Integral influencia ou não na vida acadêmica dos alunos.

A diferença entre as notas mais altas e mais baixas foram menores entre os alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral. Podemos concluir então que as notas dos alunos que estudaram em Escola de Tempo Integral são mais homogêneas, desta forma os alunos apresentaram um mesmo nível de aprendizado. Esse fenômeno pode estar acontecendo devido ao fato dos alunos que estudaram em Tempo Integral, terem estudado com mais profissionais que o outro grupo, o que lhe proporcionou maior quantidade de experiências acadêmicas, ampliando a sua possibilidade de aprender e o fator tempo na escola, pode ter criado condições das dúvidas dos alunos serem tiradas por profissionais, diferente dos alunos que realizam suas lições de casa sem o auxílio de um professor.

A diferença entre as notas das avaliações externas das Escolas “A”, “B” e “C” (2008), não evidenciaram que a Escola de Tempo Integral tenha as melhores notas, podemos então concluir que o fato da escola ser de Tempo Integral não garante ser

uma escola melhor, e temos aqui o contraponto dos professores que observaram que os alunos que vieram das duas Escolas de Tempo Integral pesquisadas, apresentaram comportamentos antagônicos. Para os professores, mais importante que o Tempo, é a origem do aluno, ou ele vinha de uma escola pública estadual - ETI com diversos problemas de aprendizagem e comportamento ou de uma escola pública municipal – CIEP com comportamento e aprendizagem adequados para a continuação dos estudos. Desta forma podemos concluir que o PPP destas escolas influenciou mais os resultados do que o tempo de permanência do aluno na unidade escolar.

Os alunos pesquisados são jovens de baixa renda, porém apareceu nesta pesquisa evidências de um grupo de alunos menos favorecidos e este se encontra entre os alunos que não estudaram na Escola de Tempo Integral e pode ter refletido nos resultados das notas dos alunos.

O tempo maior na escola pode trazer muitos benefícios em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Porém ele sozinho não é capaz de melhorar a qualidade do ensino.

Os alunos pesquisados acreditam que trabalhar é muito importante na sua idade e se tivessem que escolher entre estudar em Tempo Integral ou trabalhar, sua escolha seria o trabalho.

Os professores apresentam dificuldades em relação ao entendimento de qual a perspectiva do aluno em relação à educação e isso pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessa pesquisa no contexto da “Escola D” e da prática educacional, pode-se apontar a importância da Escola de Tempo Integral como política pública no país, proporcionando maior quantidade de experiências cognitivas para os alunos.

A ampliação das Escolas de Tempo Integral em todo o território nacional pode ser um ponto importante na contribuição das mudanças da qualidade da educação brasileira desde que garanta a possibilidade da construção de PPP que reforcem a qualidade da Educação para alavancar as transformações sociais em curso nos últimos anos no Brasil. Desde 2002, nos governos Lula e Dilma, o Brasil tem

ampliado a renda e reduzido a desigualdade social, superando a herança neoliberal que assombra o país, porém temos que ficar atentos aos últimos acontecimentos nacionais que podem resultar em retrocesso social e político no Brasil.

A escola precisa estar à serviço da humanidade, permitindo ao homem ser sujeito de sua história, ser o transformador do mundo, o criador de cultura e avançar no Brasil o processo de justiça social, sendo através da Escola de Tempo Integral ou não há um grande desafio. O país precisa seguir, pois já pagou muito caro com o domínio do nosso povo, com a crueldade da classe dominante. A educação precisa fazer o seu papel de contribuir no avanço das conquistas da classe trabalhadora. Que a escola não seja a reprodução do poder, onde cada um tem seu lugar pré-definido, sua função, seu espaço, não podendo sequer questionar, afinal não se questiona o que já é definido, não se cria e muito menos se transforma.

Retornando ao discurso de posse do segundo mandato da Presidenta Dilma a Educação é a prioridade principal a ser investida e como prioridade a educação deve estar à serviço da sociedade, do povo brasileiro, dos mais pobres e mais humildes, contribuindo na construção de um novo Brasil, derrubando paradigmas impostos aos brasileiros por séculos de exploração.

Construindo um país forte, solidário, justo, autosustentável, democrático, como sonhava Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, e tantos outros brasileiros ilustres e anônimos que passaram pela história do país como homens e mulheres que acreditaram no futuro e deram sua contribuição para que o processo histórico avançasse na conquista de direitos e no fortalecimento do Estado Brasileiro.

#### 4. RECOMENDAÇÕES

O fato da “Escola D” ser a única escola de E.M do bairro provoca alguns questionamentos em relação ao direito dos alunos à educação. Eles afirmam que estudam naquela unidade escolar por falta de outra opção. Esta indagação pode ser aprofundada em outros estudos.

O fato do grupo de alunos que estudou em “Escolas de Tempo Integral, ter uma maior presença feminina pode ter alterado os resultados a ponto de ter comprometido os dados da pesquisa?

A grande diferença de resultados entre as avaliações externas e internas demonstra uma distorção entre o que se ensina e que é cobrado na escola, com o que se é solicitado nas avaliações externas: estadual e ou federal. Há uma lacuna entre essas duas avaliações que precisam ser compreendidas em novos estudos.

São diversos questionamentos que esta pesquisa não dá conta de responder: Existe qualidade ou não na Escola de Tempo Integral? O que é mais importante o PPP da escola ou o tempo que o aluno permanece na mesma? Há diferenças entre as notas das avaliações internas e externas? Fica aqui a indicação de que há problemas na “Escola D”, na educação e no país e que cabem ao poder público, professores, gestores, funcionários, pais e alunos encontrarem caminhos seguros para melhorar a qualidade da educação de cada comunidade.

Uma análise profunda deste trabalho com a equipe de profissionais e a comunidade escolar pode ser o começo de algumas mudanças na direção de uma escola onde o trabalho pedagógico apaixone professores e alunos com o objetivo de transformar sonhos em realidade, construir uma escola de qualidade, comprometida com a realidade social e inovadora.

A implantação de Escolas de Tempo Integral continua sendo uma política pública importante na melhoria da qualidade de ensino brasileira e seus estudos precisam ser aprofundados, para que o tempo a mais na escola possa ter qualidade contribuindo na melhoria da educação brasileira.

## 5. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Uma pedra no meio do caminho*. Disponível em <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,a-biografia-da-pedra-no-meio-do-caminho-imp-,644329>> Acesso em 01 de abr. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. (1986) The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York, Greenwood), 241-258. Disponível em <<https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>> Acesso em 02 de jun. 2016.
- BUCCI, Maria Paula Dallari. *Políticas Públicas e Direito Administrativo*, Brasília a. 34 n. 133 jan./mar. 1997.
- CASTRO, Adriana; LOPES, Roseli Esquerdo. *A Escola de Tempo Integral: desafios e possibilidades*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.19, nº 71, p. 259-282, abr/jun. 2011.
- CAMARGO, Dair Aily Franco de. *Avaliação do Rendimento Escolar: Estudos e Concepção*. Paideia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, fev./ago. 1995.
- CAVALIERE, Ana Maria. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. Editora Brasiliense S.A., SP, 1980.
- CHAUÍ, Marilena. *Uma nova classe trabalhadora*. In: SADER, EMIR. (Org.). *Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*. Rio de Janeiro, p.123-134. 2013.
- CUNHA, Celio da; GADOTTI, Moacir; BORDIGNON, Genuino; NOGUEIRA, Flavia. *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília : MEC/SASE, 2014.
- EARP, Maria de Lourdes Sá. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - *O juízo Professoral: Um estudo em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro*. Campinas. 2012.
- FONSECA, Ana e FAGNANI, Eduardo. (Org.) *Políticas Sociais, desenvolvimento e cidadania. Educação, seguridade social, pobreza, infra-estrutura urbana e transição demográfica*. Editora Fundação Perseu Abramo. SP, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*. 20ª edição, Editora Vozes. Petrópoles. 1999.
- FREIRE, Paulo. C – *Conferência proferida no Simpósio “Educação para o Brasil”*, organizado pelo Centro Regional de Pesquisa Educacional do Recife, PE, em 1960. Publicado originalmente na RBEP V. 35, n.82 p. 15-33, abri/jun.1961. R.bras.Est.pedag.,Brasilia,v.89 n.212, p.95-87, jan./abri. 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 25ª edição, Paz e Terra. SP, 1970.

FREIRE, Paulo. *Conscientização, Teoria e prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez e Moraes Ltda. SP, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. tradução de Moacir Godatti e Lillian Lopes Martin. Paz e Terra. RJ, 1979.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 5ª edição. Editora Cortez. SP, 2001.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. 51ª edição. Editora Cortez. SP, 2011.

FREITAS, Edmilson. Publicado na Agência Informes em 17/03/09 Disponível em <<http://novo.fpabramo.org.br/content/ipea-pac-e-principal-aliado-do-governo-no-combate-crise>> acesso em 31/01/2016.

GALIANI, Claudemir e MACHADO, Maria Cristina Gomes. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009.

GHIRALDELLI JR. *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. In: História da Educação. São Paulo> Cortez, SP, 1990.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. *Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?* Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: 2ª edição, Cortez, SP, 1994.

LIMA, Venício A. de. *A direita e os meios de comunicação*. In: CRUZ, Sebastião Velasca e; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (Org.). *Direita, Volver! o retorno da direita e o ciclo político brasileiro*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, SP, 2015.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio Mignoto. *CIEP – Centro Integrado de educação pública – alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação* - Em Aberto, Brasília, ano 8, n. 44, out./dez.1989, 53).

MUZZETI, Luci Regina. *Escritos da Educação – Educação e Sociedade, no XXI*. nº 73, dez.00.

NUNES, Clarice. *A poesia e a ação*. Bragança Paulista. SP - EDUSF. Disponível em <[2000.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_2013.pdf](http://2000.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf)> Acesso em 01 de fev. de 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Dorás – *A construção dos tempos escolares*, Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.135-156; ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a07v26n2.pdf>> Acesso em 04/09/2016.

PENIN, Sonia Terezinha de Souza; VIEIRA, Sofia Lerche. *Progestão: Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I*. In: MACHADO, Maria Aglae de Medeiro. (Org). Progestão. Brasília: CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004.

POCHMANN, Marcio. *Políticas Públicas e situação social na primeira década do século XXI*. In: SADER, Emir. (Org.). *Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*. Rio de Janeiro, p. 145-156. 2013.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo brasileiro. A Formação e o Sentido do Brasil*. Companhia das Letras. 2ª edição. SP. 1995.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *História da Educação Nacional no Brasil: Notas para uma reflexão*. Paideia FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, fev/jul, 1993.

ROUSSEFF, Dilma. *Discurso de posse no Congresso Nacional*. 01 de jan. 2015. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/480013-INTEGRA-DO-DISCURSO-DE-POSSE-DA-PRESIDENTE-DILMA-ROUSSEFF-NO-CONGRESSO.html>> Acesso em 20 de set. 2015.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida e SILVA, Katherine Ninive Pinto. *A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação*. Rev. bras. Estud. Pedagog. (online), Brasília, v.94, n.238, p. 701 – 720, set./dez. 2013.

SOUSA, Marcelo Neto. *Políticas Públicas em Educação: Reflexões Histórico-Social*. 2002. Disponível em Acesso em [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3\\_8\\_2002.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3_8_2002.pdf). Acesso em 10 de set. 2015.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO NO BRASIL, *O Atlas*. Disponível em <<http://www.atlasbrasil.org.br>> Acesso em 25 de jan. de 2016.

BLOG DA BOITEMPO, *Boaventura: Contra o Golpe Parlamentar no Brasil*. Disponível em <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/02/boaventura-contra-o-golpe-parlamentar-no-brasil/>> Acesso em 03 de jun. de 2016.

BRASIL, *Lei 12.858*. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12858.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12858.htm)> Acesso em 08 de mai. 2016.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> Acesso em 02 de jan. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em 27 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. *Dispõe sobre o Programa Mais Educação*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 27. Jan.2010. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)> Acesso em 27 jan.2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil, Brasília, 26, jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em 01 de fev. de 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasil, 23. dez.96. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 27 jan. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília 26, abr. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)> Acesso em 01 de fev. de 2016.

CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO ADOLESCENTE, A *Fundação Casa*. Disponível em <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-funda%C3%A7%C3%A3o&d=10>> Acesso em 05 de jun. 2016.

CENTRO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL, *Arquitetura e urbanismo para todos*. Disponível em <<http://arquiteturaurbanismotodos.org.br/oscar-niemeyer>> Acesso em 04 de mai. 2016.

FREITAS, Edmilson, *Ipea: PAC é principal aliado no governo no combate à crise*. Disponível em <<http://novo.fpabramo.org.br/content/ipea-pac-e-principal-aliado-do-governo-no-combate-crise>> Acesso em 25 de mai. 2016.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, *O Programa Escola da Família*. Disponível em <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/subpages/sobre.html>> Acesso em 07 de fev. 2016.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, *Ipea: PAC é o principal aliado do governo no combate à crise*. Disponível em <[novo.fpabramo.org.br/content/ipea-pac-e-principal-aliado-do-governo-no-combate-crise](http://novo.fpabramo.org.br/content/ipea-pac-e-principal-aliado-do-governo-no-combate-crise)> Acesso 25 de jan. 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, *Centro de Estudos de Línguas*. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>> Acesso em 09 de jan. 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, *Compromisso de São Paulo*. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>> Acesso em 30 de jan. 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, *Ensino Integral*. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>> Acesso em 25 de jan. 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, *Foco Aprendizagem* Acesso. Disponível em <[http://www.focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/idesp\\_history](http://www.focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/idesp_history)> Acesso em 07 de fev. 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, *O Programa da Qualidade de Educação*. Disponível em <<http://idesp.edunet.sp.gov.br>> Acesso em 25 de jan. 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, *Vence*. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/vence>> Acesso em 09 de jan. 2016.

INEP/MEC - Tabela elaborada pela Deed/Inep. Atualizada em 22/06/2015. Disponível em <[http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducacao-indicadores\\_financeiros-p.t.i.\\_nivel\\_ensino.htm](http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.i._nivel_ensino.htm)> Acesso em 24 de jan. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, *Cidades*. Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br>> Acesso em 25 de jan. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, *Vamos Conhecer o Brasil*. Disponível em <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/familias-e-domicilios.html>> Acesso em 25 de jan. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA, *Políticas Sociais Acompanhamentos e Análises*. Disponível em <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_19\\_completo.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_19_completo.pdf)> Acesso em 05 de mai. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, *Índice de desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4436912>> Acesso em 08 de jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, *Tire suas dúvidas sobre o ENEM*. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br>> Acesso em 25 de jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, *Indicadores Educacionais*. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em 19 de fev. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, *Ideb 2013 indica melhora no ensino fundamental*. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em 04 de jun. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, *Censo Escolar*. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em 09 de jan. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *CNE Atos Normativos*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12812&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866)> Acesso em 25 de jan. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Enem, apresentação*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>> Acesso em 08 de fev. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Ideb, apresentação*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>> Acesso em 08 de jan. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Metas do Plano Nacional da Educação*. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/programas-metas>> Acesso em 25 de jan. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Planejando a próxima década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional da Educação*. Disponível em <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)> Acesso em 06 de mai. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa Mais Educação Passo a Passo*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 31 de jan. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Pronatec*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>> Acesso em 25 de jan. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Série mais educação, educação integral*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)> Acesso em 27 de fev. 2016.

MINISTÉRIO DA CULTURA, *Plano Nacional da Cultura*. Disponível em <<http://pnc.culturadigital.br>> Acesso em 01 de mai. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCACAO, *Educação integral*. Disponível em <[http://educacaointegral.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=41:aviso&catid=2:uncategorised&](http://educacaointegral.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41:aviso&catid=2:uncategorised&)> Acesso em 25 de jan. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio*. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br>> Acesso em 25 de jan. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Disponível em <<http://educacaointegral.2013>> Acesso em 02 de abr. 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE, 6 – *Educação Integral*. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>> Acesso em 09 de jan. 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE, *Sobre o observatório do PNE*. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>> Acesso em 06 de fev. 2016.

PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA, *Arquitetura dos CIEPs*. Disponível em <<http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-ciepes/a-arquitetura>> Acesso em 30 de jan.2016.

PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA, *Escola de Tempo Integral*. Disponível em <<http://www.pdt.org.br/index.php>> Acesso em 25 de jan. 2016.

PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA, *Sobre os CIEPs*. Disponível em <<http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-CIEPs>> acesso em 02 de out. 2016.

PORTAL BRASIL, *Governo sanciona lei que destina royalties do petróleo para a saúde e educação*. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/governo/2013/09/sancionada-lei-que-destina-royalties-do-petroleo-para-saude-e-educacao>> Acesso em 25 de jan. 2016.

SINDICATO DOS ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, *Revista do Projeto Pedagógico*. Disponível em <[www.udemo.org.br/RevistaPP\\_01\\_07PlanodeGestao.htm](http://www.udemo.org.br/RevistaPP_01_07PlanodeGestao.htm)> Acesso em 03 de jun. 2016.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, *Manual do Professor 2015*. Disponível em <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/Professor/manual-do-Professor-2015>> Acesso em 30 de abr. 2016.

UNESCO, *Educação um Tesouro a Descobrir*. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em 06 de mai. 2016.

## Anexo 1 – Questionário dos alunos

## FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO – 17/11/2015

Este questionário está sendo aplicado a todos os alunos do 3ª série do Ensino Médio da Escola D.

As informações estão sob sigilo, e serão usadas para a produção de estudos acadêmicos sobre: A influência do Ensino Integral na aprendizagem dos alunos. Em nenhuma hipótese será feito referência ao aluno individualmente, mas sim o resultado dos estudos, poderá evidenciar situações motivadoras ou não no processo de ensino e aprendizagem.

DISSERTAÇÃO - ROMPER BARREIRAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:  
A INFLUÊNCIA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO RENDIMENTO DOS  
ALUNOS

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ 3ª série \_\_\_\_\_ ( )fem. ( )mas.  
Cor? \_\_\_\_\_
3. Profissão do Pai \_\_\_\_\_ da Mãe \_\_\_\_\_
4. Grau de Escolaridade do Pai ( )analfabeto ( ) Fundamental Inc. ( ) F. Completo ( ) Médio Incompleto ( ) Médio Completo ( ) Superior Completo
5. Grau de Escolaridade da Mãe ( )analfabeto ( ) Fundamental Inc. ( ) F. Completo ( ) Médio Incompleto ( ) Médio Completo ( ) Superior Completo
6. Qual escola você estudou?
  - a. 1ª série ( ) Escola A ( ) Escola B ( ) CIEP ( ) Outras ( ) Não lembro
  - b. 2ª série ( ) Escola A ( ) Escola B ( ) CIEP ( ) Outras ( ) Não lembro
  - c. 3ª série ( ) Escola A ( ) Escola B ( ) CIEP ( ) Outras ( ) Não lembro
  - d. 4ª série ( ) Escola A ( ) Escola B ( ) CIEP ( ) Outras ( ) Não lembro
  - e. 5ª série ( ) Escola A ( ) Escola B ( ) CIEP ( ) Outras ( ) Não lembro

- f. 6ª série ( ) Escola A ( ) Escola B ( ) CIEP ( ) Outras ( ) Não lembro  
 g. 7ª série ( ) Escola A ( ) Escola B ( ) CIEP ( ) Outras ( ) Não lembro  
 h. 8ª série ( ) Escola A ( ) Escola B ( ) CIEP ( ) Outras ( ) Não lembro  
 i. 1º ano do Ensino Médio ( ) Escola D ( ) Outras ( ) Não lembro  
 j. 2º ano do Ensino Médio ( ) Escola D ( ) Outras ( ) Não lembro  
 k. 3º ano do Ensino Médio ( ) Escola D ( ) Outras ( ) Não lembro

7. Das escolas que estudou, de qual tem mais saudades? \_\_\_\_\_ Por  
 quê \_\_\_\_\_

8. Se você estudou na Escola A ou na Escola C ou em alguma Escola de  
 Tempo Integral responda:

9. O tipo de Ensino da Escola de Tempo Integral é: Escolha uma das opções:  
 ( ) Melhor ( ) Igual ( ) Pior

10. Por quê? \_\_\_\_\_

11. Você tem o hábito de estudar em casa? ( ) sim ( ) não. Se sim, quantas  
 horas por dia \_\_\_\_\_

12. Você acha que há diferença entre o ensino na Escola Integral e a escola  
 comum? ( ) Sim ( ) Não

13. Se sim, qual? \_\_\_\_\_

14. Prestou no ano de 2015 o ENEM? ( ) sim ( ) não.

15. Já decidiu qual profissão vai seguir? ( ) sim ( ) não.

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

16. Trabalha? ( ) sim ( ) não.

Se sim, quantas horas por dia? \_\_\_\_\_

17. Renda familiar aproximada: ( ) até 1 Salário Mínimo ( ) entre 1 a 3 SM  
( ) entre 3 a 5 SM ( ) acima de 5 SM

18. Quantas pessoas moram na sua casa? \_\_\_\_\_

19. Sua casa é ( ) própria ( ) alugada ( ) emprestada

20. Quantos livros você lê por ano? \_\_\_\_\_

21. Como você se informa: ( ) TV ( ) internet ( ) revista ( ) amigos  
( ) professores ( ) outros

22. Qual a importância dos professores para você? ( ) nenhuma ( ) pouca  
( ) muita

23. Qual a importância dos estudos para você? ( ) nenhuma ( ) pouca  
( ) muita

24. Qual a importância da escola para você? ( ) nenhuma ( ) pouca ( ) muita

25. - Por que você atualmente estuda nesta Escola? (Escola D)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26. Em qual escola você gostaria de estudar e por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo 2 – Questionário dos professores

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO – 08/03/2016

Este questionário está sendo aplicado aos professores que trabalham na Escola D.

As informações estão sob sigilo, e serão usadas para a produção de estudos acadêmicos sobre: A influência do Ensino Integral na aprendizagem dos alunos. Em nenhuma hipótese será feito referência ao professor individualmente, mas sim o resultado dos estudos, poderá evidenciar situações motivadoras ou não no processo de ensino e aprendizagem.

DISSERTAÇÃO – ROMPER BARREIRAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:  
A INFLUÊNCIA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO RENDIMENTO DOS ALUNOS

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_ ( )fem ( )mas cor? \_\_\_\_\_
3. Formado em que disciplina: \_\_\_\_\_
4. Quantos anos você trabalha como Professor? \_\_\_\_\_
5. Quantos anos você trabalha nesta unidade escolar? \_\_\_\_\_
6. Você é Professor  
( ) Efetivo ( ) Estável ( ) Lei 500 ( ) Categoria O
7. Renda familiar:  
( ) até 3 S.M. ( ) entre 3 a 5 SM ( ) entre 5 a 10 SM ( ) acima de 10 SM
8. Quantas pessoas moram em sua casa? \_\_\_\_\_
9. Sua casa é ( ) própria ( ) alugada ( ) emprestada
10. Quantos livros você lê por ano? \_\_\_\_\_
11. Como você se informa:

( )TV ( )internet ( )revista ( )amigos ( )professores ( )outros

12. Você observa características diferentes entre os alunos que vieram das escolas abaixo.

( ) sim ( ) não

Se sim, quais:

a. Escola A \_\_\_\_\_

b. Escola B \_\_\_\_\_

c. Escola C \_\_\_\_\_

13. Qual a importância dos professores para seus alunos ?

( ) nenhuma ( ) pouca ( ) muita

Por quê? \_\_\_\_\_

14. Qual a importância dos estudos para seus alunos ?

( ) nenhuma ( ) pouca ( ) muita Por quê? \_\_\_\_\_

15. Qual a importância da escola para seus alunos ?

( ) nenhuma ( ) pouca ( ) muita Por quê? \_\_\_\_\_

16. Você acha que há diferença entre o ensino na Escola de Tempo Integrale a escola comum ?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

## Matrículas em educação integral apresentam crescimento de 41,2%

11 de Fevereiro de 2015

[Recomendar](#) [Compartilhar](#) 0 [Tweetar](#)

Pelo quinto ano consecutivo, as matrículas em educação integral apresentam crescimento expressivo. O número de alunos que permanecem, pelo menos, sete horas diárias em atividades escolares aumentou 41,2%, passando de 3,1 milhões para 4,4 milhões. Desde 2010, o contingente de crianças e adolescentes atendidos em tempo integral mais que triplicou. É o que mostra o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, divulgado nesta quarta-feira, 11, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O presidente do Inep, Chico Soares, afirmou que o censo aponta, a cada ano, empiricamente, os resultados das políticas públicas. "A expansão da educação integral é fruto do programa Mais Educação, desenvolvido pelo MEC, por meio do qual são transferidos recursos às escolas para manter os alunos em jornada estendida", disse o presidente.

**Proinfância** – "Outro aspecto positivo comprovado pelo censo é a expansão do atendimento em creches, fruto do Proinfância, programa do MEC que destina a estados e municípios recursos para ampliação e melhoria da oferta", destacou Chico Soares. São 2,9 milhões de crianças matriculadas, o equivalente a um aumento na oferta de 40% nos últimos quatro anos. O número de escolas que oferecem creche chega a 58,6 mil estabelecimentos.

**Profissional** – A modalidade educação profissional também está evoluindo e já conta com 1,78 milhão de alunos matriculados, uma elevação de 89,2% em relação a 2008. Chico Soares avaliou que um dos fatores que impulsionam a educação profissional de nível médio é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

**Inclusão** – O Censo aponta que 54,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. A evolução está em sintonia com os desafios propostos pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a universalização desse segmento da população de quatro a 17 anos preferencialmente na rede regular de ensino.

Ao todo, o Censo de 2014 registra 49,8 milhões de alunos matriculados na educação básica. No ano anterior, eram 50 milhões. "A queda é fruto do tamanho da população, que diminui a cada ano. É consequência, ainda, de um fenômeno positivo, a melhoria dos indicadores de progressão e, em consequência, a redução da defasagem idade-série. O problema está sendo enfrentado e diminui a cada ano", observou o presidente do Inep.

O ensino fundamental é a maior etapa de toda educação básica e ultrapassa os 28 milhões de alunos. Destes, 15,7 milhões cursam os anos iniciais e 12,8 milhões os anos finais. Um dos destaques dessa etapa é que praticamente todos os alunos do primeiro ano do ensino fundamental estão na idade adequada para a série.

No ensino médio, o número de matrículas permaneceu estável em quatro anos. A frequência dessa etapa é de 8,3 milhões de alunos, 95,9% desse total em áreas urbanas. As redes estaduais são as que detêm a maior participação, com 84,7% do total de matrículas.

**Márcia Afonso**  
Assessoria de Comunicação Social do Inep