

MARIA DO CARMO RODRIGUES LURIAL GOMES

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: REDIMENSIONAR O
TEMPO OU A EDUCAÇÃO?**

PUC-CAMPINAS

2009

MARIA DO CARMO RODRIGUES LURIAL GOMES

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:
REDIMENSIONAR O TEMPO OU A EDUCAÇÃO?**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Área: Educação – Práticas Pedagógicas e Formação do Educador- do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof^ª. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo

PUC-CAMPINAS

2009

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370 Gomes, Maria do Carmo Rodrigues Lurial.

G633e Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação? /
Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes. - Campinas: PUC- Campinas,
2009.
165p.

Orientadora: Elizabeth Adorno de Araújo.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Educação. 2. Educação integral. 3. Professores e alunos - Métodos
de ensino. 4. Educação e Estado. I. Araújo, Elizabeth Adorno de. II.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais
Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: REDIMENSIONAR O TEMPO OU A
EDUCAÇÃO?**

Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador
Prof^a Dra. Elizabeth Adorno de Araújo

1º Examinador
Prof^a. Dra. Maria Nazaré da Cruz
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP

2º Examinador
Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo
PUC-Campinas

Campinas, 20 de março de 2009.

Ao meu marido Orlando,
presença constante em todos
os momentos desta caminhada.

Agradecimentos

A realização desse trabalho foi possível graças ao acompanhamento e as contribuições de pessoas próximas às quais registro meus sinceros agradecimentos.

Deus, presença fundamental na vida de qualquer ser humano, impulso vital para seguir em frente;

Aos meus pais, pelo esforço em propiciar minha escolarização, diante de tantas adversidades e dificuldades financeiras;

À amiga Alessandra Lucena, pessoa que me inspirou e incentivou ao prosseguimento de estudos;

À amiga Selma Alconche de Oliveira, sempre presente e solícita no desenvolvimento da pesquisa, auxiliando-me na execução do grupo focal e na transcrição das entrevistas.

Às amigas do mestrado, com as quais compartilhei os momentos de reflexões e de dificuldades inerentes à quem trabalha e estuda concomitantemente;

À amiga Fabiana Marques, que não me faltou em nenhum momento de necessidade desse trabalho, compartilhando seus conhecimentos e colaborando na realização de muitas atividades acadêmicas;

Às diretoras das duas escolas pesquisadas: Iara Fontolan e Sebastiana Leme que foram sempre solícitas e solidárias nesta caminhada;

À PUC Campinas, através de seus professores por ter me oferecido todo apoio educacional e intelectual, possibilitando efetuar o Mestrado com qualidade;

À CAPES, que através do oferecimento da bolsa, tornou possível a realização desta pesquisa;

À Prof^a. Dr^a Elizabeth Adorno de Araújo, minha orientadora que pacientemente contribuiu tanto na produção deste trabalho quanto com o meu crescimento intelectual, profissional e pessoal;

Ao Orlando Lurial Gomes Filho meu esposo, que soube entender e compartilhou os vários momentos de dificuldades;

Aos meus filhos César Augusto, Felipe Rodrigues e Gustavo Lurial por entenderem a minha ausência mesmo quando estava presente;

À minha irmã Maria Aparecida que com seu carinho compartilhou as minhas angústias e ansiedades diante da responsabilidade de um curso de mestrado;

Às professoras da banca, Dra. Maria Nazaré da Cruz e Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo, pela atenção e dedicação na leitura, observações e sugestões que muito contribuíram para o êxito deste trabalho.

RESUMO

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes. Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação? Campinas, 2009. 165f. Dissertação (Mestrado)-Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

O presente estudo teve como foco verificar a concepção de educação integral que possuem os professores que trabalham em duas escolas da rede pública estadual de ensino no interior de São Paulo, com base na concepção de tempo integral descrito nas Diretrizes para essa escola. Implantado em 2006 o projeto pressupõe a articulação integradora de experiências e conhecimentos, a fim de superar a fragmentação dos diversos campos do conhecimento através do redimensionamento do tempo escolar. Diante disso, resgatar a história das experiências desenvolvidas no Brasil, favorece a análise dessa nova experiência. De caráter qualitativa e exploratória, a pesquisa teve como procedimentos metodológicos: análise documental com foco na legislação de implantação e nas Diretrizes para a Escola de Tempo Integral, e os documentos advindos após esta publicação; entrevistas semi-estruturadas realizadas com dois diretores e dois professores coordenadores envolvidos com a implantação deste projeto; questionário aplicado aos professores das duas escolas que atuam no currículo básico e nas oficinas curriculares; realização de dois grupos focais envolvendo 20 professores das duas escolas. Os dados coletados foram analisados com base na Pedagogia histórico-crítica, contextualizando a experiência a partir do ideal formativo dos movimentos: anarquista e Escola Nova.

Na análise e interpretação dos dados foi possível perceber, tanto na legislação de implantação do projeto quanto na manifestação dos professores, a concepção de educação compensatória destinada à camada pobre da população atendida. As Diretrizes fundamentam-se em concepções preconizadas pelo movimento escolanovista mas as condições físicas das duas escolas bem como os recursos disponibilizados e a falta de formação dos envolvidos inviabilizam tal concepção. A pesquisa aponta para a necessidade de discussões, formação continuada dos professores, e reflexões que ultrapassem a preocupação apenas com o fazer diário na dinâmica escolar para uma construção crítica desse processo que proporcione aos alunos experiências significativas através da garantia de acesso ao saber sistematizado, razão da existência da instituição escolar.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Educação Integral; Escola de Tempo Integral

ABSTRACT

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes. Full Time School: do resize time or education? Campinas, 2009. 165f. Dissertação (Mestrado)-Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

This study was to verify the conception of complete education that teachers who work in two inland public schools of Sao Paulo State have. Their conception is based on the full-time conception described in the Guidelines (Diretrizes para a Escola de Tempo Integral) for those schools. Established in 2006, the project presupposes the integrating articulation of experiences and knowledge in order to overcome the fragmentation of various fields of knowledge through the reorganization of the school time. In the face of this, to rescue the history of experiences developed in Brazil favors the analysis of this new experience. With qualitative and exploratory character the research had the following methodological procedures: documentary analysis focusing on the legislation of the Guidelines for Full-time School implementation and the documents coming after this publication; semi-structured interviews conducted with two directors and two coordinator teachers involved in the set-up of this project; questionnaire answered by the teachers of two schools operating with the basic curriculum and curriculum workshops; organization of two focal groups involving twenty teachers from both schools. The data were analyzed based on the historical-critical pedagogy contextualizing the experience from the educational ideal of the movements: Anarchist and New School. In the analysis and interpretation of data it was possible to perceive both in the set-up legislation of the project and in the teachers' opinions, the concept of compensatory education for the poor class of the population served. The Guidelines are based on the conceptions advocated by the movement of the New School, but the physical condition of these two schools, the available resources and the lack of training of those involved in the process make that conception impracticable. The research points to the need for discussions, continuing education for teachers, and reflections that go beyond a concern only with the daily school dynamics, and also points to a critical building of this process that provides significant experiences to students by ensuring access to systematized knowledge, that is the reason why school exist.

Key words: Teacher Formation; Complete education; Full-time School

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Participação no projeto ETI no Estado de São Paulo	83
Tabela 2. Escola A – Descrição dos sujeitos participantes da pesquisa – grupo focal..	111
Tabela 3. Escola B – Descrição dos sujeitos participantes da pesquisa – grupo focal..	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ETI	Escola de Tempo Integral
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CIEP	Centro Integrado de Educação
CIAC	Centro Integrado de Apoio à Criança
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
CEUs	Centro de Educação Unificados
EPI	Projeto Escola Pública Integrada
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
NRTEs	Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
COGSP	Coordenadoria da Grande São Paulo
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
CENPEC	Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEEPHI	Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INTEGRAL: INTENÇÃO, TEMPO E FORMAÇÃO	18
1.1 Bases ideológicas que permeiam o projeto	19
1.2 Tempo de escola, tempo na escola, tempo na legalidade	30
1.3 A formação de quem forma.....	36
1.4 Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e a formação docente.....	40
CAPITULO II - A EXPERIÊNCIA DE SÃO PAULO: REVIVENDO UMA ANTIGA VERSÃO?	47
2.1 Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	48
2.2 Ginásios Estaduais Vocacionais	53
2.3 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).....	55
2.4 Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)	61
2.5 Considerações sobre as experiências de ETI.....	64
2.6 A intencionalidade legal da experiência de São Paulo.....	66
2.7 Caminhos para a implantação do projeto.....	77
2.8 Diretrizes Para a Escola de Tempo Integral e a Construção da Proposta Pedagógica	93
CAPITULO III – A PESQUISA E OS RESULTADOS	100
3.1 Caminhos percorridos	100
3.2 Um contexto para a prática docente	107
3.3 Perceber para conceber a ETI	115
3.4 Que pensam os professores sobre o projeto ETI.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	155
APÊNDICES	
ANEXO I Entrevista com a direção da escola.....	162
ANEXO II Entrevista com os professores Coordenadores.....	163
ANEXO III Questionário para os professores.....	164
ANEXO III Questões propostas para o grupo focal.....	165

INTRODUÇÃO

Considerando a educação como necessidade para a construção de uma sociedade democrática, surge a discussão, entre os educadores, sobre os projetos que têm marcado a história da educação brasileira que para sua compreensão, não pode ser feita fora de um contexto histórico/social/econômico em que foram elaboradas as políticas públicas.

No Brasil, as diversas experiências de tempo integral, já constituídas, estão estreitamente ligadas à expansão da jornada diária de tempo de permanência nas escolas. Nesse contexto, ao se criar a escola de tempo integral, seria relevante refletir-se sobre uma educação em permanente mudança, na qual seus atores venham a utilizar-se dos mais diversos recursos intelectuais para a construção de uma sociedade democrática e mais justa.

Destaca-se o fato de que o aumento do tempo de permanência da criança na escola poder ser visto como condição imprescindível para que se pratique um modelo de organização escolar que possibilite a formação integral, supondo o desenvolvimento das potencialidades humanas em seus aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais. Segundo Paro *et al.* (1988), o tempo escolar tem sido apontado como fator possível para soluções de problemas educacionais e sociais enfrentados pelo país.

Arroyo (1988) aponta que há que se garantir primeiro o ensino de boa qualidade em período parcial, para depois poder-se falar em extensão da escolaridade para período integral.

Segundo Cavalieri (2007), dentre as formas de se pensar a ampliação do tempo escolar, está aquela que atrela a extensão do tempo à qualidade de ensino. Entretanto, evidencia que a maior quantidade de tempo, por si só, não garante práticas escolares qualitativamente diferentes.

Para Elias (1998), o tempo enquanto símbolo de uma instituição social apresenta um caráter coercitivo que varia de acordo com as exigências e o estágio de desenvolvimento social, em que os meios artificiais de medição são reguladores do comportamento dos grupos.

Segundo Coelho (2004), tempo integral na escola pressupõe a adoção de uma concepção de educação integral que vá além de atividades pedagógicas, culminando com formação de indivíduos responsáveis e partícipes da construção da cidadania.

O Projeto Escola de Tempo Integral (ETI)¹, implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) em 2006, traz como princípio organizador do currículo a perspectiva de integração dos conhecimentos, pressupondo a articulação integradora de experiências e atitudes, a fim de superar a fragmentação dos diversos campos do conhecimento levando o aluno a conquistar uma visão mais abrangente e complexa do conhecimento.

Nessa perspectiva, o conceito de educação de tempo integral, nas Diretrizes para a Escola de Tempo Integral, apresenta-se atrelado à ideia do redimensionamento do tempo, em que proporcionar maior permanência das crianças na escola, tendo uma média diária de oito horas de atividades escolares, deve culminar em um processo qualitativo, possibilitando que se ofereça à criança muito mais do que a escola tradicional oferece.

Com o intuito de compreender a construção desse conceito na prática docente diária no espaço social das escolas, e enquanto supervisora de ensino responsável pelo projeto implantado em duas unidades escolares sob jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de Capivari, na qual trabalha, a pesquisadora buscou aprofundar o conhecimento acerca do assunto. As duas unidades constituirão o lócus da pesquisa, e serão identificadas no trabalho por escola A e escola B.

A Escola de Tempo Integral organizou-se ao longo do tempo com concepções, filosofias e políticas públicas baseadas em argumentos que vão

¹ Sigla adotada pela rede estadual de ensino para designar o Projeto Escola de Tempo Integral.

desde as práticas democráticas, visando uma educação reformadora, até ideais com predomínio da preocupação assistencial sobre a pedagógica.

A partir dessas indicações, esta investigação busca verificar a concepção de educação integral que os professores que atuam nesse projeto possuem, com base na concepção de tempo integral descrito nas Diretrizes da Escola de Tempo Integral para o Estado de São Paulo.

O presente estudo, portanto, analisa as Diretrizes Curriculares para a Escola de Tempo Integral que dão suporte à Proposta Pedagógica das escolas envolvidas e o que pensam os professores sobre a experiência de atuação nessas escolas.

Para tanto, foi realizada a análise documental através das publicações oficiais da SEE. Paralelamente à isso, organizou-se a elaboração do roteiro de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os diretores e os professores coordenadores das duas escolas pesquisadas.

Mediante análise dos documentos oficiais, pretendeu-se compreender o que está posto oficialmente e como os professores percebem sua prática escolar, na tentativa de identificar as contradições das intenções de quem elabora e de quem é responsável pela execução.

Foi aplicado aos professores um questionário com a intenção de investigar o seu perfil, destacando a formação e o tempo disponível para participar do espaço destinado à formação na própria escola.

Para entender o posicionamento dos professores e como concebem o projeto, foram constituídos dois grupos focais, dos quais participaram 20 docentes.

Como responsável direta pelo acompanhamento e implantação do projeto em 2006 nas duas unidades de ensino, a pesquisadora estava ciente do risco de ocultamento ou de redução de algumas informações úteis à análise dos objetivos propostos.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo desenvolve-se o resgate histórico e conceitual de Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral, com base na revisão teórica da literatura educacional. Foram utilizados para a fundamentação teórica autores que trabalham com a Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Dentre eles: Cavalieri (2002); Teixeira (1967); Coelho (2002); Paro *et al.* (1988), bem como Saviani (2005) na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Em seguida, apresenta-se o tempo enquanto elemento central na formação escolar. Posteriormente, analisa-se a formação dos professores e o espaço escolar destinado para esse momento.

No segundo capítulo, desenvolve-se o resgate histórico das experiências de ampliação do tempo escolar na história da educação brasileira, apresentando um panorama acerca de algumas experiências em torno do tema. Na sequência analisa-se a experiência de São Paulo, implantada na rede estadual de ensino, através de adesão por parte da comunidade em 2006, apresentando o tempo dentro da legalidade educacional brasileira e a concepção de educação integral das Diretrizes para a ETI, bem como os documentos posteriores a essa publicação.

Apresenta-se, ainda, o contexto escolar que precedeu a implantação do projeto, a fim de explicitar os percalços e as expectativas de todos os envolvidos durante a discussão para a adesão à ETI. Trata do período pós-projeto, momento em que a SEE, através de sua assessoria, organizou um grupo de estudos, apresentando um balanço sobre os dois anos após essa implantação, os avanços, dificuldades e necessidades, vislumbrando possíveis mudanças no formato do atendimento das escolas envolvidas.

No terceiro capítulo é apresentada a análise e interpretação dos dados, iniciando com a narrativa dos caminhos percorridos para a pesquisa.

Nas considerações finais procura-se trazer concepções de educação vivenciadas no contexto do projeto, retomando pontos analisados, situando as reflexões através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam no âmbito educacional.

A partir daí discute-se a possibilidade da formação continuada na especificidade dos estudos pedagógicos buscando a formação do profissional, como perspectiva de avançar na concepção de educação que proporcione, segundo Mello (1993), a competência técnica para a atuação do professor.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INTEGRAL: INTENÇÃO, TEMPO E FORMAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar as bases históricas do movimento da Escola Nova que deram suporte à Escola de Tempo Integral, desde a intenção utópica do homem livre á projetos de políticas públicas, tentando captar a função social, política e pedagógica de seus idealizadores fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica.

Em um segundo momento, identifica o tempo enquanto elemento crucial na perspectiva da formação escolar, na busca da eficiência dos resultados desse processo.

Em seguida analisa-se a formação dos professores que, atrelada aos acontecimentos históricos, é muitas vezes eivada de contradições, mas que revestida de uma concepção de educação manifesta-se na prática pedagógica das escolas.

Dessa forma, apresenta-se um panorama das intenções idealizadas de formação que se materializa com e/no tempo, sendo consolidadas também através da legislação.

Assim, ao final deste capítulo, o leitor se situará quanto à aspiração histórica do ideal formativo através do tempo, das normatizações legais, das discussões teóricas acerca da formação docente e do espaço escolar a ela destinada.

1.1- Bases ideológicas que permeiam o projeto

Ao longo da história, a escola tem se deparado com a questão polêmica e controversa de formular um ideal educativo que atenda às finalidades institucionais, ao bem coletivo e ao desenvolvimento pleno dos indivíduos, bem como de organizar um trabalho educativo que torne esse objetivo realizável, pois sofre a ação das forças ideológicas, sociais, políticas e econômicas de seu tempo.

Do apontamento de necessidades da população a serem supridas pela educação à formação ideal do indivíduo para interação social, protagonizada no século XIX com as conquistas científicas e tecnológicas, surgem discussões acerca de concepções teóricas e experiências pedagógicas que oportunizem uma educação integral.

Segundo Gallo (2002), durante o século XIX, ápice da modernidade, a civilização se viu diante de uma necessidade utópica fundamental, a aspiração do homem livre, o que fundamentou filosófica, política, social e epistemologicamente o conceito e a prática da educação integral, sendo um processo de formação humana, em que o homem se faz plenamente humano.

Após a Revolução Francesa, instituiu-se a sociedade burguesa que despertou nos trabalhadores a luta por um sistema educacional que oferecesse mais e melhores condições para seus filhos. Os partidos políticos considerados de esquerda trouxeram propostas para uma educação, criticando a educação burguesa e propondo “uma gama de sugestões para a realização de uma educação renovadora e até mesmo revolucionária”. (GALLO, 2002, p.14)

Nessa perspectiva, o anarquismo² trouxe uma proposta educacional na crença de que o proletariado deveria ele próprio conquistar sua liberdade, sendo favorável à criação de suas próprias escolas, diferindo seus objetivos das escolas estatais e religiosas.

² Segundo Kropotkin (1977), o anarquismo é um sistema de não governo socialista, prevê a abolição da exploração e da opressão do homem pelo homem, que é a abolição da propriedade e do governo.

Segundo Gallo (2002), a educação anarquista, também chamada de pedagogia libertária, vê na liberdade o princípio básico da vivência social. Essa liberdade deve ser entendida em uma perspectiva diferente da veiculada pela filosofia política burguesa, que trazia a idéia de liberdade individual, em que há limitações pelo próprio convívio social.

O mesmo autor analisa o conceito de liberdade definido por Jean Jacques Rousseau, filósofo do século XVIII, como uma característica natural do homem, ou seja, todos são livres desde o nascimento. Porém a sociedade aprisiona, levando à necessidade da construção de uma nova sociedade que possibilite o indivíduo livre.

Essa é a essência do que chamamos liberalismo e também de seu irmão mais novo, o neoliberalismo. Se a liberdade é uma característica, uma dádiva natural de cada um de nós, basta que a sociedade – uma criação humana e artificial, portanto – não interfira nela, através de um excesso de leis e regulamentações. (GALLO, 2002, p.15).

Porém, segundo o autor, os anarquistas trabalham com um conceito diferente de liberdade, em uma dialética pluralista desenvolvida pelo filósofo francês do século XIX, Pierre-Josep Proudhon. Para ele, a liberdade de um se completa com a do outro, está em comunhão e não como limitação. Dessa forma os homens tornam-se mais livres vivendo em sociedade.

Temos então Mikhail Bakunim, anarquista russo, discípulo de Proudhon que, aprofundando seus estudos, se opõe à ideia nata de liberdade de Rousseau, defendendo o princípio de construção social, possível apenas em sociedade, sendo a liberdade o ponto de partida e não de chegada.

A concepção materialista de Bakunin mostra que a liberdade, embora seja uma das facetas fundamentais do homem, não é um fato natural, mas produzido pela cultura, pela civilização. (...) Deste modo, o homem e a liberdade nascem juntos: um é criação do outro, um só existe pelo outro. É um processo de dupla ação: quanto mais o homem se “humaniza”, mais livre ele fica e quanto mais livre, mais humano. (GALLO, 2002, p.17).

Para o autor é nesta concepção que os anarquistas fundamentam seus projetos de pedagogia libertária, em contraposição ao conceito individualista e

naturalista de Rousseau, que dará suporte também às propostas pedagógicas do movimento da escola nova e das pedagogias não diretivas.

Para uma educação libertadora seria necessário que professores e alunos se descobrissem como ser social; o autor aponta para a necessidade de uma educação integral em que “o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas e características”. (GALLO, 2002, p.30).

Sendo desenvolvido no seio do movimento operário, o conceito de educação integral necessitava de uma estrutura prática pedagógica que o operacionalizasse.

Coube a um pedagogo de formação e experiência, militante do movimento, Paul Robin, sistematizá-lo [...]. A educação integral seria tema de uma moção aprovada por unanimidade no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1868, na cidade de Bruxelas. Essa moção foi escrita pelo próprio Robin, que viria inclusive a ser secretário do Conselho Geral da A.I.T., a convite de seu presidente, Karl Marx.

(GALLO, 2002, p.31).

Dentre os princípios que a fundamentaram, a educação integral, na perspectiva libertária, concebe o homem na sua amplitude, no qual o processo educativo tem estreita relação com a sociedade, devendo ser permanente.

Não se entende educação integral como um processo pré estabelecido, culminando, dentro de determinado prazo, com sua finalização ou conclusão de um determinado grau de ensino. Seu caráter é permanente envolvendo todas as necessidades formativas que deem condições de sobrevivência às pessoas em uma sociedade capitalista.

Gallo (2002) traz a análise da formação profissional como um dos elementos chave na educação integral, na qual os anarquistas do século XIX tinham claro que a profissão, qualquer que seja, é dinâmica, exigindo atualização constante e estudos contínuos.

Para os anarquistas, o conhecimento equivale ao poder, sendo a educação um campo de disputa ideológica, pois na medida em que iguala, em

termos de saber, explorados e exploradores, leva à superação da dominação historicamente construída.

Os anarquistas criticavam a educação tradicional fortemente voltada ao aprendizado intelectual, e defendiam a prática de uma educação integral articulada com a educação física e a educação moral.

Profundamente influenciados pelas teses positivistas, os anarquistas defendiam um processo educativo que partisse da inquietação natural das crianças e encorajasse cada vez mais essa inquietação e curiosidade. Dessa forma teríamos o que seria possível chamar de uma pedagogia de perguntas.

(GALLO, 2002, p.17).

Nesse contexto, a pedagogia libertária propõe uma profunda transformação de base em relação à educação tradicional, que não vinha cumprindo sua função equalizadora.

No Brasil essa pedagogia, também conhecida como pedagogia da Escola Nova, ganhou força a partir da década de 30, propondo a construção de um modelo alternativo de educação, repelindo a postura de que o saber é algo que se transmite, buscando substituir o esforço pelo interesse na aprendizagem.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros, trouxe a concepção de uma educação nova, tendo como personagem central Anísio Teixeira, defensor da idéia de uma educação livre de privilégios, que valorizasse o ser humano.

Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi apresentado um programa contendo as coordenadas para um sistema nacional de educação.

Para Saviani (2008), Anísio Teixeira elegeu a educação como questão central do processo de inovação e modernização da sociedade, considerando-a elemento-chave no processo revolucionário.

Anísio Teixeira enfrentou dificuldades que vinham de setores resistentes às mudanças, que na tentativa de manutenção dos privilégios para poucos, contrapunham-se a qualquer tipo de alteração do *status quo* da sociedade brasileira que para Saviani (2008), apresentava-se como resistência à superação do grau de desigualdade que sempre marcou a nossa realidade.

Anísio identificava essas resistências também na forma como nosso processo político tinha se organizado, cristalizando a tendência dos políticos profissionais a utilizar o espaço público e o poder público como instrumento de defesa de interesses privados, o que conduzia a uma política clientelista e personalista. (p.222).

Na tentativa de encontrar mecanismos contrapondo-se à essa situação, Anísio Teixeira sentiu a necessidade da construção de um partido revolucionário, que para Saviani (2008) constituiu a base de sustentação do ideário da gestão de Pedro Ernesto, então prefeito do Distrito Federal da década de 30.

Segundo Saviani (2008, p.244), essa relação com o partido político é pouco mencionada nos estudos sobre Anísio Teixeira, que nesse período dedicou-se à redação do programa do Partido Autonomista do Distrito Federal, buscando sustentação política para o grupo ao qual pertencia. O empenho de Anísio Teixeira vinculava-se ao seu projeto maior de educação: “o projeto de construção da educação pública brasileira”.

Portanto, a expressão “partido revolucionário” referia-se nesse contexto, àquela revolução que se estava processando e que tinha como foco principal a obra que a equipe reunida com Pedro Ernesto desenvolvia na prefeitura do Distrito Federal. (p.224).

Saviani (2008) registra que para Anísio Teixeira, a revolução mantinha o atendimento às necessidades do momento histórico, não questionando a ordem existente:

Não é o caso aqui, de aprofundar as semelhanças e diferenças entre a concepção de partido de Anísio Teixeira e em Gramsci. Um estudo desse tipo provavelmente daria uma tese interessante. (...) em ambos se constata uma preocupação comum: articular, no partido revolucionário, as dimensões do partido político, ligado à posse e ao exercício do poder, e o partido ideológico, referido à construção do consenso e à difusão, no conjunto da sociedade, de uma concepção de mundo mais afinada com as necessidades da vida contemporânea. Entretanto, para Anísio Teixeira o sentido do partido revolucionário liga-se à necessidade de levar às últimas conseqüências a revolução democrática liberal, mantendo, pois, como referência material a base produtiva na sua forma capitalista. Diferentemente, para Gramsci, a razão de ser do partido revolucionário consiste em movimentar todas as energias

sociais na direção da transformação da sociedade capitalista em outro tipo de sociedade em que a apropriação dos meios de produção deixe de ser privada, tornando-se coletiva. (p.225).

Para Saviani (1989), o movimento da Escola Nova não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares.

Com isto, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. (p.22).

Segundo Pipitone (1995), foi por conta dos ideais escolanovistas que surgiu pela primeira vez no país uma proposta de educação integral. Uma proposta que trazia como objetivo alterar a função social da escola, com elevação qualitativa da educação, com vistas a formar o “homem integral”, o verdadeiro cidadão.

Cavaliere (2002a), analisando a concepção de educação integral em sua vertente pragmatista, argumenta que o conceito que o escolanovismo trazia em seu bojo, era o entendimento da educação como vida e não como preparação para a vida, sendo esta a base que fundamentou todo movimento.

As idéias de mudança educacional que se contrapunham à educação tradicional questionavam o enfoque pedagógico que se fundamentava em uma cultura intelectual, autoritária, no esforço individual e na competitividade.

Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. (CAVALIERI, 2002a, p. 252).

A autora argumenta que as reformas nas instituições escolares buscavam resgatar a harmonia entre aprendizagem e educação, religando esta à vida.

Tendo então como ponto de partida a crítica à escola existente, o movimento da Escola Nova vê como base, do ponto de vista do conhecimento científico, as contribuições dos avanços da biologia e da psicologia que possibilitavam uma visão diferente do desenvolvimento da criança e conseqüentemente da aprendizagem.

Segundo Saviani (1989), para viabilizar esse novo conceito, a instituição escolar necessitaria de uma reforma sensível que abarcasse agrupamento de alunos por interesse, sendo o professor o estimulador e o orientador do processo, fato esse que não ocorreu.

Dentro do contexto da Escola Nova, o aluno é inserido no centro do processo, o que, de acordo com Saviani (2005a, p.12), está correto, pois é para ele que existe a educação, no entanto acaba confundindo a realidade com o ideal, tornando a criança como o ideal da pedagogia.

O movimento renovador que foi se consolidando ao longo dos anos 30 do século XX disputou deliberadamente a hegemonia no campo educacional com os católicos. Durante esse combate sem tréguas, Saviani (2005a) destaca o livro “Debates Pedagógicos” escrito por Alceu de Amoroso Lima que entende o problema pedagógico sob três aspectos: o ideal pedagógico, a realidade pedagógica e o método pedagógico.

O primeiro aspecto diz respeito aos princípios que devem orientar todo o trabalho educativo. O segundo se refere ao próprio objeto da educação, ou seja, a criança. O terceiro aspecto envolve a busca dos meios pelos quais poderemos aplicar o primeiro ao segundo (o ideal à realidade). (p.12).

Segundo Saviani (2005a), Alceu Amoroso Lima, criticando a Escola Nova, afirma que o problema da pedagogia no Brasil é a ausência completa de um ideal educativo, uma vez que sendo a pedagogia a formação do homem, a preparação para a vida, resta saber para que tipo de vida, sendo necessário que a pedagogia tenha um ideal a ser atingido.

A pedagogia integral, no entender de Amoroso Lima, abrange dois planos, o cronológico e o ontológico. O primeiro compreende três momentos formativos: a educação, que vai do

nascimento à morte; a instrução, que vai da puberdade à morte; e a cultura, que vai da maturidade à morte. Esses momentos cronológicos se distribuem, por sua vez, em três planos ontológicos: o físico (ordem da natureza), o intelectual (ordem das idéias) e o plano moral religioso (ordem dos deveres). Ao plano ontológico correspondem três modalidades pedagógicas com finalidades distintas: a educação tem por finalidade infundir hábitos, a instrução ministrar conhecimentos e a cultura, elevar a personalidade individual e social. Essas modalidades de pedagogia, por sua vez, compreendem os três momentos do progresso pedagógico: o aspecto físico prepara o poder; o intelectual, o conhecer, e o moral, o dever. (p.12).

E foi com base nessa “pedagogia integral” que, Saviani (2005a) considera que os católicos operaram a crítica à Escola Nova.

A crítica se dava no deslocamento do eixo do professor para o aluno, confundindo centro com ideal. E continua Saviani (2005a):

Mas, diz Amoroso Lima, não se deve confundir centro com ideal. “Este é o objetivo a atingir, o fim para onde se quer levar a criança por meio da Pedagogia”. (p.12).

Para Saviani (2005a, p.12), algo semelhante ocorre com o método quando, na “falta de uma hierarquia de finalidades, se confunde método com ideal, sendo este o erro de muitos arautos da escola do trabalho”.

Saviani (2008), analisando as bases didático-pedagógicas de “o aprender a aprender” e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais, ao que ele denomina de neo-escolanovismo, argumenta:

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é assimilar determinados conhecimentos. O importante é o aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. (p.431).

E continua o autor discutindo que nesta nova versão, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina para ser o auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

No escolanovismo, o lema “aprender a aprender” referia-se à valorização da convivência entre as crianças, do relacionamento delas com os adultos. Para Saviani (2008), no contexto atual esse lema foi ressignificado.

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas. (p.432).

Para Saviani (2008), a situação atual se apropria do “aprender a aprender” para evidenciar a necessidade constante de atualização, forma de ampliar a esfera de empregabilidade.

Segundo o autor, essa visão propagou-se amplamente na década de 1990, com forte presença no “Relatório Jacques Delors,” publicado em 1996 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fruto do trabalho de uma comissão entre 1993 e 1996 que traçou as linhas orientadoras da educação mundial do século XXI. O relatório apresenta a necessidade educacional ao longo da vida para interagir com um mundo em constantes mudanças, em que a aspiração da escola será despertar o compromisso com a transmissão do gosto, do desejo pelo saber, mas o saber sempre mais.

Saviani (2008) afirma que essa orientação é assumida politicamente pelo Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) através do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Assim, por aspiração do neo-escolanovismo, delinear-se as bases pedagógicas das novas idéias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e

especificamente no Brasil, como as práticas educativas, que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. (p.433).

A proposta de educação integral teve como destino a mesma parcela da população para quem outras foram apresentadas nos anos 30, sendo dirigida exclusivamente às classes privilegiadas, ficando as classes populares à margem dessa formação.

Para Saviani (1989), as conseqüências desse novo modelo pedagógico organizacional trouxeram mais prejuízos que ganhos às camadas populares, uma vez que o modelo provocou o afrouxamento da disciplina, rebaixando o ensino pela despreocupação com a transmissão do conteúdo. Em contrapartida, a elite se beneficiou das inovações pedagógicas propagadas pela Escola Nova.

[...] a disseminação das escolas efetuada segundo os moldes tradicionais não deixou de ser de alguma forma perturbada pela propagação do ideário da pedagogia nova, já que esse ideário ao mesmo tempo que procurava evidenciar as “deficiências” da escola tradicional, dava força à idéia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos.(SAVIANI, 1989, p. 22).

Porém, com o passar do “tempo social”, essa mesma parcela da população afasta-se das escolas de educação integral, reservando-as aos filhos dos trabalhadores e às crianças carentes.

Cavaliere (2002a), citando Saviani e Gandini, argumenta que algumas análises teóricas consideram o escolanovismo como uma passagem do liberalismo clássico para o liberalismo moderno ou conservador, fase em que o Estado passa a assumir funções reguladoras devido ao capitalismo monopolista.

Segundo a autora, a crítica às idéias da Escola Nova assenta-se sobre a tendência de hipervalorização do papel da educação escolar na vida dos indivíduos e da sociedade, que busca superação através do equilíbrio, com a participação do Estado, imprimindo um sentido histórico conservador, uma vez que buscava a adequação da escola imputando-lhe um caráter apaziguador, ou seja, de diluir os conflitos.

Saviani (1989) ao questionar o “otimismo pedagógico” da década de 20, característica do escolanovismo, analisa que o movimento deslocou o pensamento de uma escola como instrumento de participação política (sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico pedagógico, relativo ao interior da escola, recompondo, dessa forma, a hegemonia da classe dominante, desenvolvendo um tipo de ensino que se atrelava aos interesses de expansão dessa classe.

Na década de 1950, aparecem propostas de educação integral advogadas para todo o âmbito da rede escolar e voltadas, especialmente, para as camadas populares. Os ideais escolanovistas de elevação da qualidade do ensino mantiveram-se no nível dessas propostas, mas as demandas sociais acabaram sobrepondo-se às questões pedagógicas.

Segundo Paro *et al.* (1988), com as mudanças sociais provocadas pela urbanização, consequência da industrialização determinadas pelo capitalismo, florescem discussões sobre a validade da escola de tempo integral, nos moldes da época, uma vez que os tradicionais internatos particulares, de saber erudito, da ética e da moral, foram sendo superados diante das novas exigências das classes dominantes.

Esse ideário, destacado pelo autor, transferiu-se para as escolas das classes populares, desta vez sob o patrocínio do poder público, ficando reservada às escolas dos segmentos mais privilegiados da população a transmissão do saber resultante das mudanças socioeconômicas e culturais da época, uma forma de separar os membros mais jovens do convívio com aqueles que a elas não pertenciam, ou seja, prepará-los para usufruir melhor de suas condições sociais.

Nessa perspectiva, é imperioso entender o tempo e as questões relacionadas à ampliação da jornada escolar, bem como sua adoção pelos sistemas educacionais de ensino.

O tempo que também não é inocente reveste-se de conceitos que regularão histórica e socialmente o comportamento dos seres humanos. Assunto que será explanado no próximo item.

1.2-Tempo de escola, tempo na escola, tempo na legalidade

A educação, enquanto atividade essencialmente humana, tem sido questionada na perspectiva do tempo utilizado e institucionalizado para a formação escolar. Então, quanto mede o tempo? E o tempo escolar, tempo de aprendizagem, como medí-los?

Os homens buscaram meios físicos de medir socialmente situações que não se consegue captar, por via direta, invisíveis aos sentidos, mas visíveis materialmente quando se observa as fases de crescimento de um ser humano.

Para Elias (1998), até a época de Galileu, o tempo centrava-se nas comunidades humanas como meio de orientação no universo social. O surgimento dos processos físicos para se medir o tempo situava-se em atividades de avaliação da duração de atividades sociais.

O relógio surge como um instrumento, uma invenção humana em função de exigências da vida em comunidade.

Segundo Elias (1998), os relógios exercem na sociedade a mesma função que os fenômenos naturais: a de meios de orientação para homens inseridos em uma sucessão de processos sociais e físicos. Simultaneamente, servem de múltiplas maneiras, para harmonizar os comportamentos de uns para com os outros, assim como para adaptá-los a fenômenos naturais, ou seja, não elaborados pelo homem. Da objetividade de Newton à experiência da razão ou do espírito humano em Kant, o tempo apresenta-se como algo indecifrável, misterioso, ora como aspecto natural, ora como algo palpável, passível de medida concreta e controlável do ponto de vista individual, em que cada pessoa é responsável pelo seu tempo, sua ocupação dentro dele, otimizando atividades sociais.

Para Cavalieri (2007), é preciso refletir sobre a ampliação do tempo escolar como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar, buscando reflexões que remetam ao tipo de instituição de educação

básica que a sociedade precisa, bem como qual o seu papel formativo no processo democrático.

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. Entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes. (p.1017).

Segundo a autora, o tempo constitui-se em um elemento fundamental para a compreensão dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades. Na teoria marxista ele aparece na determinação do valor da mercadoria, ou seja, tempo necessário à sua produção, até mesmo na possibilidade da criação da mais-valia, que é a apropriação do tempo excedente convertido em valor.

Ele é sempre um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico.
(CAVALIERI, 2007, p.1018).

Compondo sempre um determinado contexto histórico social, o tempo escolar vai sofrendo modificações que são determinadas em função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam que, segundo Cavalieri (2007), possuem as mais diversas naturezas e origens, como o tipo de cultura familiar predominante e até mesmo a associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência ou de preparação para o trabalho.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a escola reproduz a ideologia do momento histórico vivido, através da definição do espaço e do tempo, definindo e executando seus objetivos por meio desta estruturação.

Uma reflexão sobre a escola de tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico. (ARROYO, 1988, p.4).

Reafirma Arroyo (1988) que, para a maioria dos alunos de todas as camadas sociais, os vários anos passados em escolas de tempo integral não acrescentaram grandes conhecimentos.

O maior tempo de escola não tem tanto a função de transmitir mais saber sistematizado nos livros ou nos mestres, mas de introduzir, habituar internalizar o modo de ser, pensar, se virar, tirar proveito das regras do jogo dominante. (p.10).

Para Cavalieri (2007), em parte significativa da literatura especializada, o aumento do tempo de escola tem sido estudado na perspectiva do efeito escola, desconsiderando a origem sociocultural do alunado, buscando explicações apenas aos fatores internos à vida escolar, fomentando uma discussão entre a associação automática de mais tempo na escola e melhor desempenho dos alunos.

Segundo a autora, em alguns casos, se tem um efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo, exemplificando a experiência do CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, em que a ocupação pouco interessante do horário integral levou a um esvaziamento dessas escolas, que reduziram o trabalho escolar apenas às aulas convencionais, com uma rotina empobrecida devido à falta de atividades diversificadas.

Redimensionar, no sentido educacional, pressupõe uma extensão do tempo que deve resultar em aumento da oferta de condições e possibilidades no universo escolar.

Cavalieri (2007) observa que a jornada escolar, em todo o Brasil, apresenta uma nítida tendência evolutiva no sentido de maior tempo de permanência das crianças e jovens na escola. Há a tradição da organização escolar em turnos parciais oferecendo, em média, quatro horas de trabalho escolar. Quanto aos turnos de mais de cinco horas, São Paulo apresenta um notável crescimento em 2006, 31,3% das matrículas de educação fundamental, contra 5,8% em 2004.

É notável o crescimento, nos últimos cinco anos, de projetos no setor público de ampliação do tempo de escola ou de criação do

tempo integral em escolas de educação básica. Há projetos federais, estaduais e municipais sendo desenvolvidos e não apenas nas capitais e grandes cidades, mas também em cidades de pequeno porte. (CAVALIERI, 2007, p.1025).

Coelho (2007) refletindo sobre como vem se configurando o ordenamento constitucional-legal, a partir da Constituição de 1988, enquanto revelador das tendências das políticas educacionais públicas voltadas para o tempo e/na escola, revela a conquista de avanços.

Segundo a autora, a Constituição Federal, embora não trate explicitamente sobre o tempo integral, ao apresentar os princípios da educação escolar, apresenta como seu fim a educação integral, entendendo que o tempo integral constitui-se um dos caminhos.

A Constituição Federal traz como política pública o objetivo de fornecer ao homem uma base integral em seus aspectos físico, intelectual, artístico, psicológico e social.

O artigo 205 reitera essa intenção:

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, 1997, p.108).

O artigo evidencia a obrigação do poder público com o desenvolvimento da pessoa para o exercício pleno da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho, objetivos de uma educação integral, segundo a Constituição.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seus artigos 1º e 2º evidencia a importância da educação escolar integral, como base fundamental para o pleno desenvolvimento do educando.

No artigo 34 da respectiva lei, percebe-se a discussão em torno da relação entre formação integral e tempo na escola:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo de organização autorizadas nesta lei.

§ 2º O progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 5º - Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares urbanas de ensino fundamental para o regime de escola de tempo integral. (BRASIL, 1996, p.4).

Tendo como referência mínima a jornada de quatro horas, a LDB destaca a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola para o Ensino Fundamental.

Para Coelho (2007), as determinações da Constituição de 1988 constituíram o referencial para a LDB apresentar exclusivamente o Ensino Fundamental como merecedor do tempo integral, uma vez que ele aparece como o único nível de ensino obrigatório, gratuito, constituindo-se direito público subjetivo.

Contudo a ampliação não se dá de forma desordenada, sem planejamento das possibilidades e das condições existentes, dos recursos físicos e humanos desconsiderando as condições do sistema educacional brasileiro, que deu visibilidade à formação de um modelo idealizado de aluno e professor, perpassando conseqüentemente pela prática pedagógica.

Coelho (2007) afirma que a ampliação do tempo escolar deve abranger também o tempo do professor, forma de propiciar a construção de sua própria identidade profissional, levando em consideração as concepções que defendem acerca da educação, uma vez que a extensão quantitativa do tempo deve preceder discussões acerca da qualidade a ser imputada a esse tempo.

O artigo 87 apresenta a progressão do Ensino Fundamental para o tempo integral como um ideal a ser perseguido pelos sistemas de ensino, apontando uma meta nos limites da Década da Educação (1997-2007).

Em 09 de janeiro de 2001, cinco anos após a publicação da LDB, é instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, apresentando a necessidade prioritária do atendimento à faixa etária de 7 a 14 anos, em tempo integral:

19. Assegurar dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar.

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. (BRASIL, 2001. p.26).

O Plano prevê ainda prioridade do atendimento integral às famílias de baixa renda, oferecendo no mínimo duas refeições, práticas de esporte e atividades artísticas, apoio às tarefas escolares, dentre outras ações denominadas sócio-educativas.

Está em apreciação, na Câmara Federal, um projeto que torna obrigatória, no prazo de cinco anos, mudanças no art. 34 da LDB, prevendo a oferta do Ensino Fundamental em tempo integral. Em novembro de 2006 o projeto foi aprovado pela Comissão de Educação do Senado.

Calefi (2003) constata que a ampliação do tempo na legislação, para atender ao ambiente educacional, passa a ser peça fundamental e estruturadora às necessidades de cada momento, tentando equilibrar as forças políticas e as forças sociais, mesmo que esse ideal não tenha conseguido pleno êxito.

A estrutura escolar envolvida em sua dinâmica formativa concebe o tempo dividido hierarquicamente levando em consideração questões biológicas e psicológicas permeadas pelo controle rígido de cada processo. O tempo escolar é dividido em quantidade de anos para finalizar uma etapa. Dentro dessa etapa é dividido em ano letivo, dias letivos, horas-aula.

Tempo para aprender, tempo para recuperar o que se perdeu, que muitas vezes nem se aprendeu, tempo para julgar nos conselhos bimestrais e finais os alunos e não o processo. É tanta divisão do tempo, que é exatamente ele que falta nos momentos em que se precisa estudar e refletir um marco referencial que fundamente o fazer escolar, em que professores, na dinâmica da vida e da profissão, correm contra ele e pedem mais tempo para a formação continuada.

1.3 - A formação de quem forma

Diante da idealização do homem livre, das intenções formativas no movimento histórico e da extensão do tempo, faz-se necessário refletir sobre a formação docente. As contribuições de alguns estudos serão discutidas, em uma apresentação sintética mas significativa para o entendimento das questões trabalhadas na dissertação. Perceber-se-á como as práticas educativas se estabelecem naturalizando-se através de concepções que permeiam o meio educativo.

A formação do professor sempre esteve atrelada aos acontecimentos histórico sociais, com forte viés econômico, vinculada à uma concepção de mundo, de determinada classe social, aos conceitos de educação, escola e ensino dentro de cada época.

O modelo econômico norteou pressupostos teóricos de formação docente, em busca de um processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas.

A partir das críticas ao modelo de racionalidade técnica, várias contribuições foram elaboradas com o intuito de superação, nas quais concepções diferentes sobre formação confrontam-se no âmbito educacional.

Originadas em diferentes pressupostos filosóficos e epistemológicos, há diferentes concepções para a formação continuada do professor, mas que em sua amplitude estão ligadas a fatias ideológicas distintas:

Essas concepções podem ser reunidas em duas grandes tendências. A primeira identificada como estruturante: formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, define previamente programas/procedimentos/recursos “a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, aplicados aos diversos grupos

de professores”. A segunda, interativo-construtivista: dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina. (PORTO, 2000, p.13).

As propostas de formação continuada oferecidas pela SEE de São Paulo, através de orientações técnicas realizadas pela Oficina Pedagógica, apresentam o modelo da racionalidade técnica, no qual a formação dos docentes tem se objetivado em ações de reciclagens, capacitações, orientações técnicas e cursos de pequena duração. Na perspectiva de conhecimento a ser transmitido, não ocorre a apropriação de novas teorias, a prática do professor não se transforma.

Nesse enfoque, a formação é a expressão de um sistema criado para a reprodução dos saberes, técnicas, normas e valores, tomando a escola e os professores agentes responsáveis do progresso e do desenvolvimento, viabilizados pelo saber científico.

Dentre vários estudos sobre a formação profissional, Schön (1992) enfatiza a necessidade de reflexão sobre a prática docente, alicerçando um triplo movimento da prática: o conhecimento na ação (saber fazer), a reflexão na ação (pensar sobre o fazer) e a reflexão sobre a reflexão na ação (analisar de forma crítica o saber-fazer).

Suas concepções são criticadas por Zeichner (1993), que considera as idéias voltadas à uma reflexão da prática como um processo individual, denominando teorias práticas do professor. Ele reafirma aspectos da formação reflexiva, porém como prática social, que se compõe no coletivo com os demais profissionais, contextualizando-as.

Nessa perspectiva, o conceito de formação não está restrito somente à prática pedagógica, mas ganha uma dimensão político/social, sendo que uma não exclui a outra. Tal entendimento considera que os aspectos pedagógicos não são elementos isolados, mas sofrem as consequências e, muitas vezes, são as próprias consequências desse nível político social.

Pimenta (2002) destaca o papel da teoria como possibilidade para a superação do praticismo, através da superação da identidade de professores

apenas reflexivos, para a de intelectuais críticos e reflexivos, contribuindo para a atuação docente emancipatória, influenciando o social, através do processo de escolarização.

Ao longo do século XX, o mundo sofreu intensas transformações, com grandes guerras, crescimento populacional, crises econômicas, desenvolvimento tecnológico cada vez mais rápido, produzindo um ritmo de transformações culturais avassalador, impactando a escola que expressa no fracasso escolar do aluno as dificuldades dos professores em lidar com portadores de padrões culturais diferentes da escola, considerada, tantas vezes, responsável pela reprodução social.

Sendo a escola o lugar de formação da razão crítica através de uma cultura que ultrapasse a fronteira apenas reflexiva, é necessário considerar os determinantes políticos e socioculturais que permeiam toda relação pedagógica. Para formar alunos críticos, é indispensável um professor dotado de instrumentos teórico-práticos que lhe deem condições para lidar com os desafios da atividade docente de forma autônoma.

Considerando que a formação se dá enquanto acontece a prática, pois são momentos interdependentes de um mesmo processo, “não basta mudar o profissional é preciso mudar também os contextos em que ele intervém” (NÓVOA, 1992, p.26). Existem contribuições importantes que vêm da linha de pesquisa em que o conceito de formação é ampliado para além da prática reflexiva, com concepções permeadas pelo enfoque emancipatório-político ou crítico dialético.

Depreende-se o entendimento de que a formação continuada e a prática pedagógica são movimentos convergentes, em que a postura interrogativa crítica é permanente, em um processo que se pretenda renovador de autoformação.

Em uma perspectiva reflexiva sobre a prática pedagógica, Zeichner (1993) reafirma a reflexão como prática social e a necessidade de se considerar a dimensão contextual em que a prática acontece. Considera que os professores criticam e desenvolvem “as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das

condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (ZEICHNER 1993, p.22)

Na mesma perspectiva de valorização da prática na formação reflexiva, Gómez (1995) apresenta o entendimento de que as situações com as quais se defronta o professor exigem respostas construídas no espaço de onde emergem, a dialética estabelecida por ele com os aspectos da realidade divergente:

A realidade social, e por via de conseqüência, a realidade educativa, não podem ser enquadradas em esquemas preestabelecidos: são indiscutíveis as características de complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (GÓMEZ 1995, p.99).

Segundo Pimenta (2002), o conceito de professor reflexivo deve ser analisado com cautela, apontando preocupações que emergiram como possíveis conseqüências da apropriação desse conceito pelos governos neoliberais, transformando-o em um termo vazio de sua dimensão político-epistemológica, propiciando um praticismo individualista, levando a uma hegemonia autoritária, como se apenas através da reflexão sobre a prática, a atuação docente daria conta das mazelas sociais, através do processo de escolarização.

O projeto ETI, instituído pela SEE, lança luzes sobre a importância do professor coordenador, na formação continuada dos professores que atuarão nessas escolas, focando a prática docente nas oficinas curriculares, utilizando a Hora de Trabalho Pedagógico (HTPC) para essa formação.

Dentro da perspectiva da formação em locus, Candau (1997) distingue três eixos que fundamentariam essa nova concepção de formação continuada, situando a primeira, na idéia de que o locus de formação continuada a ser privilegiado é a própria escola.

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de

supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. (CANDAU, 1997, p.58).

No entanto, não se garante a formação do professor simplesmente pelo fato de pensar a prática docente na escola. É necessário que se ofereçam condições para que o professor possa desenvolver uma prática reflexiva.

O segundo eixo elencado pela autora, baseado nas idéias de Tardif (1991), diz respeito à valorização do saber docente no contexto da formação continuada, em especial os saberes advindos da experiência que se fundamentam na prática cotidiana e no conhecimento que o professor possui sobre o ambiente no qual está inserido.

O terceiro eixo trata da necessidade de que sejam consideradas, no planejamento da formação continuada, as diferentes etapas ou fases do desenvolvimento profissional do magistério. Huberman apud Candau (1997) elenca as fases do desenvolvimento do professor que são a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, a fase do distanciamento e a fase de desinvestimento.

Essas fases consideram a formação dos professores em exercício como um processo heterogêneo, uma vez que as necessidades, os problemas e os desafios encontrados, não são os mesmos nas diferentes etapas do desenvolvimento profissional. Sendo assim, como conciliar então diferentes interesses (etapas) nas reuniões com os professores e o espaço existente na escola para tal feito?

1.4- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e a formação docente

Considerar a HTPC, espaço de caráter formativo, se faz necessário neste trabalho diante da análise que se propõe a fazer, uma vez não ser possível conceber a educação sem ações para o aprimoramento docente.

A HTPC foi instituída na concepção de um tempo e de um espaço remunerado, representando vitória de reivindicação dos docentes. Conquista que tem como objetivo a construção de novos conhecimentos e saberes que

fundamentem e aprimorem a prática do professor, como tentativa de articulação da equipe escolar e a integração entre todas as atividades que acontecem na escola. As reivindicações dos professores começaram a ter resultados quando os governos reconheceram que o trabalho do docente vai além de sua presença em sala de aula.

Uma conquista que se mostra hoje longe de seu objetivo inicial, uma vez que o tempo destinado para esse trabalho é exíguo, não abarcando o coletivo da escola, em que a realidade escolar tem mostrado que a construção de novos conhecimentos e saberes são substituídos por recados e tarefas para cumprimento de solicitações burocráticas e mecânicas.

A HTPC foi instituída para os professores através da Lei Complementar nº 836/97 e significada através da Portaria CENP³ nº. 1/96. Os docentes têm a HTPC atribuída como parte da sua jornada quando titular de cargo e como carga horária, quando ocupante de função atividade (OFA).

De acordo com a legislação, o professor só faz jus ao recebimento da HTPC, a partir da décima aula atribuída. Assim, docentes com número de aulas inferior a dez, não participam da reunião.

A duração da HTPC varia de acordo com a quantidade de aulas ministradas pelo professor. Consequentemente há professores que cumprem duas horas, outros três horas e professores que participam em outra unidade escolar devido à sua sede de controle de frequência⁴, abalando uma de suas características mais importantes: o caráter coletivo.

As discussões, os avanços e dificuldades detectados, as ações e intervenções programadas e as decisões tomadas na HTPC, devem ser registradas em ata, com o intuito da retomada para que o grupo possa recuperar sua trajetória e refletir sobre o que está fazendo.

³ Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) – órgão da SEE responsável pela elaboração normativa de procedimentos pedagógicos e formação dos professores coordenadores das Oficinas Pedagógicas.

⁴ Caso o professor ministre aulas em mais de uma unidade escolar, a sede de controle de frequência será a primeira escola na qual teve aulas atribuídas.

A Portaria CENP nº 1/96 e a L.C. nº 836/97 estabelecem os objetivos da HTPC:

- I - construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- II- articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- III- identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- IV- possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- V- favorecer o intercâmbio de experiências;
- VI-promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- VII-acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem. (p.255).

As HTPCs devem ser, conforme cita a portaria:

- I- planejadas pelo conjunto dos professores, sob a orientação do diretor e do professor-coordenador de forma a:
 - a. identificar o conjunto de características, necessidades e expectativas da comunidade escolar;
 - b. apontar e priorizar os problemas educacionais a serem enfrentados;
 - c. levantar os recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e a solução dos problemas;
 - d. propor alternativas de enfrentamento dos problemas levantados;
 - e. propor um cronograma para a implementação, acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas.
- II – sistematicamente registradas pela equipe de professores e coordenação, com o objetivo de orientar o grupo quanto ao re-planejamento e à continuidade do trabalho:
- III- realizadas:
 - a. na própria unidade escolar e, preferencialmente, durante duas horas consecutivas;
 - b. eventualmente na Oficina Pedagógica ou num outro espaço educacional, previamente definido, através da utilização de parte ou do total de horas previstas para o mês em curso.(p.256)

Cita o documento que tendo em vista a organicidade do currículo do Ensino Fundamental e Médio, as atividades devem ser programadas, através de reuniões:

- I. entre professores de uma série, ciclo, área ou disciplina;
- II. entre professores de todas as séries e/ou componentes curriculares. (p.256).

Em 2009 foi publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo o Comunicado CENP de 6 de fevereiro de 2009, reafirmando a importância da HTPC em virtude da implantação e implementação das novas diretrizes e propostas curriculares, subsidiadas ao longo do corrente ano por documentos enviados às escolas.

De acordo com o comunicado a HTPC se caracteriza fundamentalmente como espaço de formação continuada, discussão e reflexão das propostas, visando a melhoria da prática docente, ressaltando a importância de se constituir em espaço de trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado a discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno.

O documento oficial solicita aos gestores que, dentro dos objetivos elencados para esse espaço formativo, organizem o horário, assegurando que todos os professores do segmento de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio), participem em um único dia da semana, em reuniões de, no mínimo, duas horas consecutivas.

Dispõe ainda o comunicado que:

6- Na impossibilidade das reuniões de HTPC serem organizadas em apenas um dia da semana, a escola deverá organizá-las em, no máximo, dois dias, distribuindo todos os professores em dois grupos permanentes para cada dia;

[...]

8- Quando comprovada a total impossibilidade [...] as HTPCs poderão ser – em caso de absoluta excepcionalidade, e desde que devidamente justificada e assinada pelo respectivo diretor da unidade escolar e com anuência do supervisor de ensino – organizadas em qualquer dia da semana desde que seja assegurada a participação dos professores em duas horas consecutivas de trabalho coletivo pedagógico;

- 9- Nas escolas de tempo integral, as reuniões da HTPC devem oportunizar a participação dos professores que atuam nas disciplinas do currículo básico e nas oficinas curriculares;
- 10- Dado o caráter essencialmente pedagógico e coletivo da HTPC, as escolas que mantêm Professor Coordenador de segmentos de ensino diferentes deverão prever, sempre que possível, reuniões bimestrais, e contar com a participação de todos os professores.

(SÃO PAULO, 2009, p.21).

Diante do exposto, as duas escolas objeto desta pesquisa, organizaram o HTPC em dois dias. Para a escola A, a possibilidade de organização por segmento de ensino transcorreu de forma mais tranquila do que para a escola B. Tal fato ocorreu em virtude de a escola A ter um número menor de professores que trabalham nos dois segmentos.

A organização do encontro em dois dias foi atendida. Porém para a escola B, não houve possibilidade de separar os professores por segmento, uma vez que uma parcela significativa ministra aulas tanto no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A organização da escola B, de certa forma, inviabiliza discussões direcionadas exclusivamente à ETI, implicação que culmina com uma pauta geral de discussões dos problemas da escola.

Com a implantação em 2008 das propostas curriculares para o Estado de São Paulo, as HTPCs passaram de espaço formativo para espaço informativo; de momento privilegiado voltado à reflexão para momento da reclamação, discussão das mazelas educacionais, da inviabilidade de algumas atividades apresentadas pelo caderno do professor⁵ e do comportamento dos alunos em tempo integral, dentre outros problemas.

Durante dois acompanhamentos da HTPC realizados na escola B em 2008, das duas horas previstas para a reunião, uma hora e meia foi destinada aos comunicados da DE, aos prazos de entrega de documentos à secretaria, financiamento de computadores para os professores, organização da sala de aula para separar alunos que prejudicam o andamento da aula, premiação aos

⁵ Material enviado aos professores pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em virtude da implantação das propostas curriculares. O caderno contempla o conteúdo a ser trabalhado em cada série dos segmentos de ensino.

alunos que se destacam através das notas, de seu comportamento e de sua participação escolar, dentre outros assuntos administrativos.

No acompanhamento efetuado na escola A, as discussões avançaram um pouco mais em direção de uma organização pedagógica que favoreça ao desenvolvimento da ETI. Os professores discutiram suas dificuldades e limitações diante das demandas do processo pedagógico.

A normatização da HTPC enfatiza a importância do professor coordenador no planejamento, organização e registro das ações de formação continuada, com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE. Diante disso, quem subsidiará o supervisor de ensino e o professor coordenador da Oficina pedagógica para dar conta de tal empreitada? Quem forma quem através do quê?

A SEE encaminhou às escolas documento intitulado “Gestão do Currículo na Escola - Caderno do Gestor”, tendo como objetivo auxiliar as primeiras ações pedagógicas do Professor Coordenador, promovendo “o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho”. (MURRIE, 2008, p.6).

Questiona-se então: na perspectiva e magnitude do projeto, duas horas semanais são suficientes para formar quem quer que seja, a fim de propiciar a formação dos alunos para a atuação social, estando a escola relacionada e dependente dos fatores políticos, legais, econômicos, sociais e culturais, para atingir seus objetivos e metas?

Em sua dissertação de mestrado, Waldmann (2006) afirma que as políticas públicas preveem ações de formação docente continuada em sua forma de conceber a educação, atreladas à ideologia adotada.

Diante da materialidade dessa ideologia, representada pela forma de organização das escolas, seus projetos e a prática docente, que vão tendo visibilidade no social, o espaço destinado à formação continuada dos

professores torna-se insuficiente e ocupado de tal forma, que não é possível avanço significativo no processo educacional.

Gentili (2005) atribui à escola a responsabilidade de encontrar condições de resistências a essa situação normativa, contribuindo para tornar visível o que o olhar normalizador oculta.

Mas como transformar essa realidade? Qual o ponto de partida? E o que pensam os professores?

Para Saviani (2005b), a transformação se dará à medida que exista uma elaboração teórica que justifique essa necessidade, num movimento que pense a prática a partir da teoria e faça também o movimento inverso. A prática é o fundamento da teoria.

Para realizar uma análise sobre o contexto atual da Escola de Tempo Integral torna-se relevante destacar cronologicamente algumas práticas da rede pública brasileira de ensino.

Capítulo II

A experiência de São Paulo: revivendo uma antiga versão?

No cenário atual percebe-se a retomada na proposta da escola de tempo integral por governos estaduais e municipais como panaceia aos graves problemas educacionais. Propõem-se versões históricas desse projeto em condições estruturais precárias, em espaços destinados ao atendimento parcial, que já não correspondia as necessidades desse período, sem sustentação formativa dos envolvidos, mantendo a mesma organização interna escolar.

A compreensão da idéia de educação integral para além da extensão da jornada diária, ou seu cunho assistencialista, passa necessariamente pelo resgate histórico das experiências que marcaram as décadas de 1950, 1980 e 1990, caudatárias de interesses políticos, econômicos e sociais, atreladas à redefinição do papel da escola.

Entre as experiências mais conhecidas no Brasil de extensão da jornada escolar na rede pública, estão o pioneiro Centro Educacional Carneiro Ribeiro no Estado da Bahia; os Ginásios Vocacionais do Governo de São Paulo; os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIEPs) do Estado do Rio de Janeiro; os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs), transformados mais tarde em Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) de iniciativa do governo Federal, bem como o Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA); e o Programa de Formação integral da Criança (PROFIC) da rede estadual de São Paulo.

Sabe-se ainda de iniciativas mais recentes como:

- a)* Programa de Educação em Tempo Integral implantado em 2001 na cidade de Apucarana no Estado do Paraná;
- b)* Centros de Educação Unificados (CEUs) implementados em 2003 no município de São Paulo em um projeto que recupera o modelo dos CIEPs carioca;

- c) Programa Segundo Tempo implementado pelo Estado do Maranhão em 2005;
- d) Projeto Escola de Tempo Integral no Estado do Rio Grande do Sul, inspirados nos CIEPs do Rio de Janeiro. Desativado na década de 1990 o programa voltou a funcionar em 2004;
- e) Projeto Escola Pública Integrada (EPI), implementado em 2006 no Estado de Santa Catarina;
- f) Programa Aluno de Tempo Integral implantado em 2005 no Estado de Minas Gerais.

Há outras experiências de escolas de tempo integral em Manaus (AM), onde funcionam duas escolas de Ensino Médio em tempo integral, as únicas do país que atendem a essa modalidade de ensino. Existem ainda escolas estaduais de Ensino Fundamental em tempo integral em Palmas (TO) e Salvador (BA).

Destacam-se no capítulo as experiências mais significativas de propostas de escola em tempo integral, através de uma breve recapitulação histórica. Em seguida é apresentada a experiência de São Paulo, objeto deste trabalho.

2.1- Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Em 21 de outubro de 1950, foi inaugurada uma parte do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado pelo então Secretário de Educação Estadual Anísio Teixeira, na gestão do governador Otávio Mangabeira (1947 a 1951).

O objetivo era reestruturar o sistema educacional vigente na época para garantir a qualidade educacional a todos ampliando o tempo de permanência da criança na escola. A filosofia de Anísio Teixeira fundamentava-se nas idéias de John Dewey, em que a criticidade e a liberdade de expressão transformariam a realidade, baseando-se no pressuposto de que não deveria existir separação entre a vida e a educação.

Anísio Teixeira evidenciava que, com a experiência de tempo integral, seria oportunizada condição de aprendizagem para as diversas classes sociais e que por sua vez, estas pessoas influenciariam positivamente o desenvolvimento da sociedade, pois aspirava a reconstrução da escola pública democrática, promotora de justiça social. Por esses motivos, ele optou por construir o Centro Educacional em uma região carente de recursos.

Em linhas gerais, o projeto do centro previa as seguintes construções: quatro escolas-classe para atendimento de crianças do ensino primário, que seria o equivalente atualmente aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; uma escola-parque, com sete pavilhões, para serem realizadas as atividades relacionadas às práticas educativas, onde haveria a complementação da educação oferecida em período contrário de aula; e uma residência para abrigar 5% do total dos meninos sem lar. (CALEFI, 2003, p. 78).

Para Anísio Teixeira, a escola pública era a possibilidade que todo indivíduo teria, indistintamente, de ter acesso ao acervo histórico cultural da humanidade, uma forma democrática de garantir o direito de todos ao saber.

Com a conclusão das construções em 1961, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ocupava uma área de 42.000m².

Segundo Éboli (1969), os objetivos gerais do Centro Educacional Carneiro Ribeiro eram:

- a. dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b. torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c. desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros. (p. 20).

Anísio Teixeira aspirava, através da escola pública, oferecer uma educação integral ao indivíduo.

(...) a concepção de atenção integral à criança se insere na linha progressista de pensamento que foi inaugurado, no caso brasileiro, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, evoluindo e acompanhando momentos históricos e incorporando concepções teóricas diferentes.

(CALEFI, 2003, p.82).

Anísio Teixeira defendia a ideia de que o Estado deveria oferecer um currículo completo, com os meios e instrumentos de conhecimento, possibilitando experiências ricas em interações entre o aluno e o seu meio, desenvolvidos em um dia letivo integral.

Anísio Teixeira busca, na implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o resgate da escola pública em seus objetivos mais centrais e sua democratização. Para ele a escola pública estava praticamente destruída como instituição para todos e seu trabalho pedagógico estava baseado na improvisação.

(CALEFI, 2003, p.83).

Argumentava ainda que a aprendizagem puramente verbal não era realmente aprendizagem e que somente através da experiência vivida e real é que o indivíduo aprende, integrando-o a novos comportamentos.

Criticava a escola existente, o método baseado apenas na exposição oral, e na memória do que foi ensinado.

Esta Pedagogia podia perfeitamente funcionar numa escola da Idade Média. A sua filosofia do conhecimento é de que o conhecimento é um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas, que se aprendem, compreendendo-as e decorando-as para a reprodução nos exames. (TEIXEIRA, 1967 p. 18).

Para ele, a escola brasileira estava voltada para poucos, caracterizando-se por ser uma escola cujo rendimento e qualidade dependiam apenas do aluno e não do programa, ou ainda do método e do professor, em que “o método de se lhe apurar a eficiência é o das reprovações; quanto mais reprovar, tanto mais será considerada eficiente”. (p.125).

A história da educação nos mostra que a escola se compõe a partir de novas necessidades sociais. Segundo Chaves (2002), a composição da escola tem uma intencionalidade ordenadora cada vez mais explícita, que atua procurando disseminar um comportamento disciplinador que influencia alunos e suas famílias.

Nesse sentido, a escola acaba adquirindo um papel social e cultural muito grande “propiciando a formulação das bases do que ficou conhecido como sendo a educação integral”. (CHAVES, 2002, p. 46).

A proposta apresenta uma educação para além da aprendizagem da leitura, se fazendo a escola “uma comunidade socialmente integrada”, em que atividades organizadas de trabalho e prática levarão a criança ao exercício da vida, da responsabilidade, enfim um cidadão útil, inteligente e feliz. (TEIXEIRA, 1967, p.131).

As escolas expressariam as ideias pedagógicas de Anísio Teixeira, com fundamento nas premissas educacionais de Dewey e Kilpatrick, em que o processo pedagógico guiaria-se pelo interesse do aluno, buscando uma postura ativa frente ao conhecimento em um movimento continuado de construção e reconstrução da experiência. Constituíam a proposta de uma educação viva, participativa, tentando superar a fragmentação curricular; um processo integral que liga constitutivamente aluno, professor, conhecimento e experiência.

As inovações pedagógicas, implementadas nos anos 30, implicavam em uma relação intrínseca entre sociedade e escola que, naquele momento, tinha o objetivo de contribuir para a produção social de determinados valores e comportamentos que se acreditava iriam modificar a própria sociedade, através da oferta do horário escolar diário de tempo integral.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro funcionava em dois turnos e era composto por quatro escolas-classe e a escola-parque.

A escola era estruturada em dois ou três pelotões, nos quais os alunos participavam em rodízio, tendo aulas nas chamadas salas fundamentais (Português e Matemática) e salas especiais (Ciências, Geografia, História,

Desenho, auditório, biblioteca, jogos e música). Essa estrutura exigia uma organização administrativa e pedagógica mais rígida, em relação ao tempo de permanência em cada ambiente, para o bom desempenho do projeto pedagógico.

Apresentavam-se assim as escolas-classe que eram destinadas ao ensino de letras e ciências e a escola parque, onde se desenvolviam atividades sociais e artísticas, além das aulas de educação física.

As escolas-classe compreendiam um conjunto de 12 salas de aulas destinadas à instrução e à administração; áreas cobertas, bem como gabinetes dentários e médicos, jardins, hortas e áreas livres. Previa um atendimento para aproximadamente 4.000 crianças.

O fator de motivação para escola parque foi a certeza de que a escola tradicional é oficina do conhecimento racional, enquanto que a oficina de trabalho é das artes, dos jogos, em que a cultura e as atividades sócio-educativas formam a escola do conhecimento prático. E foi a junção desses dois mundos que ele realizou na área periférica de Salvador na Bahia, com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, compreendendo os bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo.

Na época, vislumbrava-se a construção de 9 centros distribuídos em toda a cidade de Salvador, o que não ocorreu. Em 1950 foram inauguradas três escolas-classe que funcionavam em três prédios amplos.

A fundamentação teórica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro da Bahia, foi inspiração para a construção de escola-parque também no Distrito Federal, em que Anísio Teixeira aspirava oferecer à capital federal, um conjunto de escolas que pudessem "constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país". (CALEFI, 2003, p.94).

O programa de Brasília envolvia: Educação Primária, desenvolvida nos Centros de Educação Elementar que compreendia: a) Jardim de Infância – para crianças de 4, 5 e 6 anos de idade; b) escolas-classe- educação intelectual sistemática de 7 a 14 anos, curso com duração de seis anos completos ou séries completas; c) escolas-parque– destinada a complementação das atividades das escolas-classe, através de

atividades de desenvolvimento artístico, físico e recreativo; dentro do mesmo sistema faz parte do projeto, instituições responsáveis pela iniciação ao trabalho, além de áreas destinadas à biblioteca, pavilhão de artes industriais, conjunto para atividades recreativas, conjunto para atividades sociais como música, dança, teatro, clubes, etc...e dependências para refeitório e administração; d) residencial para alunos na faixa dos 7 aos 14 anos sem famílias. (CALEFI, 2003, p. 95).

Segundo Calefi (2003), das 28 escolas-parque planejadas, apenas cinco foram construídas, funcionando precariamente e distante dos objetivos iniciais.

Na Bahia a situação não foi muito diferente. As instalações do Centro Educacional Carneiro Ribeiro sofreram com a degradação do tempo e vilipêndio pelo poder público, sendo entretanto alvo de algumas reformas físicas, ocorridas principalmente no ano de 2000.

2.2- Ginásios Estaduais Vocacionais

As “classes experimentais” foram fundamentais para a criação do que seriam os Ginásios Vocacionais, cuja iniciativa, em São Paulo, partiu do então Secretário da Educação, Luciano Vasconcellos de Carvalho que trabalhou em favor do processo de democratização.

Para Ferreira (2007), as classes experimentais inspiraram a criação dos Ginásios Vocacionais no Estado de São Paulo.

Uma das primeiras classes experimentais foi implantada na cidade de Socorro no Interior de São Paulo, fundamentada nas propostas da Escola Nova, tendo como modelo Sèrves (França). Pautava-se na pedagogia do educador John Dewey.

A experiência dos Ginásios Vocacionais se apresentou como um trabalho significativo, porém de curta duração, 8 anos (1962 a 1969). Durante sua idealização, foram implantadas seis unidades: uma na capital de São Paulo, outra na grande São Paulo, especificamente em São Caetano do Sul, e quatro no interior, nas cidades de Batatais, Americana, Rio Claro e Barretos.

Segundo Calefi (2003), a experiência dos Ginásios Vocacionais vicejou em um período em que se buscava a construção de um novo mundo, acreditando-se que a promoção de mudanças sociais se consolidaria através da educação.

Os Ginásios Vocacionais destacavam a importância do atendimento em tempo integral, propondo uma renovação do ensino secundário⁶ no Estado de São Paulo.

No ano de 1961 criava-se, conforme determinações do Secretário de Estado da Educação, a comissão de educadores e especialistas com representantes do Ensino Industrial e Secundário, tendo a frente o Professor Oswaldo de Barros Santos, Técnico de Educação do Departamento de Ensino Profissional, com a tarefa de idealizar uma escola que se adaptasse às exigências do momento vivido no país. Ou seja, que atendesse às exigências de uma sociedade que passava por grandes transformações econômicas e que também fosse adequada à nova lei de ensino que estava sendo votada.

(CALEFI, 2003, p.97).

De acordo com a autora, a aprovação da lei 6.052 em 03 de fevereiro de 1961, que dispunha sobre as Diretrizes para Reforma do Ensino Industrial e de Economia Doméstica e Artes Aplicadas, propiciou a elaboração do Decreto 38.643, publicado em 27 de junho de 1961, que regulamentava pedagogicamente o ensino secundário, criando ainda um órgão especializado, com o objetivo de coordenar as unidades de ensino vocacional.

Fruto de várias inspirações e experiências educacionais desenvolvidas dentro e fora do país, a intenção era oferecer aos alunos, uma formação geral, além da habilitação profissional no ensino secundário.

As exigências por parte da SEE para a implantação de uma unidade Vocacional era a de ter um prédio escolar disponível para ampliação e reformas, demanda escolar suficiente para a manutenção do ginásio e adesão à nova proposta educacional.

⁶ O ensino secundário compreendia dois ciclos: ginásial com 4 anos de duração e colegial com o mínimo de 3 anos de duração, abrangendo os cursos técnicos.

Segundo Calefi (2003), após a publicação do Decreto nº 38643, de 27 de junho de 1961, criou-se junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Serviço do Ensino Vocacional (SEV). Esse Órgão coordenaria as unidades de Ensino Vocacional dentro do Estado de São Paulo, constituindo-se por professores com formação superior, especialistas, psicólogos e assistentes sociais.

Para Calefi (2003), através das leituras de documentos e de depoimentos, percebe-se a preocupação dos educadores com o desenvolvimento de uma educação brasileira, voltada ao Ensino Vocacional, apresentando traços escolanovistas.

No período em que se deu essa experiência, o Brasil e o mundo passavam por profundos questionamentos e grandes mudanças.

Com a instalação da ditadura no país, a experiência sucumbiu, pois atentava contra a segurança e a ordem nacional, uma vez que tinha como objetivo a formação de alunos críticos, o que não era consoante com os objetivos do regime militar.

No final do ano de 1969, em uma mesma data e horário, todas as escolas foram invadidas pela polícia, professores foram presos e materiais apreendidos. Daí por diante a experiência não mais vicejou, sendo alguns anos depois, absorvidas pela rede e transformadas em escolas convencionais. (CALEFI, 2003 p.102).

Em 5 de junho de 1970 é publicado o decreto estadual nº 52460, extinguindo o ensino renovado em todas as escolas estaduais.

Para Calefi (2003), a experiência dos Ginásios Vocacionais é considerada, por vários pesquisadores, como uma experiência de qualidade, que buscou a formação crítica dos alunos.

2.3 - Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados no Estado do Rio de Janeiro na década de 80, representaram uma das experiências mais abrangentes da época, contou com a construção de 506 unidades

escolares, em um período de quatro anos de governo, e seu projeto arquitetônico foi desenvolvido por Oscar Niemayer⁷.

Os Centros foram construídos no município do Rio de Janeiro pelo Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994) com o objetivo de implantar um programa de educação pública em tempo integral.

Baseado no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986), a educação brasileira era incapaz de educar sua população, uma vez que nossa sociedade era marcada pela desigualdade e descaso com os mais necessitados, faltando-lhes até o essencial como a alimentação. Diante disso e com o objetivo de provocar uma transformação na escola pública do Rio de Janeiro, o então governador Leonel Brizola e seu Vice-Governador e Secretário de Estado de Ciências e Cultura, Darcy Ribeiro, propõem uma escola de horário integral, como a que era oferecida nos países desenvolvidos.

Nessa perspectiva, passa para a escola o ônus de minimizar os problemas sociais, localizados além de seus limites, pressupondo o preenchimento de uma lacuna nas políticas públicas, sobrepondo-se à natureza pedagógica da escola.

A fundamentação do projeto de educação integral nos CIEPs está calcada na obra teórica e prática de Anísio Teixeira.

Em pleno regime militar, enfrentando resistências de vários segmentos da população, uma crise econômica crescente; Leonel Brizola toma posse, em março de 1983, do Governo do Rio de Janeiro.

A escolha da educação como meta prioritária, de acordo com o Partido Democrático Trabalhista (PDT), no governo do Rio de Janeiro, decorria da ideologia socialista democrática, preconizada pelo partido.

⁷ Oscar Ribeiro de Almeida de Niemeyer Soares Filho nascido em 15 de dezembro de 1907 no Rio de Janeiro, é um arquiteto brasileiro considerado um dos nomes mais influentes na Arquitetura Moderna Internacional. Seus trabalhos mais conhecidos são os edifícios públicos que desenhou para a cidade de Brasília.

Essa ideologia é que, contrariando uma prática antiqüíssima de descaso em matéria de instrução pública, nos deu a coragem de abrir os olhos para ver e medir a gravidade do problema educacional brasileiro e sobretudo a ousadia de enfrentá-lo com a maior massa de recursos que o Estado pôde reunir.
(RIBEIRO,1986, p.16).

Dentro desse contexto, acadêmicos como Ribeiro (1986), Arroyo (1988), Paro *et al.* (1988), Cunha (1995), Coelho (2002), dentre outros, foram se posicionando favoráveis ou não a essas políticas educacionais. Os debates e as argumentações se deram através de revistas e editoras, abordando diferentes temas, tais como aspecto populista e clientelista do projeto, caráter assistencialista da proposta e a precariedade qualitativa do ensino parcial, inviabilizando sua extensão.

A experiência gerou inúmeras pesquisas, tendo então uma grande quantidade de material disponível para estudo, contando ainda com um Núcleo de Pesquisa⁸ voltado para a investigação dos problemas específicos da escola de tempo integral, reunindo três universidades públicas⁹ no Rio de Janeiro.

O NEEPHI constitui-se num espaço privilegiado que promove fóruns de discussão e pesquisa sobre escolas públicas de horário integral.

Com o intuito de atender às diferentes necessidades educacionais dos alunos, foram construídos prédios específicos em bairros considerados carentes. Estas construções desencadearam muitas discussões, dos investimentos e seus altos custos.

Segundo Calefi (2003), o projeto de construção dos CIEPs tinha como prioridade o atendimento à população de baixa renda. Previa quatro fases de construção, sendo inauguradas em 1986, 60 unidades. A segunda fase objetivava a construção de mais 100 escolas deste porte; a terceira fase compreenderia a construção de 140 e a última, mais 200 unidades, culminando com 500 CIEPs. Previstos no projeto de governo,

⁸ NEEPHI- Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral – sediado na Universidade do Rio de Janeiro – UNI-Rio.

⁹ UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UNI-Rio (Universidade do Rio de Janeiro) e UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)..

Os CIEPs estão localizados em 66 municípios do Estado do Rio de Janeiro, e o número de unidades varia conforme a necessidade do município. A capital do Estado é a que possui o maior número, 134 unidades. No interior o número é variável, sendo que 32 municípios possuem apenas 1 unidade. (p.123).

A divulgação do número de construções de unidades dos CIEPs causou muitos questionamentos na época por parte da imprensa, uma vez que o número levantado por ela não correspondia aos números oficiais.

A estrutura desse modelo de escola exigia uma gama de profissionais ancorados em uma extensa rede de apoio, visando sua manutenção dentro dos padrões satisfatórios para o atendimento dos alunos.

Situados em bairros que concentravam a população mais carente do município, ofereciam um atendimento de nove horas diárias, com capacidade para abrigar até 1.000 alunos.

Os CIEPs atendiam desde as classes de alfabetização, crianças a partir de 6 anos de idade, à 8ª série do Ensino Fundamental, respeitando-se o agrupamento por faixa etária.

O projeto padrão de construção dos CIEPs, idealizado por Oscar Niemeyer, previa a entrega de cada unidade em apenas quatro meses, uma vez que a construção se dava em concreto pré moldado. Para Ribeiro (1986), representava uma economia de 30% do valor convencional de uma construção daquele porte.

A construção do prédio compreendia a divisão em três blocos, sendo: o bloco principal com três pavimentos; no térreo funcionava o refeitório com capacidade para 200 crianças; cozinha projetada para servir três refeições/dia; o centro médico, e área coberta para recreação. Os pavimentos superiores continham: salas de aula, auditório, salas especiais, voltadas para atividades específicas, parte administrativa e um terraço para atividades de lazer; ginásio de esportes com arquibancadas, vestiário e depósito de materiais; biblioteca que estava aberta também para a comunidade. Na parte superior da biblioteca, um

alojamento para crianças que necessitavam de cuidados especiais, nos moldes de uma residência.

Segundo Calefi (2003), Darcy Ribeiro caracterizava a escola comum como antipopular, em que o fracasso escolar era fruto de uma educação voltada para uma elite privilegiada e não para as camadas populares.

Paro *et al.* (1988), em seu estudo sobre os CIEPs argumenta que não é possível estender a escolaridade, tendo em vista a situação precária em que se encontra o ensino público e que a simples extensão da escolaridade diária não garante o funcionamento ótimo da escola, alertando que os altos custos da escola de horário integral e as propostas que priorizam a solução de problemas sociais não têm caminhado na direção da universalização da escola. Em sua investigação, atribui o fato à idealização da criança, por parte da escola, muito longe do perfil encontrado nas classes populares.

O discurso oficial parte do pressuposto de que a escola pública é antipopular. Seu caráter discriminatório não deve ser creditado ao crescimento desmesurado da máquina educacional. Deve, isto sim, ser atribuído ao fato de a escola estar voltada para uma criança ideal e, por isso, marcada pelo descaso com que trata a criança oriunda das camadas populares e pelos preconceitos que alimenta em relação a ela. (PARO *et al.*, 1988, p.25).

Assim a escola mostra-se inadequada, pois não supre as necessidades dessa criança, criticando àqueles que atribuem o fracasso escolar às crianças e suas famílias.

Desta forma, a proposta dos CIEPs está calcada na criança das camadas populares, e não na busca do aluno ideal, tornando-se relevante para o sucesso do Programa Especial de Educação a competência dos envolvidos no processo, com um suporte teórico formador, que promova um trabalho de qualidade.

Nessa perspectiva é criada a Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), que atuaria junto aos profissionais de educação envolvidos com a prática da proposta dos CIEPs.

Segundo Ribeiro (1986), o órgão tinha como objetivo a reflexão crítica sobre os problemas educacionais, visando à construção de uma prática pedagógica, repensando o papel político da Escola que levasse ao fortalecimento de uma sociedade democrática.

Ao tomar posse do governo do Rio de Janeiro, o Governador Moreira Franco, apoiado por vários intelectuais, decidiu excluir as escolas de tempo integral justificando-se através da idéia de igualdade de condições para todas as escolas, alegando a inviabilidade do Tempo Integral para toda a rede.

Já em 1986 houve a transferência de 101 CIEPs, da capital do Rio de Janeiro para a rede municipal de ensino.

Com isso, alguns CIEPs foram fechados, os que ainda não funcionavam no início do governo de Moreira Franco foram abandonados e houve o desmonte do horário integral.

No entanto, em 1991, com a eleição para o Senado de Darcy Ribeiro e a reeleição de Leonel Brizola para o governo do Rio de Janeiro, foram realizados trabalhos de recuperação dos CIEPs desativados, sendo ainda construídas novas unidades. (CALEFI, 2003).

No ano de 1994 a meta de construção dos CIEPs foi atingida chegando a marca de 506 Unidades.

Com o estigma de “Escola de pobres” e “Brizolão” os CIEPs foram desativados em 1995, pelo então governador Marcelo Alencar, causando grandes discussões.

Segundo Cavalieri (2007), o programa dos CIEPs atravessou inúmeras dificuldades e diferentes governos, porém o horário integral sobreviveu em parte das escolas, embora o projeto original em seu conjunto tenha se perdido ao longo dos eventos políticos.

Na rede estadual que ainda administra 359 CIEPs dos 500 construídos, o horário integral foi mantido em parte deles. Nos municípios menores, onde existem de 1 a 3 CIEPs, o horário integral quase sempre permaneceu nas turmas de primeiro segmento do ensino fundamental. Nas regiões metropolitanas do

Grande Rio, cerca de metade dos CIEPs manteve pelo menos algumas de suas turmas em tempo integral, em geral também do primeiro segmento. (p.1025).

Na capital do Rio de Janeiro, o Ensino Fundamental foi inteiramente municipalizado, sendo que o horário integral foi mantido na maior parte deles, abrangendo principalmente a Educação Infantil e o ciclo de alfabetização.

2.4 - Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)

Entre 1986 e 1993 é implantado o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), implementado pelo Secretário Estadual de Educação de São Paulo, Professor José Aristodemo Pinotti, no final do governo Franco Montoro.

Tinha como meta principal a diminuição das taxas de repetência e evasão da rede de ensino estadual, na tentativa de contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

O PROFIC foi instituído pelo Decreto nº. 25469, de 7 de julho de 1986, e complementado pelo Decreto nº. 25753, de 28 de agosto de 1986, tinha como forma de realização de seus objetivos a celebração de convênios com os municípios interessados em participar do Programa. Muitas prefeituras já desenvolviam programas de atendimento à criança fora do período normal de aula e foram beneficiadas com a verba destinada ao Programa. (SÃO PAULO, 1986a, 1986b).

De acordo com Cunha (1995), o professorado organizado resistiu ao lançamento do Programa, em uma tentativa de esconder as falhas da escola e como meio de manter interesses corporativos.

O Decreto Estadual nº. 25469, de 08 de julho de 1986, autorizou ainda a celebração de convênios de cooperação com instituições particulares.

Segundo Borges (2002), para operacionalizar o programa, além da parceria com os municípios e entidades da sociedade civil - a maioria filantrópica- era possível o convênio com as escolas estaduais interessadas.

O PROFIC se subdividia em: a) Projeto de Formação Integral para o Escolar; b) Projeto de Formação Integral para o Pré-Escolar; c) Projeto de Formação Integral para os Primeiros dois Anos de Vida; d) Projeto de Recuperação do Menor Abandonado.

A proposta de implantação do PROFIC surge numa época marcada por mobilizações e greves no Estado de São Paulo, muita repressão e lutas pela volta do estado de direito.

Conforme analisa Xavier *et.al* (1994), o clima de renovação, em que a reforma partidária de 1979 e o retorno de eleições diretas para governador, apontavam para a restauração da democracia, desencadearam em todo país uma luta pela destinação de verbas para o ensino público, o que se concretizaria com a determinação, na Constituição, de valores mínimos de gastos a serem aplicados em educação.

Partindo de três princípios: participação, descentralização e geração de empregos, e que só uma reforma na máquina estatal garantiria a retomada do potencial econômico, o novo governo propõe uma reforma baseada na transferência de responsabilidade. Os conselhos de Municípios, dentre outros, passariam a fiscalizar os órgãos públicos.

Iniciava-se assim o processo de municipalização da pré-escola ao 1º grau.

A descentralização seria o caminho para se gastar menos com construções escolares e prédios já que se viabilizaria o uso de locais ociosos, promoveria a melhoria da qualidade da merenda com o uso de produtos de origens locais ou regionais.

(CALEFI, 2003, p.142).

Para o magistério, a intenção era regionalizar o concurso público, na tentativa de equilibrar a carga horária de trabalho em sala de aula e atividades de preparo de material, correção etc.

A proposta previa ainda o aumento de atendimento da criança em idade pré-escolar e a reformulação curricular. A preocupação centrava-se no processo

ensino-aprendizagem, o que levou à extensão do tempo diário de aula nas séries iniciais do 1º grau, possibilitando um reforço de aprendizagem.

O Programa foi o primeiro no Brasil a utilizar-se de parcerias; não houve planejamento de construções de prédios para sua implantação; não visou a homogeneização da rede, cada unidade tinha suas próprias características; a adesão ao PROFIC ocorria de maneira voluntária.

Em 1986 foram celebrados 128 convênios com prefeituras, passando para 218 no ano seguinte. Porém registra-se queda entre 1989 a 1991.

Nas escolas estaduais o programa iniciou em 1986 com 352 escolas, contando, em 1989, com a participação de 921 unidades.

Em 1989, entra em vigor a nova Constituição Estadual que estabeleceu o gasto a ser aplicado em educação, restringindo o repasse de verbas públicas.

A Secretaria não demonstrava mais interesse em continuar repassando recursos para as prefeituras municipais, que, na maioria das vezes, deles se valiam para projetos desvinculados do atendimento à demanda educacional, empregando-os na área assistencial. As escolas públicas estaduais contavam com reprovação do programa pelo magistério, o que o qualificava como assistencial. (BORGES, 2002, p.192).

Os Programas e Currículos foram itens polêmicos na época, uma vez que não esclareciam de que forma os problemas educacionais seriam tratados, o que gerou uma certa despreocupação com as atividades a serem desenvolvidas na extensão do horário, deixando a critério da unidade escolar a inventividade da prática, como mostra a Resolução SE 159 de 15/07/88 que dispõe sobre a implantação do Programa na rede estadual de ensino:

Artigo 3º- Para os alunos participantes dos projetos, serão programadas atividades complementares a serem desenvolvidas, com prioridade, para aqueles que delas necessitarem, no período de sua permanência adicional na escola, visando a reforçar, ampliar, diversificar e enriquecer as experiências de aprendizagem. (p.185).

Segundo Oliveira (1992), a equipe escolar buscava alternativas pedagógicas e esforçava-se para enfrentar os problemas da rotina escolar, uma vez que possuía muitas dificuldades em proporcionar aos alunos atividades diversificadas no segundo turno de permanência deles na escola.

As diretrizes do PROFIC foram sendo modificadas de acordo com os ideais dos Secretários de Educação, que no período de existência do Programa, 1986 a 1993, foram sete, provocando um distanciamento da proposta inicial.

A extinção do PROFIC, no final de 1993, consequência da política educacional implementada em 1991, deveu-se a razões de ordem técnica e também política. Depois de uma prolongada greve dos professores, no final do mesmo ano, que teve como objeto principal a recomposição dos salários do professorado e de outras categorias profissionais (...), foi tomada a decisão de extinção de todos os programas que não respondessem ao requisito de atendimento universal da rede de ensino.

(GIOVANNI e SOUZA, 1999, p.88).

O PROFIC sofreu muitas modificações em função das mudanças políticas, refletindo a complexidade do processo de implementação de uma política educacional governamental.

2.5- Considerações sobre as experiências de ETI

Diante da revisão da literatura apresentada, percebe-se um dualismo ideológico norteador das propostas de escola de tempo integral, na qual os lugares de convivência social como a família e o bairro apresentam-se perniciosos à vida da criança, sendo necessário protegê-la e guardá-la no ambiente escolar. Reserva-se à ETI a função de recuperar as crianças que são vitimadas pela sua condição social, ensinando-lhes novos hábitos, costumes e crenças.

Pipitone (1995, p.372) ressalta que o êxito das tarefas e funções reservadas à ETI parece duvidoso. Isto porque, uma proposta que considera a pobreza e o abandono do menor como questões oriundas de seu próprio infortúnio, é uma proposta “capenga” em sua essência. É uma intenção que “não

reconhece os processos determinantes estruturais ligados ao modelo econômico que percorre e estratifica o todo de nossa sociedade".

Esse traço preventivo social nas propostas de educação em tempo integral é marcante em todas as experiências analisadas.

Arroyo (1988) argumenta ser impossível entender as propostas de ETII, sem entender a história das propostas de educação integral,

sua concepção do social, do trabalho, da cultura, do adulto e da criança, das relações entre as classes. Uma de suas marcas permanentes é a concepção dualista entre cultura, saber e bondade legítimos e o vulgar saber, a incultura, a ignorância, perversão contaminante das massas. É a ruptura entre a existência material e social e os processos educativos. (p.5).

Para Cavalieri (2002a), a busca de uma identidade sócio-cultural para a escola não se esgota em seus temas internos. Ela está ligada a um projeto mais amplo de sociedade.

A mesma autora ressalta que, historicamente, os ideais e as práticas educacionais reformadoras, denominados Escola Nova, fizeram uso, com sentidos variados, da noção de educação integral.

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática.
(CAVALIERI, 2002a, p.251).

A busca em religar a educação à vida, no entendimento da educação como a própria vida e não como preparação para ela, levou o movimento escolanovista a valorizar a atividade ou a experiência, deslocando o eixo de preocupação do âmbito político para o técnico-pedagógico. Para Saviani (1989), esse deslocamento imprimiu um sentido histórico conservador ao movimento, adequando a escola ao papel de diluir conflitos.

Com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação em articular a escola como instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico. (p.62).

Segundo o autor, a partir do momento em que a Escola Nova considerou a Pedagogia Tradicional como intrinsecamente autoritária, e se proclamou democrática, estimulando a livre iniciativa dos alunos, reforçou as desigualdades, tendo um efeito socialmente antidemocrático.

Percebe-se a visão do Estado presente nas propostas de escola pública de tempo integral, na perspectiva de proteção à infância frente a uma sociedade abstrata. Para Arroyo (1988) representa a utilização da escola como instrumento privilegiado do Estado para essa proteção.

Nos projetos de extensão do tempo escolar não se questionam as causas da miséria, da violência. É uma visão de infância desprotegida, marginalizada que se não for supostamente corrigida através de ações e projetos, transformará um ser indefeso em um perigo social em potencial.

O enfoque de socialização presente nos projetos da escola pública de tempo integral resulta de determinadas concepções de educação e de mundo nas quais os professores envolvidos no processo, não tendo consciência disso, desenvolvem suas práticas pedagógicas ancoradas em desejos de uma determinada classe social em detrimento de outras.

É preciso superar concepções que não são naturais e sim históricas, que propõem políticas públicas na perspectiva de socialização das crianças enquanto vítimas da pobreza.

2.6- A intencionalidade legal da experiência de São Paulo

Diante da natureza histórica das experiências da escola de tempo integral, seus objetivos políticos educacionais e sociais, a intenção deste item é de situar o leitor quanto à análise dos objetivos de implantação do projeto na rede

estadual de ensino, através das Diretrizes para a ETI, bem como documentos advindos em consequência à implantação desse projeto.

Em dezembro de 2005, mais precisamente no dia 11, a SEE do Estado de São Paulo publicou a Resolução SE 89 dispondo sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, considerando a educação como presença fundamental que desempenha papel relevante para a sociedade, prevendo uma organização da escola em dois turnos: manhã e tarde, com jornada de nove horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas.

Dessa forma, disciplinava a organização da escola, incluindo as seguintes ações curriculares:

- I. orientação de estudos;
- II. atividades artísticas e culturais;
- III. atividades desportivas;
- IV. atividades de integração social;
- V. atividades de enriquecimento curricular.

A redação do texto legal previa ainda, em seu artigo 3º, critérios para adesão das escolas da rede pública estadual, que estivessem preferentemente em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e nas periferias urbanas. Este critério será analisado mais adiante.

Posteriormente foi apresentada, à rede estadual de ensino, a Resolução SE 7, de 18 de janeiro de 2006, publicada em 19 de janeiro, dispondo sobre a reorganização e o funcionamento da ETI, bem como o processo de atribuição de classes e aulas para essas escolas.

[...] da necessidade de se firmar diretrizes que permitam aos educadores implementarem o processo educacional proposto para a Escola de Tempo Integral, resolve:

Art. 1º - A Escola de Tempo Integral destina-se a alunos dos ciclos I e II do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual que tenham atendido aos critérios de que trata o artigo 3º da Resolução SE 89 de 09/12/2005.

(SÃO PAULO, 2006b. p1).

Ainda, em seu artigo 2º, dispunha sobre a organização curricular que compreendia o currículo básico do Ensino Fundamental e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular¹⁰.

Na organização da ETI, a referida resolução mantinha a jornada de nove horas diárias, compreendendo um total de 45 aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, com intervalo de uma hora para almoço e outro em cada turno, de 20 minutos.

Uma das grandes dificuldades apontadas pelos diretores foi o número insuficiente de funcionários, que já se apresentava precário no atendimento parcial, e que, com o período integral, temiam o agravamento na qualidade do atendimento necessário para a realização do projeto.

O horário do almoço foi o período mais criticado por diretores, professores coordenadores e funcionários. As escolas em questão não possuíam refeitórios, contando apenas com o pátio. Devido à faixa etária de atendimento, a tendência dos alunos era terminar a refeição rapidamente e correr pela escola o restante do tempo, provocando alguns acidentes entre eles e um certo descontrole quanto à depredação de algumas áreas.

Na busca por alternativas que diminuíssem a *algazarra*, os diretores buscaram oferecer atividades que envolvessem os alunos durante o horário de almoço. Foram disponibilizados livros, revistas, jornais para leitura, televisão, e diversos jogos. Essas medidas de certa forma reduziram os problemas, porém, a partir do momento em que os recursos de entretenimento não eram mais novidades, o problema ganhava a mesma dimensão do início.

Para a escola B, essa situação comprometia a atenção necessária dos alunos do Ensino Médio às aulas, cujo horário coincidia com o período de almoço dos alunos do Ensino Fundamental.

¹⁰ Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina. (SÃO PAULO, 2006b, p.2).

Para minimizar o problema da falta de pessoal, a resolução permitiu considerar em dobro o número de classes de funcionamento das ETIs, viabilizando a contratação de funcionários, através do convênio com a FDE¹¹.

A atribuição de aulas das oficinas curriculares tem como base outro documento legal que dispõe sobre o processo de atribuição dos projetos da SEE, amparando a atribuição por perfil e não apenas por tempo de serviço. Nessas condições, o diretor pode atribuir a aula para o professor que possua a habilitação exigida para o campo de atuação¹² e para a disciplina, atendendo as especificidades desse projeto. Deve levar em conta também as experiências anteriores bem sucedidas e a participação do docente em ações de capacitação específica, promovidas pela SEE.

As habilitações exigidas para a atribuição de aulas das oficinas curriculares do ciclo II, ou seja, de 5ª a 8ª séries, são as seguintes:

- a) Orientação para Estudo e Pesquisa: licenciatura plena em Pedagogia ou curso de nível superior equivalente, com as habilitações previstas para as oficinas do Ciclo I;
- b) Hora da Leitura: licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, preferencialmente, ou licenciatura plena em qualquer componente curricular;
- c) Informática Educacional: licenciatura plena com formação e conhecimento na área, preferentemente com curso de capacitação desenvolvido pelos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional (NRTes), desde que devidamente comprovado;
- d) Experiências Matemáticas: licenciatura plena em Matemática, ou licenciatura plena em Física, ou em Química ou ainda licenciatura em Ciências plenificada com qualquer habilitação;
- e) Língua Estrangeira Moderna - Espanhol: licenciatura plena em Letras, com habilitação no idioma ou com comprovada proficiência adquirida em cursos especializados;

¹¹ Criada em 1987, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) é responsável por viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, implantando e gerindo programas, projetos e ações destinadas a garantir o bom funcionamento, o crescimento e o aprimoramento da rede pública estadual de ensino. (www.fde.gov.br)

¹² Entende-se por campo de atuação os segmentos de classes ou aulas. Os professores que atuam de 1ª a 4ª série pertencem a um campo de atuação e os que trabalham de 5ª a 8ª série, a outro campo. Para cada campo de atuação existem exigências de habilitação específica.

- f) Atividades Esportivas e Motoras: licenciatura plena em Educação Física;
- g)..Atividades Artísticas: licenciatura plena em Educação Artística/Arte;
- h). Saúde e Qualidade de Vida: licenciatura em Ciências plenificada em Biologia, ou Química, ou Física ou em Matemática, ou licenciatura plena em Ciências Biológicas ou ainda licenciatura plena em História Natural;
- i).. Filosofia: licenciatura plena em Filosofia;
- j). Empreendedorismo Social: licenciatura plena em Ciências Sociais. (SÃO PAULO, 2006b, p.3).

A referida resolução previa ainda que, na ausência de docentes com as habilitações previstas para as aulas de Atividades Artísticas, constantes das alíneas “d” a “j”, as aulas poderiam ser atribuídas na seguinte conformidade:

- 1 - aos portadores de diploma de licenciatura curta, apenas nas disciplinas decorrentes desta licenciatura e exclusivamente no Ensino Fundamental;
- 2 - a alunos de último ano de curso regular de licenciatura plena, somente na disciplina específica desta licenciatura;
- 3 - a portadores de diploma de bacharel ou de tecnólogo de nível superior, desde que na área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso.

§ 2º - Se ainda comprovada a necessidade, poderá haver, exclusivamente em nível de Diretoria de Ensino, atribuição de aulas na seguinte conformidade:

- 1 - a portadores de diploma de licenciatura plena em disciplina diversa, desde que da área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;
- 2 - a alunos de curso regular de licenciatura plena, na disciplina específica da licenciatura, que já tenham cumprido, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) do curso;
- 3 - a alunos do último ano de curso de bacharelado ou de tecnologia de nível superior, desde que da área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;
- 4 - a alunos de curso regular de licenciatura plena, na disciplina específica, ou de cursos de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina, que se encontrem em qualquer semestre do curso. (SÃO PAULO, 2006b, p.4).

O parágrafo 4º do artigo 4º regulamenta que as aulas das Oficinas Curriculares poderão ser atribuídas a docentes titulares de cargo¹³, apenas, como carga suplementar de trabalho ou para composição de jornada, exceto as aulas de Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras que poderão ser atribuídas, também, para constituição de jornada. Essa regulamentação tornou-se motivo de insatisfação entre os professores efetivos, causando problemas na constituição de suas jornadas, como será explicitado posteriormente nas considerações finais.

Em outubro de 2006, é publicada a Resolução SE 66 que dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de PCP, tendo, dentre outras atribuições, a responsabilidade pela formação em serviço dos docentes. (SÃO PAULO, 2006d).

A Resolução previa um posto de trabalho para PCP, independente da quantidade de classes que a escola possuísse no Ensino Fundamental, porém deveria contar, no mínimo, com 140 alunos matriculados e frequentes, caso contrário, a escola não faria jus. Se a unidade escolar possuísse 12 classes ou mais, distribuídas em dois ou três turnos diurnos e dez classes no noturno, teria direito a mais um posto de trabalho, ou seja, a dois PCPs.

Enquanto profissional responsável pela formação de seus pares, o PCP passaria a constituir-se membro da equipe gestora, que compreende o diretor e o vice-diretor, cabendo-lhe acompanhar o trabalho dos professores, subsidiando-os com sugestões para a melhoria da prática docente, orientando os professores das oficinas curriculares de forma a assegurar que as atividades nelas desenvolvidas se apresentem dinâmicas, contextualizadas, significativas e prazerosas.

A carga horária estabelecida para o PCP da ETI era de 30 horas semanais, a serem cumpridas integralmente na unidade escolar, acompanhando o desenvolvimento de todas as oficinas curriculares, bem como orientando e

¹³ Os professores que ingressam na rede através de concurso público são considerados titulares de cargo, e os demais são denominados Ocupante de Função Atividade (OFA). Para constituição da jornada do titular de cargo, a Lei Complementar 836/97 prevê a jornada inicial, 20 horas/aula e a jornada básica, 25 horas/aula, podendo o professor possuir carga suplementar de trabalho.

liderando funcionários da escola para um trabalho educativo e recreativo junto aos alunos, no intervalo compreendido entre o final das aulas do currículo básico e o início das atividades nas oficinas curriculares.

Sem detrimento da carga horária de trabalho estabelecida para atuar na ETI, o professor coordenador poderia ainda exercer a função docente, ministrando aulas até o limite da carga horária máxima de 40 horas semanais.

A direção da escola A, uma das escolas ETI pesquisada, enfrentou problemas para a designação desse profissional, uma vez que para o professor se afastar de suas aulas na totalidade, teria perda salarial, e para se afastar por 30 horas, ministrando as demais, não conseguiria atender todo o período proposto para as aulas das Oficinas Curriculares, coincidindo suas aulas com esse período escolar.

Já para a escola B, isso não se configurou como um problema, pois a docente designada para a função era PCP do período noturno e cumpria uma carga horária reduzida por acúmulo de cargo; professora aposentada que ingressou novamente na rede, com uma jornada inicial de trabalho docente.

A SEE publicou, em 30 de novembro de 2006, a Resolução SE 77 de 29 de novembro, dispondo sobre o funcionamento e a reorganização curricular das ETIs para o ano letivo de 2007, revogando a Resolução SE 7 de 2006. (SÃO PAULO, 2006b, 2006c).

Diante da implantação do projeto, a CENP lançou as Diretrizes para a ETI, apresentando princípios para a formação humana, nas chamadas oficinas curriculares.

O documento, cerne dessa reflexão, vislumbrou direcionar a prática pedagógica dos professores, traz a concepção de uma educação integral expandida, pretendendo estender e melhorar o que já se constitui no período parcial.

Se ampliar significa alargar, expandir, estender algo que já existe, implementar uma escola de tempo integral em um sistema de ensino que já conta com uma escola participativa,

inclusiva e democrática pressupõe, no mínimo preservar essa essência. Sobre esse patamar curricular básico faz-se necessário identificar quais são os atributos, as relações e os desdobramentos que ainda demandam um aprofundamento, uma complementação ou um enriquecimento para potencializar os ganhos e os avanços já conquistados. É nesse sentido que a escola de tempo integral será, em 2006, implementada.
(SÃO PAULO, 2006a, p.11).

Paro *et al.* (1988) acredita que um projeto consistente de extensão diária da escolaridade deveria partir de um conhecimento apurado da realidade concreta do que se tem hoje no ensino público, com o objetivo de conhecer a natureza da escolaridade que se pretende estender.

Tal exame, ao verificar as condições objetivas em que se desenvolve a educação escolar das camadas populares, levaria fatalmente à constatação de que não existe, de fato, uma escolaridade passível de ser estendida. (p.219).

A concepção de educação apresentada pelas Diretrizes, através de um discurso político educacional em que já se configura uma realidade qualitativa quanto à educação já oferecida parcialmente, se contrapõe aos critérios de adesão das escolas ao projeto. O artigo 3º da Resolução SE 89 de 2005 prevê atendimento prioritário em escolas inseridas, preferencialmente, em regiões de IDH. Então qual é o real objetivo da ampliação do tempo? Pautada em qual concepção de educação a resolução dispõe quando prioriza esse atendimento?

Conforme Paro *et al.* (1988), a lógica das escolas de tempo integral parece ter caminhado no sentido de reintegrar à sociedade as crianças provenientes das camadas menos favorecidas da população, papel este que as instituições e entidades sociais não têm conseguido realizar com êxito, levando ao equívoco de julgar como de caráter pedagógico, ou passíveis de solução, através da escola, os problemas sociais cujas causas e soluções transcendem o âmbito escolar.

Arroyo (1988), quando analisa as políticas públicas em torno da concepção de educação, denomina-as de formação integral, cujo compromisso

remete a uma educação voltada para a proteção, a reeducação, tentativa de melhorar a criança para atingir o ideal de criança “não marginal”.

Enfim, uma reflexão sobre a escola de tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico. (p.4).

O autor busca na história as raízes para entender em quem se pensa quando se propõe uma escola de tempo integral.

Assim afirma que, até a Idade Moderna, a preocupação era com a formação de sábios, monges, burocratas letrados e armados. Com o passar do tempo a tendência foi a formação intelectual, moral, social e política dos futuros gestores, distanciando-se para essa formação das instituições totais.

A tendência tem sido destinar as instituições totais à educação dos filhos dos trabalhadores pobres, as crianças carentes e indefesas, como são chamadas carinhosamente pelo discurso pedagógico os filhos dos trabalhadores explorados.
(ARROYO, 1988, p. 5).

Segundo Goffman (1996), essas instituições, pensadas para o atendimento integral, desenvolviam ações que tinham como objetivo a formação do ser humano por inteiro. Concentravam em determinado local a moradia, o lazer, atividades formativas, educativas, correccional e terapêutica, sendo dirigidas por uma equipe que gerenciava a vida institucional.

A formação integral, em escolas de tempo integral, era destinada às “elites” pelas instituições totais, configuradas em internatos, seminários e mosteiros.

Segundo Arroyo (1986), no século XVI a ênfase na educação dos trabalhadores pobres deu-se após redefinição dos bem-aventurados pelos eclesiásticos e reformadores. Passou-se da compaixão e glorificação da pobreza, no que concerne a questão material, para a pobreza de espírito, da alma, da bondade. Essa transformação tinha como momento histórico as

transformações que vinham ocorrendo na maneira de produzir a vida material e nas relações de trabalho, valorizando-se o fruto dessa relação, em que a riqueza e a propriedade passam a ser valorizados.

Destaca ainda que só a pobreza do espírito, a interior, seria glorificada por Cristo e que a pobreza material, aquela que transforma seres humanos em mendigos e vagabundos seria condenada, desprezada e perseguida como imoral.

Essa dimensão moral da pobreza e da riqueza leva a ver na pobreza, enquanto indicador de ociosidade, a fonte de todos os vícios. Os pobres são encarados como as classes perigosas. A pobreza gera violência, embota a mente, desvirtua a vontade, torna os estômagos vazios feras em potencial predispostas à desordem social, ao crime e a violência. (ARROYO, 1988, p.5).

As mudanças da relação de trabalho alimentaram também as propostas de educação para os pobres; segundo o autor, sendo a pobreza a expressão da degradação moral do espírito, da bondade, dos valores, a educação integral seria o remédio. “Educar para o trabalho antes do que prender pelo crime de ociosidade”. (ARROYO, 1988, p. 6).

Na governância por eventos, o Estado e seus serviços sociais e educativos se apresentam como protetores da infância e dos pobres, forma de justificar sua presença através de projetos voltados à correção da marginalidade. Porém, Arroyo (1988) afirma que nem o capitalismo, nem o Estado se reconhecem como produtores de miséria e degradação cultural, física e moral de seus trabalhadores.

Saviani (1989) analisando as teorias não críticas, as quais entendem ser a educação um instrumento de equalização social, expressa que na pedagogia tradicional, na qual a sociedade é concebida como harmoniosa, a marginalidade é vista como um fenômeno isolado, afetando individualmente seus membros. E para garantir uma sociedade igualitária, evitando sua degradação, há a necessidade, segundo essa pedagogia, de se oferecer a escola como remédio à ignorância, que nesse contexto é identificada como a causa da marginalidade.

Segundo o autor, das críticas formuladas à pedagogia tradicional, vai nascendo aos poucos a pedagogia nova que mantém a crença no poder da escola equalizadora.

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante mas o rejeitado.

(SAVIANI, 1989, p.19).

Desse modo a educação, vista sob a ótica de fator de equalização social, trabalhará na perspectiva da aceitação mútua que, segundo Saviani (1989), cumpre o papel de ajustar, adaptar os indivíduos à sociedade.

No contexto apresentado pelo autor, que sentido pode ter mais tempo na escola para as políticas públicas atuais, que deliberam pela extensão da jornada escolar?

Dentro da perspectiva da expansão do tempo escolar, as Diretrizes para a ETI propõem objetivos para as oficinas curriculares, que foram instituídas para a vivência de atividades de natureza “prática, inovadora, integradas às temáticas, conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos”. (SÃO PAULO, 2006b, p.14). Deverão articular-se aos planos de ensino dos diferentes professores, cujas prioridades estarão asseguradas na Proposta Pedagógica, visando a formação de pessoas que possam exercer plenamente sua cidadania.

As oficinas serão norteadas pelos seguintes objetivos: a) educar e cuidar da imagem positiva do aluno; b) atender a diferentes necessidades de aprendizagem; c) promover o sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social.; d) promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo.

Percebe-se que a função das oficinas curriculares é de propiciar a vivência prática do fazer pedagógico, argumentando que educar e cuidar são ações congruentes.

A DE Capivari recebeu em 2008 um documento que tem como objetivo a retomada da discussão da necessidade de se consolidar um projeto pedagógico, repensando o sentido da educação obrigatória, as concepções de criança e de adolescente e o currículo para toda a rede de ensino. Antes de iniciar a análise deste documento é importante apresentar as inquietações que ocorreram diante da instalação do projeto, o que acontecia nos “bastidores escolares” que culminou com a adesão das escolas pesquisadas.

2.7- Caminhos para a implantação do projeto

O projeto ETI do Estado de São Paulo resgata versões já experimentadas na história da extensão do tempo escolar. Nessa "retomada de intenções" têm-se semelhanças com o PROFIC no que diz respeito à implantação por adesão. Não houve investimento na parte física das escolas, a prioridade de atendimento estava atrelada à questão da vulnerabilidade das crianças ao meio social, o considerado pernicioso. Outra semelhança está no desenvolvimento de atividades do turno complementar em que se contava apenas com a criatividade inventiva do professor para preencher esse espaço escolar estendido.

Em 2005, quando foi publicada a Resolução que dispôs sobre a implantação do Projeto ETI, a DE Capivari, através do setor de planejamento, iniciou um levantamento para identificar as escolas que teriam condições de abarcar o projeto. Essas condições estavam atreladas à questão da modalidade de atendimento que a escola oferecia e à demanda que receberia para o ano letivo de 2006. A perspectiva considerada ideal, do ponto de vista administrativo, seria a escola que não necessitasse remanejar alunos para outra unidade escolar, como por exemplo, o segmento do Ensino Médio, a fim de acomodar os mesmos alunos do Ensino Fundamental em dois períodos. Concomitantemente, os supervisores de ensino entraram em contato com as escolas sob sua

responsabilidade, para saber o que pensava a equipe escolar e sua possibilidade de adesão ou não ao projeto.

Foi de difícil empreitada, uma vez que as escolas estavam entrando em recesso e, na oposição maciça à implantação do projeto, a dirigente regional de ensino solicitou que todas apresentassem cópia da ata da reunião do Conselho de Escola¹⁴ deliberando sobre o assunto. Houve muito descontentamento por parte dos diretores que, às pressas, reuniram os membros do Conselho para viabilizar a solicitação.

Paralelamente, o setor de planejamento identificou algumas escolas que teriam condições, dentro da perspectiva apontada, de implantar o projeto em 2006. Dentre elas, foram apontadas as duas escolas A e B, do setor pelo qual a pesquisadora deste trabalho é responsável.

Diante da oposição dos diretores dessas escolas, a dirigente regional de ensino solicitou a intervenção da pesquisadora, enquanto supervisora de ensino, na tentativa de convencimento da importância do projeto.

Por acreditar, naquele momento, em uma proposta que vislumbrava mais tempo para a consolidação da aprendizagem e melhor qualidade de ensino, como apontou e apostou Freitas (2003), ao analisar a proposta de organizar a escolarização formal dos estudantes em ciclos, investiu-se em argumentos pessoais em relação ao projeto.

Freitas (2003) critica a educação oficial que prega a formação integral da personalidade da criança, mas oferece um sistema educacional indigente que ensina quando muito Português e Matemática, como objetivo central da escola em detrimento da formação que preconiza. Defende a adoção da escola em tempo integral.

¹⁴ Conselho de Escola – colegiado deliberativo da escola. Fundamenta-se no art. 95 da Lei Complementar 444/85 – Estatuto do Magistério Público Paulista.

O autor discute a contradição entre formar e instruir, afirmando que o sistema educacional nega a formação ao oferecer uma instrução nem sempre de qualidade¹⁵.

A maneira como assegura a redução da formação à instrução passa pelo tempo de permanência do aluno na escola. Nossas escolas funcionam em tempo parcial (quatro horas), o que faz com que, na prática, seja obrigada a se contentar com a instrução. Portanto, uma luta fundamental para os educadores, além da implantação dos ciclos, é a aplicação do dispositivo da LDB que prevê que a educação no Brasil será, progressivamente, de tempo integral. Somente com a adoção da escola de tempo integral teremos condições de falar em instrução associada à formação, contribuindo para resolver essa contradição. Em vez de aduzir penduricalhos às quatro horas de escola (recuperação paralela, reforço de janeiro, correção de fluxo etc.) implante-se a escola de tempo integral.

(FREITAS, 2003, p. 87).

Na perspectiva positiva e confiante na capacidade de gerar transformações sociais, Freitas (2003) analisa que os ciclos, em sua definição e a escola de tempo integral, “são âncoras importantes nessa luta. Ambos são os embriões do novo, dentro do velho sistema educacional”. (p.89)

Durante os dias que se sucederam às discussões na Diretoria de Ensino muitas coisas eram comentadas a respeito do projeto. Dentre as “especulações” surgiram até mesmo informações que a Secretaria da Educação investiria maciçamente em recursos físicos, administrativos, pedagógicos e principalmente salariais aos professores envolvidos no projeto.

O argumento de um diferencial no salário dos professores a exemplo do Projeto Escola Padrão¹⁶, em que o professor tinha um adicional por dedicação exclusiva, permaneceu algum tempo ainda após a implantação do projeto.

Na reunião do Conselho de Escola da escola A, a participação dos professores durante as discussões foi intensa. Eles aderiram ao projeto na

¹⁵ O conceito de qualidade, com o qual se compartilha, aponta para a dimensão da intensidade, da profundidade, da perfeição, sendo inerente à ação humana. Uma construção que se processa no campo do direito à cidadania, e neste caso, inerente ao trabalho pedagógico e às lutas sociais pela democratização do Estado e da sociedade.

¹⁶ Escola Padrão – Programa de Modernização do Sistema Educacional do Estado de São Paulo, já extinto.

condição de que fosse implantado na escola em frente, que estava sendo inaugurada e que, segundo informações do setor de planejamento da DE, seria para atendimento do Ensino Fundamental. Dessa forma, a escola A atenderia, em 2006, somente a demanda do Ensino Médio.

Na época, quando da conversa de convencimento com a diretora da escola e com a leitura da ata do conselho, a pesquisadora argumentou em tom jocoso, mas estranhando tal posição, ser muito interessante a decisão deles: aprovaram a idéia desde que fosse implantada “no vizinho”. Quando se faz referência a essa ata do conselho nas reuniões com os professores da escola, eles se defendem com o argumento de que, na época, tinham a informação do remanejamento dos alunos do Ensino Fundamental para lá.

De fato, a nova unidade escolar absorveu esse segmento de ensino, porém a unidade pesquisada continuou também atendendo ao mesmo.

Com que intenção os professores votaram a favor da implantação do projeto para a escola que seria inaugurada, se muitos deles não lecionavam nela?

Existe, até hoje, certo desconforto quanto à questão, mas será visto, no capítulo da análise dos dados, um esforço pedagógico muito grande por parte dos professores em “fazer dar certo”, como eles mesmos diziam.

Na reunião do conselho da escola B, o clima foi muito tenso na descrição da diretora que presidiu o processo. Os professores se posicionaram contra a implantação, mas os outros segmentos que compõem o conselho votaram a favor, sendo decisivo o voto dos pais. Com 52% de votos a favor, o projeto foi implantado em 2006.

Durante as reuniões que se sucedeu em 2006, o descontentamento dos professores das duas escolas era penoso para a equipe da DE. Cobravam os investimentos nos recursos materiais e físicos prometidos e formação para trabalhar as oficinas. No entendimento deles não havia nada que norteasse a prática. Questionavam qual seria o verdadeiro objetivo das oficinas e como desenvolveriam o trabalho.

Participou a pesquisadora, em 2006, de encontros promovidos pela SEE em Águas de Lindóia, primeiro contato com a equipe central, após a implantação da ETI.

Nas reuniões realizadas com os docentes, os professores coordenadores da Oficina Pedagógica buscavam nortear a prática dos professores, de acordo com as orientações técnicas que recebiam. Porém a estrutura de atendimento era insuficiente, dada a grandiosidade do projeto e a necessidade de entendimento histórico de concepções educacionais que garantissem a especificidade do ato educativo.

Quando se apresenta tal argumentação, faz-se referência à questão mesmo da pedagogia, da educação enquanto ciência e da função da escola ligada à questão do conhecimento, na perspectiva apontada por Saviani (2005b) quando se empenha na defesa da especificidade da educação através da pedagogia histórico-crítica. Para ele, é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado.

Muitas vezes a preocupação com o como fazer se sobrepõe de tal forma ao conteúdo, que se perde de vista a essência e se passa a questionar a prática sempre através dela e por ela mesma.

Diante da implantação do projeto, os problemas que se sucederam estavam sempre voltados às questões físicas e materiais envolvendo as oficinas. Seriam elas lúdicas? Um reforço do que acontecia na parte da manhã ou uma continuidade desse período?

Para Saviani (2005b), na expansão de escolas consistentes que atendam a toda a população, o saber passa a ser socializado. Não é mais propriedade privada.

Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (p.99).

Em 2007 foi realizado um Congresso Internacional sobre as experiências de escola de tempo integral em outros países. Representantes da Inglaterra, Chile e Portugal expuseram o trabalho realizado. Na Inglaterra não seria mais projeto, mas uma realidade que abrange todas as escolas do país há mais de 100 anos. No Chile, a experiência foi implantada há mais de dez anos e em Portugal o professor José Pacheco apresentou o projeto da Escola da Ponte.

No mesmo congresso, Guiomar Namó de Mello manifestou o descontentamento pela extensão da jornada escolar. Segundo ela “estávamos oferecendo em dobro o que já era ruim”.

A imperativa declaração suscitou certa indignação, pois enquanto agente público era grande o esforço em desempenhar as funções inerentes às atribuições do cargo, administrando muitas vezes o “nada com o infinito” buscando avanços qualitativos que refletissem na aprendizagem dos alunos. Decidiu então a pesquisadora estudar e buscar amadurecimento intelectual visando superar limites cognitivos que não permitiam avançar nas discussões mais fundamentadas com os colegas e também procurou investir na busca por possibilidades de mudanças.

A SEE de São Paulo, através de sua assessoria, propôs a composição de um grupo de estudos, do qual fez parte a pesquisadora para tratar sobre possíveis adequações ao projeto. Consequentemente foi realizado um encontro entre os supervisores de ensino e os professores coordenadores das oficinas responsáveis pelo projeto, para discussões e possíveis encaminhamentos.

Foram dois dias de discussões acirradas na procura por adequações necessárias, dentro dos limites organizacionais a que as escolas estaduais estão submetidas.

No primeiro dia do encontro, o assessor da secretária de educação, juntamente com a PCP da CENP, apresentaram um diagnóstico das ETIs, desde sua implantação até o corrente ano: A tabela 1, com os dados fornecidos durante o encontro, representa o número de escolas, diretorias e alunos que participam do projeto ETI.

Tabela 1: Participação no projeto ETI no Estado de São Paulo

Escolas de Tempo Integral (total 469)		Escolas participantes			Diretorias de Ensino	Alunos participantes		
CEI	COGESP	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo I e II	Total	Envolvidas	Ciclo I	Ciclo II
350	119	127	41	299	91	86	40.392	86.672

Ciclo I = 1ª a 4ª séries e Ciclo II= 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental¹⁷

Foi apresentado ainda um diagnóstico de desempenho sobre a avaliação do SARESP¹⁸ 2007 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos ciclos I e II do Ensino Fundamental. Os dados geraram muita discussão e insatisfação nos supervisores de ensino e PCPs presentes, uma vez que as condições precárias em que o projeto vem se desenvolvendo, e o tempo exíguo para essa avaliação, apenas um ano letivo, não seriam suficientes para tal comparação.

A SEE estabeleceu parcerias entre as ETIs e as seguintes instituições: Instituto Ayrton Senna, Philips, Amcham, Grupo Sílvio Santos, Cultura é Currículo, Itaú Cultural, Bernardo Sabino. O Projeto de tutores e o Instituto Pólen estão em negociação.

Os dois profissionais da SEE que se responsabilizaram pelo acompanhamento sistemático do projeto visitaram quatro escolas, sendo três na capital e uma na zona rural de Louveira, visando formular um diagnóstico inicial do funcionamento das ETIs, buscando observar possíveis mudanças para o aprimoramento do projeto.

Nas escolas visitadas a equipe observou o seguinte:

- a) Nas oficinas a total ausência de ações, materiais, atividades e características que diferenciasssem umas das outras (exceto nas oficinas de informática e de educação física).
- b) Em nenhuma das escolas as oficinas funcionam em sistema de sala ambiente, não sendo observado também trabalho em grupo;

¹⁷ No Estado de São foi adotado o regime de Progressão continuada dividido em dois ciclos.

¹⁸ SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

- c) Das quatro escolas, duas apresentam muitas grades, alunos trancados;
- d) Embora três escolas possuam biblioteca e vídeo, nenhuma delas desenvolvia no momento da visita oficinas em ambientes diversificados.
- e) A partir desse diagnóstico foram apresentadas as seguintes propostas:
- f) Criar e divulgar parâmetros de qualidade para a Escola de Tempo Integral;
- g) Criação de um site para desenvolver uma comunicação mais ágil entre a Secretaria Estadual de Educação, a CENP e a equipe gestora da escola, para facilitar tanto a resolução de problemas como para democratizar êxitos em experiências desenvolvidas no cotidiano;
- h) Envolver o PCP da Oficina Pedagógica e o supervisor da escola de tempo Integral e das demais áreas do conhecimento, no acompanhamento das ações realizadas nas ETIs, com o intuito de adequar as atividades realizadas nas oficinas curriculares às Diretrizes da Escola de Tempo Integral e à Proposta Curricular implementada em 2008;
- i) Estabelecer um canal de comunicação entre SEE, DEs e os profissionais das ETIs;
- j) Enviar mensagem aos dirigentes, supervisores, professores coordenadores, diretores e PCPs das Oficinas Pedagógicas responsáveis pelas ETIs contendo tanto as diretrizes quanto os itens que devem ser observados para garantir que as mesmas funcionem adequadamente.

Foram apresentadas ainda sugestões para mudanças nas oficinas curriculares, que passariam de 15 modalidades atualmente existentes e divididas em cinco dias semanais para quatro grandes áreas: Português, Matemática, Arte e Educação Física.

A novidade seria a reserva de um tempo para reforço nas atividades de Língua Portuguesa e Matemática e outro para atividades que favorecessem o aprendizado.

A questão do reforço sempre foi muito polêmica no projeto, pois as ETIs não foram contempladas na legislação que trata sobre esse assunto, uma vez que havia o entendimento por parte da SEE que se a criança permanece nove horas na escola, teria tempo suficiente para dar conta das lacunas existentes. Entendimento que remete ao conceito de educação integral na perspectiva do tempo, ou seja, mais tempo para o domínio das habilidades necessárias que potencializem a interação com a proposta curricular implantada em 2008.

Houve grande desconforto por parte dos professores, que percebiam nessa atitude legal prejuízo para os alunos matriculados nas ETIs que necessitariam do reforço.

São muitas inquietações diante dessa polêmica. Como esperar mudanças significativas, conceituais e práticas na implantação de um projeto que aspirava qualidade apenas através de mais tempo na escola? As práticas pedagógicas, a organização interna da escola, pouca coisa mudou com a implantação do projeto. Foi apenas estendido o que já existia. Então, o produto final do processo educativo continuou a apresentar os mesmos problemas.

Na defesa pelo reforço, aos alunos que necessitavam dele, os professores se posicionaram pela manutenção do espaço. Por outro lado, como viabilizar mais tempo para isso? Os alunos deveriam permanecer 10, 11 horas na escola? É uma situação antagônica e polêmica. No caso o problema não está em mais tempo na escola, mas em uma organização pedagógica que se responsabilize pelo processo, que garanta a aprendizagem efetiva dos alunos.

Com efeito, a implantação de um projeto no porte da ETI envolve a problemática organizacional que, por sua vez, tem a ver com a questão da articulação teoria e prática, que tendemos a conceber em pólos separados. Isso fica muito claro na fala de uma professora da escola A, que requisita cursos práticos, que ensinem como trabalhar as oficinas curriculares. É evidente a importância da prática. Diante de uma sala de aula o professor necessita saber o ponto de partida e o ponto de chegada para nortear sua prática. Porém, como pontua Saviani (2005b, p.117), embora não percebamos, “a ligação entre teoria

e prática é bastante estreita”. O autor ilustra sua afirmação fazendo uma comparação entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.

Quando se pensa na organização da sala de aula típica da pedagogia tradicional, depara-se com carteiras enfileiradas voltadas para um mesmo ponto, onde se encontra o professor. Dentro dessa concepção ele é o centro. Toda a organização interna foi programada e pensada fisicamente para que os alunos fiquem atentos às falas do professor.

Na pedagogia nova, a sala de aula não tem carteiras em lugares fixos, a quantidade de alunos é menor, não tem um centro, nela não existe uma mesa do professor em destaque que o identifique como o centro do processo, as paredes possuem cartazes, partindo-se do pressuposto de que quanto mais estimulado, tanto melhor o aluno aprende.

Esta teoria preconiza que as crianças aprendem em atividade, interagindo com outras crianças sob orientação e supervisão do professor, respondendo aos estímulos e desafios do ambiente. Assim a sala de aula é barulhenta em decorrência da multiplicação dos estímulos internos e externos.

(SAVIANI, 2005b, p.118).

Então, na implantação da ETI tem-se na prática dos professores a concepção de que o currículo básico é representado pela transmissão dos conteúdos, ou seja, uma escola organizada na perspectiva da pedagogia tradicional, em que o professor é o centro, os alunos estão enfileirados e devem prestar atenção ao que ele fala. Já a prática das oficinas curriculares elege a organização voltada para a concepção da pedagogia nova, em que a ordem da sala de aula deve privilegiar interesses e desafios aos alunos a fim de aprofundar conceitos trabalhados no currículo básico. Seria uma tentativa de se organizar pedagogicamente para as duas concepções? Percebe-se que a concepção proposta está muito ligada às questões de ordem prática, o como fazer, como envolver o aluno a tal ponto que ele se interesse pela escola e responda positivamente através de seu desempenho aos objetivos curriculares propostos.

Para Saviani (2005b), as redes de ensino são organizadas segundo determinada concepção de educação, instituídas pela legislação, contendo às vezes, de forma contraditória

elementos implícitos derivados de concepções que penetram no cotidiano das escolas, constituindo aquilo que poderíamos chamar de “senso comum educacional”. (p.119).

Segundo o autor, apesar da substituição da LDB, a educação atual ainda se pauta na Lei 5.692/71 que organizou a reforma do ensino. Essa lei era fundamentada por determinada concepção que ainda hoje, de algum modo, continua a orientar a organização prática das escolas. Diante disso quando se quer mudar o ensino, guiando-se por outra teoria, não bastam projetos pedagógicos esperando que os professores passem a se orientar pela nova proposta.

Saviani (2005b, p.121) argumenta que é necessário levar em conta a prática das escolas que se orientam por determinada teoria, operando como um determinante da própria consciência dos agentes, "opondo uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria ou proposta". E isso não se faz através do aparato legal, envolve formação e espaço físico organizado para tal, caso contrário, ter-se-á o que se observa na história da educação, professores com cabeça escolanovista trabalhando numa organização escolar na perspectiva da pedagogia tradicional. Que concepção sobreviverá?

Retomando as propostas da SEE no encontro com o grupo de estudos, foi apresentada a necessidade de intensificar o “treinamento” dos professores das oficinas de Arte para que as aulas não se tornem uma simples sessão de cópia.

Em seguida, foi mencionada a possibilidade de transformação da Escola de Tempo Integral para “Alunos em Tempo Integral”. A idéia seria oferecer oficinas opcionais para alunos da região, não apenas aos alunos da unidade escolar, o que provocou muita polêmica e divergência no grupo. Levantaram-se muitos questionamentos: como seria o controle avaliativo e presencial dessas

oficinas? Como ficaria a necessidade de integração entre currículo básico e oficinas curriculares, sendo que atendendo o mesmo aluno, já havia dificuldade de consenso para o conceito bimestral e final? E o sentimento de pertencimento que tal aluno não teria com a escola, levando à possibilidade de depredação do espaço público, uma vez que a escola não conta com funcionários suficientes para esse acompanhamento?

A prioridade de implantação da modalidade de atendimento em tempo integral seria precedida de um estudo objetivando a implementação das ETIs em áreas de maior vulnerabilidade social e de desempenho escolar insatisfatório. Nesse sentido, a proposta de extensão do tempo escolar tem como concepção a educação compensatória, pois se destina, já na idéia de implantação, a uma parcela social menos favorecida, aos pobres, que para Kulmann Júnior (2007) representa uma concepção de educação na perspectiva da submissão, descomprometida com a qualidade do atendimento.

Outro momento polêmico foi a apresentação do concurso *Melhores Práticas na Escola de Tempo Integral*, que tinha como objetivo final a premiação dos professores através da avaliação dos melhores projetos desenvolvidos nas oficinas curriculares. Alguns integrantes do grupo se posicionaram insatisfatoriamente à realização do concurso, pois não era a necessidade das escolas, mas sim, criar ações mais concretas que viabilizassem uma mudança no que estava posto.

As justificativas apresentadas para a premiação foram:

- a) Em algumas escolas visitadas não foi observada relação mínima entre as atividades desenvolvidas nas oficinas curriculares e as diretrizes contidas nos cadernos específicos e tão pouco com a Proposta Curricular implementada em todas as escolas no ano de 2008;
- b) Há professores de oficinas curriculares que realizam excelentes trabalhos que merecem ser divulgados para as demais escolas;

- c) Ao serem efetivamente realizados, acompanhados e aprovados, os projetos têm mais interesse por parte dos demais professores e assim permitem a aceitação e a transposição em outras escolas.

Após a apresentação e a discussão das propostas, o grupo foi dividido em subgrupos para que cada um discutisse os pontos polêmicos de cada exposição e apresentasse sugestões.

Em seguida os grupos apresentaram uma síntese das discussões, com validação das propostas apresentadas bem como novas sugestões.

Ficaram acordadas as seguintes possibilidades de mudança que, após apreciação da Secretária da Educação, seriam viabilizadas através de resolução:

- a) opção da redução da jornada de nove para oito horas diárias, bem como sua manutenção, se assim a comunidade escolar desejar;
- b) manutenção das oficinas, exceto a de filosofia;
- c) discussão com os diretores sobre a adesão ao novo formato da ETI, ou seja, a implantação da idéia “Aluno em Tempo Integral”, o que também possibilitando ainda que o aluno almoce em sua casa;
- d) recursos financeiros para o desenvolvimento de projetos;
- e) continuidade da atribuição por perfil aos professores das oficinas curriculares.

Após o encontro, em acompanhamento às ações das escolas envolvidas, foram realizadas visitas para explanação com os diretores sobre as possibilidades de mudança quanto à organização curricular.

Em conversa com a diretora da unidade B, e após discussão das mudanças que se vislumbravam, ficou clara a insatisfação dos professores na continuidade em 2009 com o projeto, momento em que foi aberta a possibilidade de fechamento da ETI. A diretora foi orientada a reunir o Conselho de Escola para que se posicionasse diante dessa situação, uma vez que para a implantação do projeto, sua posição foi favorável e decisiva.

Durante o encontro a diretora apresentou um histórico desde a implantação, perpassando pelos problemas ocorridos até as alternativas de organização para 2009, sugeridas pelo grupo de estudos juntamente com a comissão central responsável pelo projeto.

O resultado final da reunião foi inesperado e surpreendente tanto para a diretora quanto para a DE. Os professores que se posicionavam favoráveis ao fechamento do projeto votaram pela sua continuidade. Dessa forma com 95% dos votos o conselho deliberou pela sua manutenção em 2009.

Buscando entender a mudança na postura dos professores quanto à continuidade da ETI, foi possível aferir a seguinte hipótese que explicaria tal fato: com a retirada do projeto em 2009 diminuiria o número de classes do Ensino Fundamental, que não seria preenchido com a demanda do Ensino Médio, uma vez que outras duas escolas próximas atendem a mesma modalidade de ensino. Consequentemente haveria redução da jornada dos professores na escola sede obrigando-os a completá-la até mesmo em outro município jurisdicionado à DE. A hipótese se torna possível, porque os professores que votaram desfavoravelmente à continuidade do projeto ministram aulas apenas no Ensino Médio; são professores de Biologia e Química. Os mesmos se sentiram prejudicados com a redução do número de aulas desde o momento em que o projeto foi implantado em 2006.

Já a escola A manifestou prontamente o desejo de continuar com o projeto em 2009, através da argumentação da diretora e que o período mais crítico já havia passado, ou seja, o período da adaptação ao novo.

Em 12 de dezembro de 2008 foi publicada a Resolução SE 93 que dispõe sobre a nova organização curricular para as ETIs.

A referida resolução estabelece as seguintes possibilidades:

Artigo 1º - As escolas estaduais que aderiram ao Projeto Escola de Tempo Integral e que continuarão atendendo a alunos dos dois segmentos (ciclos) do Ensino Fundamental em regime de tempo integral terão suas matrizes curriculares de todas as séries/anos constituídas da seguinte forma:

I - pelos componentes curriculares e respectivas cargas horárias que compõem a matriz curricular do ensino fundamental das escolas que funcionam em tempo parcial, conforme legislação específica;

II - pelas disciplinas de natureza prática, trabalhadas sob a forma de Oficinas Curriculares, a serem desenvolvidas com metodologias, estratégias, recursos didático - pedagógicos específicos e com as cargas horárias que se encontram estabelecidas na presente resolução.

Artigo 2º - na reorganização das matrizes curriculares do Ensino Fundamental, são oferecidas alternativas de carga horária a serem decididas pela direção da escola, obedecidos os termos do artigo 3º da presente resolução.

§ 1º - Nas séries/anos iniciais, poderá ser adotada uma das seguintes alternativas:

1. carga horária mínima de 37 aulas semanais, assim distribuídas:

a) - 25 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e

b) 12 aulas semanais, destinadas ao desenvolvimento das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas obrigatórias:

Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Informática Educacional, ou

2. carga horária máxima de 45 aulas semanais, assim distribuídas:

a) 25 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e

b) 20 aulas semanais, para o desenvolvimento das Oficinas Curriculares, das quais 12 aulas destinadas às Oficinas consideradas obrigatórias, na conformidade do disposto na alínea "b" do item anterior, e até 8 aulas, a serem destinadas a uma, ou mais, das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas opcionais: Orientações para Estudo e Pesquisa, Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Saúde e Qualidade de Vida.

§ 2º - Nas séries/anos finais, são oferecidas as seguintes alternativas:

1. carga horária mínima de 39 aulas semanais, assim distribuídas:

a) - 27 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e

b) 12 aulas semanais, destinadas ao desenvolvimento das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas obrigatórias: Hora

da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Informática Educacional, ou

2. carga horária máxima de 45 aulas semanais, assim distribuídas:

a) - 27 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e

b) -18 aulas semanais, para o desenvolvimento das Oficinas Curriculares, das quais 12 aulas destinadas às Oficinas consideradas obrigatórias, na conformidade do disposto na alínea “b” do item anterior, e até 6 aulas, a serem destinadas a uma, ou mais, das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas opcionais: Orientações para Estudo e Pesquisa, Língua Estrangeira Moderna - Espanhol e Saúde e Qualidade de Vida.

(SÃO PAULO, 2008, p.1).

A possibilidade das oficinas pedagógicas constituírem a jornada do professor não foi contemplada pela legislação, permanecendo o problema do seu deslocamento para completar a jornada de trabalho em outra unidade escolar.

Nesse sentido, houve a necessidade de nova consulta às escolas com a intenção de ratificar, agora com o amparo legal, o posicionamento de ambas.

A escola A, além da permanência do projeto, optou pela manutenção da mesma jornada escolar, ou seja, 9 horas diárias e 45 horas semanais.

A escola B inicialmente optou pela redução da jornada diária de 9 para 8 horas, contemplando 37 aulas semanais. Porém ao encaminhar a matriz curricular 2009 para homologação junto à DE, permaneceu com o atendimento anterior: 9 horas diárias totalizando 45 aulas semanais.

A análise realizada pelos diretores para a manutenção da organização curricular e o tempo, teve como determinante os profissionais que a escola possui, na tentativa de valorizar e acomodar na unidade seus professores efetivos e os contratados que desempenharam um bom trabalho. Na crença de que com a possibilidade de ter o professor mais tempo na escola haverá um envolvimento maior com o projeto, garantindo a sua participação na HTPC na própria unidade escolar.

2.8 Diretrizes Para a Escola de Tempo Integral e a construção da Proposta Pedagógica

Em 2008, a DE recebeu o documento “Escola de Tempo Integral – Tempo e Qualidade- Construção de uma Proposta, ciclos I e II”, trazendo uma breve introdução e explanação desta experiência no Brasil. O documento tem a intenção de consolidar as diretrizes gerais para a ETI através da Proposta Pedagógica de cada escola.

Já na introdução o documento faz menção a um trecho do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, em que o direito de cada indivíduo à educação integral apresenta-se “como uma função social eminentemente pública, sendo ele chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais”. (SÃO PAULO, 2007, p. 3).

Aponta que, como todo processo de implantação de projetos, esse também tem a necessidade de ajustes e redimensionamentos, necessários em diferentes momentos de seu desenvolvimento.

O acompanhamento sistemático do processo de implementação, a criação de canais de comunicação eficientes e a avaliação contínua permitem que esses ajustes ocorram de forma rápida e sejam feitas as intervenções necessárias. Assim, a ETI pode se concretizar enquanto uma política pública e como mais um instrumento para a garantia de direitos de crianças e adolescentes. (SÃO PAULO, 2007, p.3).

Ajustes rápidos podem ser questionados, pois o projeto implantado em 2006 passou 2007 ileso de investimentos formativos, culminando em 2008 com a entrega de um documento que apresenta a necessidade sempre “imediate de ajustes”. De que natureza seriam os ajustes? No fazer pedagógico, as escolas foram experimentando organizações que mesclavam os períodos com o currículo básico e as oficinas, na tentativa de fazer diferente.

O documento apresenta superficialmente, sem muitos detalhes ou discussões, uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em 2005 identificando quatro

entendimentos e usos do conceito de educação integral: Educação Integral como formação integral; Educação Integral como articulação de conhecimentos e disciplinas; Educação Integral como articulação de aprendizagens a partir de projetos temáticos e Educação na perspectiva de tempo integral. (p. 4).

Destaca que a concepção mais comumente utilizada é a entendida enquanto formação integral, que exige redimensionamento da educação escolar e do currículo.

Menciona as contribuições do pensamento de Jonh Dewey, que apontava a cisão existente nos sistemas de ensino entre a vida e a escola. Para ele a escola deveria levar em conta os interesses e as experiências de crianças e jovens. Esse pensamento influenciou o movimento da Escola Nova na valorização da “experiência coletiva escolar como desenvolvimento de base para as sociedades democráticas”.

Ressaltamos que os diferentes entendimentos do termo educação integral não são excludentes. É possível elaborar propostas de educação integral que incorporem e mesquem essas diferentes concepções. (SÃO PAULO, p. 4, 2007).

Seria tão simples assim essa elaboração? Quais as reais intenções implícitas em cada concepção apontada? Um estudo mais aprofundado apontaria muitas críticas a essa afirmação, não sendo o foco deste trabalho, permanecendo o espaço como fonte para outras pesquisas.

Em seguida, o documento apresenta um breve histórico sobre a implementação da escola de tempo integral no Brasil, destacando a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, o Projeto Piloto de Educação Crianças da Favela, os CIEPs, no Rio de Janeiro e o PROFIC em São Paulo, bem como um breve apontamento das experiências em andamento nas redes municipais e estaduais.

Trata do marco legal das idéias de educação integral e de educação de tempo integral, destacando a experiência de São Paulo.

Menciona a necessidade de construção de uma proposta pedagógica que traduza a intencionalidade em situar a própria escola e sua função social em questão.

Contudo, redimensionar implica uma revisão das práticas desenvolvidas em seu interior, não apenas de um segundo turno (complementar), mas a tarefa de organizar uma proposta curricular integrada (proposta pedagógica), articulada em um projeto político pedagógico mais amplo.

(SÃO PAULO, 2007, p. 9).

O documento orienta ainda que a construção das propostas pedagógicas sigam as diretrizes formuladas para as escolas envolvidas.

Nesse sentido, as diretrizes têm como papel orientar quanto aos objetivos de consenso, no tocante à formação de sujeitos críticos, autônomos, solidários e participativos. As diretrizes por si só não respondem ao modo como cada escola irá se configurar em uma Escola de Tempo Integral, apenas orientam para qual finalidade devem convergir as ações para sua implementação. (SÃO PAULO, 2007, p.10).

Segundo o documento, a tarefa das Diretrizes para a ETI é a formação de sujeitos críticos, autônomos e solidários. Seu objetivo é ir além da transmissão dos conteúdos enquanto patrimônio cultural da humanidade. Tem como intenção a formação de sujeitos capazes de interpretar as condições sociais existentes, suas contradições, com vistas a poder se posicionar e atuar criticamente.

O propósito das Diretrizes para a ETI, além de instruir, é o de desenvolver uma série de atitudes, concepções de mundo, de modo que garanta posicionamento do indivíduo. Que tipo de posicionamento crítico seria? Ter consciência de sua condição de classe?

Paro *et al.* (1988), analisando a concepção de educação proposta para os CIEPs., alerta que concepções de mundo, formas de ação e de expressão são pensadas pelo viés da conveniência à população que se dirige.

No discurso oficial¹⁹, o trabalho desenvolvido nas ETIs devem estar integrados, fundamentados nas Propostas Curriculares da rede estadual de ensino que propõem:

Valorizar a ação do aluno, deslocando o papel do professor para se tornar o agente de mobilização da capacidade intelectual de quem aprende; incorporar as questões do cotidiano, inserindo conteúdos atuais e contextualizados; recolocar o sentido do erro, transformando-o em fonte de informação para verificar o percurso que o aluno fez (e não o que não fez) e ampliar as práticas de avaliação para que permitam verificar o aluno agindo e interagindo com os objetivos e com os colegas. (Política Educacional da SEE). (SÃO PAULO, 2007, p.11).

O documento oficial faz menção à questão curricular fundamentando-se no estudo de Silva (2001) e apresenta visões de currículo e de teoria curricular destacando a visão tradicional, a tecnicista, a visão crítica de orientação neomarxista e a visão pós estruturalista. Destaca ainda autores que influenciaram a discussão teórica na elaboração de propostas curriculares no Brasil como Michel Apple, Henry Giroux, Jean-Claude e Gimeno Sacristán.

Na sequência, orienta que tanto as disciplinas do currículo básico como as oficinas curriculares compõem um currículo único e integrado.

O discurso oficial entende que todas as atividades desenvolvidas na escola são consideradas como atividades educativas, permitindo que o horário integral se transforme em educação de tempo integral.

A grande dificuldade dos professores encontra-se, exatamente, tanto no período parcial, quanto agora de forma mais intensa, no período integral, de articular o conhecimento fragmentado em disciplinas, como será possível observar mais adiante no capítulo dedicado à análise de dados.

Para que isso ocorra, atribui a responsabilidade ao grupo gestor de propiciar momentos de estudos e reflexão envolvendo todos os segmentos da

¹⁹ Termo designado em referência ao documento oficial em análise.

escola, bem como a comunidade local, levando ao entendimento de que a educação integral é uma preocupação e um compromisso de todos.

Prevê ainda que o PCP seja o responsável pela organização dos momentos em HTPC pela discussão e saberes que fundamentem e aprimorem, juntamente com os professores, a experiência da ETI na rede estadual de São Paulo.

O documento não apresenta ações voltadas para a formação docente. Então como o professor coordenador dará conta dessa tarefa? Como inovar pedagogicamente sem uma adequada formação?

Para Saviani (2008), os cursos de atualização e reciclagem dos mais variados tipos, que acenaram na década de 1990, inspirados pelo império do mercado com as reformas de ensino neoconservadores, aludiram apenas as questões práticas do cotidiano. (p.449).

Na continuidade da análise do discurso oficial, a definição da concepção de educação integral deve estar fundamentada em uma concepção de educação, conjugando esforços e espaços potencialmente educativos existentes, próximos e presentes na cidade.

Nessa perspectiva de implantação e transformações rápidas de concepções e práticas educativas, tem-se a impressão de que a validade está na formação rápida do professor, esperando que ele seja ágil, flexível, com custo mínimo e que sua atuação deverá se ampliar.

Saviani (2008) analisa a situação em que se exige do professor que não apenas ministre aulas, mas participe da elaboração do projeto pedagógico das escolas, da vida da comunidade, da gestão da escola, do acompanhamento sistemático de seus alunos, como o “canto de sereia das novas pedagogias” que vem exercendo certo atrativo em suas mentes. (p.499).

Extremamente negativa essa tendência vem esvaziando a escola de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados, como defende Saviani (2008), apontando seus efeitos nocivos.

A descrença no saber científico e a procura de “soluções mágicas” do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça dos professores. Estabelece-se assim, uma “cultura escolar, para usar uma expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. (SAVIANI, 2008, p.449).

O autor discute ainda que esse tipo de cultura “escolar” leva a um utilitarismo e imediatismo que se sobrepõe ao trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

O projeto que implementou a ETI em São Paulo, no que diz respeito à divisão do tempo em período destinado à construção sistemática do conhecimento e o período de tentativa de consolidação dessa construção -em uma perspectiva mais lúdica e prazerosa, típica concepção da Escola Nova- parece uma tentativa de retomada do que já existiu na história de implantação desses projetos no Brasil. Porém de forma mais precária, sem investimentos na organização administrativa e pedagógica das escolas além do descaso com a formação em serviço dos professores. Contudo, até que ponto todos os esforços envidados na superação e formação conceitual da educação, nas experiências que antecederam São Paulo, conseguiram práticas pedagógicas fundamentadas nas concepções de educação às quais se propuseram?

Segundo Paro *et al.* (1988, p.70), na experiência do CIEPs, o que se observou foi um treinamento voltado apenas para a prática imediata através da transmissão do que deveria ser trabalhado, não havendo, portanto, discussões de textos, “reflexões mais profundas da teoria que embasaria a prática e vice-versa”, revestindo o projeto de um pragmatismo da utilização de recursos e do fazer.

A mesma situação foi apontada por Saviani (2008), quando analisou os cursos de atualização da década de 1990.

Observa-se o mesmo argumento nas diretrizes para as oficinas curriculares. De caráter pragmático, a prática despida de uma articulação teórica que a fundamente se torna “receita” numa forma anacrônica de conceber a

pedagogia. O que de certa forma não é um fazer despido de intenções. A alguém ideologicamente essa prática atende.

Poder-se-ia questionar: A qual interesse a ETI atende? Publicar diretrizes dá conta de transformações radicais na estrutura escolar, mudando pensamentos e práticas? É suficiente para mobilizar professores, equipe gestora e funcionários que são responsáveis diretos pela materialização dessas diretrizes?

Capítulo III

A pesquisa e os resultados

3.1 – Caminhos percorridos

A partir de uma realidade social na sua complexidade, dotada de horizontes subjetivos, é preciso muito mais que dados quantitativos, coletados e trabalhados com objetividade e neutralidade, para entender-se o processo de humanização nas relações sociais de trabalho, na criação da cultura e da escola. Diante disso, depreende-se a necessidade de uma investigação que privilegie técnicas qualitativas de análise.

A compreensão do papel dos professores é a característica básica de uma metodologia que dê conta de uma realidade dinâmica entre sujeito e objeto, conhecimento e ação, teoria e prática.

Esta pesquisa pretendeu como já abordado na introdução, analisar as Diretrizes para a ETI que dão suporte à proposta pedagógica das escolas envolvidas e perceber o que pensam os professores sobre a experiência de atuação nelas.

Tendo em vista a definição dos objetivos e considerando as experiências de ETI que foram apresentadas, os procedimentos metodológicos constaram de estudos bibliográficos, análises de documentos, realização de entrevistas semi-estruturadas de caráter exploratório com os dois diretores e professores coordenadores das escolas pesquisadas e a constituição de dois grupos focais, para entender o posicionamento dos professores.

Durante a consulta e análise dos documentos pertinentes à implantação do projeto, ocorreram muitas mudanças na legislação. Foram revogadas normatizações que dispunham sobre a designação de PCP, organização da HTPC, organização curricular das escolas, culminando em mudanças na organização curricular das ETIs. Houve a implantação da Proposta Curricular

para o Estado de São Paulo²⁰, que uniformizou conteúdos e atividades em todas as escolas da rede estadual de ensino.

Segundo Lüdke e André (1986), nesse movimento constante, a análise documental se constitui como uma fonte importante na retirada de evidências que fundamentem afirmações, posicionamentos e declarações do pesquisador. Os documentos não se apresentam apenas como uma fonte de informação contextualizada, mas fornecem informações sobre determinados contextos em que surgem.

Mediante análise dos documentos oficiais, pretendeu-se compreender o que está posto oficialmente e o que concebem os professores em sua prática escolar, na tentativa de perceber contradições das intenções de quem elabora e de quem é responsável pela execução.

Por sua vez, as entrevistas com os diretores e PCPs das duas escolas versaram sobre como ocorreu o processo de implantação do projeto e a organização da escola visando a formação dos seus professores, o que se reflete na prática pedagógica. O uso desse tipo de instrumento oferece informações consistentes sobre as relações que se estabelecem no interior do espaço escolar.

O roteiro das entrevistas para o diretor (anexo I) teve como objetivo a reflexão sobre os problemas administrativos enfrentados na implantação do projeto e as dificuldades advindas do processo e, para os professores coordenadores, a organização pedagógica da escola (anexo II).

Os diretores envolvidos na pesquisa foram entrevistados no período noturno, momento em que a dinâmica escolar apresentava-se mais tranquila, possibilitando maior disponibilidade dos mesmos. No período diurno a movimentação é mais intensa e exige-se constantemente a presença do diretor no atendimento aos pais, professores, alunos etc.

²⁰ A Proposta Curricular implantada em 2008 não contemplou as oficinas curriculares. O material direcionou apenas o trabalho dos professores do currículo básico.

Para saber a percepção dos professores foi realizado um grupo focal em cada uma das escolas pesquisadas.

Durante o desenrolar das entrevistas semi-estruturadas e do grupo focal, constatou-se a importância da familiaridade da pesquisadora com as escolas envolvidas, pelo fato de sua participação no processo como supervisora de ensino responsável pelo acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas após a implantação do projeto.

Tanto os professores quanto os diretores sentiram a necessidade de apontar todas as mazelas enfrentadas no dia-a-dia do trabalho com o projeto, vislumbrando inclusive a possibilidade de mudanças advindas após a pesquisa, pois acreditavam que a pesquisadora poderia ser porta-voz junto à SEE em uma tentativa de mudanças relacionadas à organização da escola, ou até mesmo o direito de não querer mais o projeto, voltando ao atendimento parcial.

Segundo Szymanski (2004, p.18), “conforme o grau de envolvimento do entrevistado, às vezes uma simples escuta, atenta e respeitosa”, pode ser interpretada como “ajuda”, principalmente se o tema for importante na experiência do entrevistado.

Obviamente, porém este não é um dos objetivos da entrevista científica, embora não possamos ficar alheios a essa possibilidade.

[...]

Essa complexidade não inviabiliza a entrevista como uma fonte de informações, mas deve ser reconhecida, pois podemos criar condições para obtenção de dados mais fidedignos, e é tendo em mente os diferentes significados e sentidos emergentes em uma situação de entrevista, tanto para o entrevistado como para o entrevistador, que poderemos caminhar para uma compreensão daquilo que está se revelando na situação de entrevista. (p.18).

Foram tomados os devidos cuidados para que a relação profissional da pesquisadora com os pesquisados não sobrepujasse o olhar científico para a realidade pesquisada, desencadeando a problematização necessária diante da

implementação de políticas públicas que se instalam em determinados momentos.

Durante a realização do grupo focal, a pesquisadora buscou deixar os participantes à vontade para que trouxessem as argumentações e a intensidade do trabalho com os alunos na proposta de tempo integral, o que se mostrou muito positivo, uma vez que os professores revelaram de que forma concebiam e se adaptavam às imposições oficiais no trabalho com as oficinas e na organização escolar interna já existente.

A opção pela técnica do grupo focal proporcionou maior liberdade para os diálogos e expressões dos professores sobre o que pensam e como se posicionam diante da implantação do projeto nas unidades em que lecionam.

Segundo Gatti (2005), a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada no âmbito das abordagens qualitativas.

No Brasil, a área de saúde é, até aqui, a que tem utilizado com frequência os grupos focais em trabalhos de pesquisa e de avaliação, mas essa técnica vem tendo seu uso ampliado em vários outros campos, como os da psicologia, da educação, do serviço social, da sociologia. (p.15).

Esclarece Gatti (2005) que, conforme o problema em estudo, os participantes devem possuir alguma vivência com o tema para sua interação na discussão, trazendo elementos de suas experiências cotidianas.

A escolha dos professores se deu após levantamento de alguns critérios para participação, tais como:

- a) pelo menos um ano de atuação no projeto;
- b) professores que ministrassem aulas tanto no currículo básico quanto nas oficinas curriculares;
- c) professores que trabalhassem apenas com o currículo básico

- d) professores interessados em participar da pesquisa que ministrassem aulas somente nas oficinas curriculares.

Assim, foi possível, levando em conta também o interesse do professor em participar da pesquisa, formar um grupo heterogêneo, o que possibilitou verificar o olhar de cada segmento sobre o projeto.

O grupo focal da escola A foi constituído de onze professores, e na escola B, 9 professores participaram da dinâmica.

Para Gatti (2005), a escolha das variáveis a serem consideradas na composição do grupo depende do problema de pesquisa e do escopo teórico.

Então, o objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar. Ligado aos objetivos, é preciso considerar o que se sabe sobre o conjunto social visado, uma vez que o traço comum entre os participantes deverá existir, estando isto na base do trabalho com o grupo focal. (p.18).

Foi aplicado, aos professores participantes, um questionário para caracterização do perfil (anexo III). A construção do questionário buscou conhecer sua formação inicial, atuação profissional, tempo de experiência no magistério e disponibilidade para estudo e participação nas reuniões pedagógicas, uma vez que temos nos municípios envolvidos, uma porcentagem significativa de professores que acumulam cargo ou trabalham em escolas particulares, o que muitas vezes impossibilita encontros semanais durante as HTPCs, para viabilizar a formação em serviço.

O questionário foi aplicado antes do início das discussões do grupo focal, o que de certa forma, diminuiu a tensão do momento inicial entre os participantes e a pesquisadora. A coleta de alguns itens sobre as características dos participantes ajuda a precisar melhor quem são as pessoas envolvidas.

A dinâmica do grupo focal ocorreu através de uma pergunta geradora do tema a ser investigado, suscitando discussão e reflexão dos professores a respeito da ETI e das Diretrizes da Escola de Tempo Integral que orienta a

construção da prática pedagógica nas oficinas curriculares, na busca da articulação com o currículo básico.

Durante o encontro, a abertura para as discussões constituiu o ponto crucial para a criação de condições favoráveis à participação de todos os envolvidos. Foram oferecidas informações acerca do que se esperava deles, como seria a rotina e a duração do encontro.

No início foi esclarecido que todas as idéias e opiniões interessavam, não havendo certo ou errado, bom ou mau argumento. Foi utilizado para tanto um roteiro de perguntas elaboradas como forma de orientar e estimular a discussão, com flexibilidade, de modo a favorecer os ajustes necessários durante o decorrer do trabalho, com abordagens de tópicos não previstos (anexo IV).

Segundo Gatti (2005) a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não é possível de se conseguir através de outros métodos, como por exemplo, o questionário ou a observação.

Ao ser pronunciada a primeira pergunta os professores ficaram silenciosos até que, com a manifestação do primeiro, o grupo começou a interagir.

Nota-se, na execução de procedimentos dessa natureza, que o grupo vai ganhando autonomia em suas colocações, e cada indivíduo se expressa de forma a concordar ou não com o exposto pelo outro, argumentando e se posicionando, o que gera outras intervenções.

O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir idéias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições. (GATTI, 2005, p.14).

Para a autora, a técnica é muito útil quando se está interessado em compreender e perceber idéias, representações, valores e motivações, tentando compreender fatores que influenciam determinados posicionamentos.

Durante a discussão do grupo, surgiram vários momentos de brincadeira e descontração quando da reflexão a respeito das mazelas da educação. Em um determinado momento uma professora se mostrou tão desiludida com a profissão que gerou o comentário de um dos colegas provocando risos da própria professora e de todo o grupo. Ele indagou respondendo à professora que as coisas não eram tão ruins assim, que se realmente tivessem esse caráter desalentador ela não estaria à beira da segunda aposentadoria como professora com seus quase 70 anos.

O trabalho realizado com os professores através do grupo focal permitiu compreender processos de construção da prática cotidiana e a compreensão da idéia que eles possuem sobre a escola de tempo integral.

Quanto às entrevistas dos diretores e PCPs, elas se fazem presentes na análise de discussão dos dados somente em momentos que se buscam justificar determinados encaminhamentos feitos pelos professores, sob orientações realizadas em reuniões pedagógicas. A forma como o diretor concebe a ETI também interfere nas discussões realizadas e nas ações das escolas.

Porém essas falas não foram exploradas exaustivamente, uma vez que, no contexto da pesquisa, o foco era a percepção dos professores.

Zelando pelo sigilo da identidade dos envolvidos na pesquisa, os professores foram identificados por A₁, A₂, A₃, ... e B₁, B₂, B₃, ..., uma forma que o diferencia entre os demais do grupo, sendo que as letras A e B se referem às escolas onde o professor trabalha.

Os diretores e os PCPs foram identificados através das letras A e B das respectivas escolas em que atuam.

Durante a interação entre os professores na realização do grupo focal, surgiram falas direcionadas aos colegas, mencionando os nomes. No intuito de

preservação da identidade dos sujeitos, os nomes apresentados na análise de dados serão substituídos por sua sigla.

As entrevistas e toda riqueza interativa da discussão dos grupos focais, foram gravadas em áudio e transcritas para a viabilização das análises.

Na realização dos grupos focais, houve a participação de uma assistente que colaborou com o trabalho fazendo anotações, que se mostraram essenciais para auxiliar as análises, registrando monólogos, dispersões, cochichos, expressões etc. Esse tipo de anotação favorece ainda a identificação dos sujeitos e sua fala, que não são detectados em gravações de áudio.

3.2– Um contexto curricular para a prática docente

Como mencionado anteriormente, o Projeto Escola de Tempo Integral foi instituído na rede estadual de ensino a partir de 2006, causando uma inquietação nos agentes das escolas envolvidas, atrelado a uma concepção de educação voltada à formação integral muito propagada no meio escolar, através de discursos políticos do ideal formativo, porém sem a reflexão e formação necessárias aos executores de tal empreitada.

Essa situação acarretou angústia nos professores, pois seriam responsáveis por algo desconhecido, evidenciando a preocupação em solucionar possíveis problemas de natureza prática no desenvolvimento de concepções expressas em documentos pertinentes ao projeto.

A análise das respostas apresentadas em duas escolas diferentes e em municípios distintos favorece o entendimento das especificidades de cada localidade, tanto sociais como culturais, refletidas nas práticas educativas e apresentando, mesmo diante da diversidade de ambas, problemas em comum, inseguranças e incertezas geradas pela implementação de projetos que não antecedem ao estudo e discussão imprescindíveis ao processo.

Destaca-se agora a situação de cada unidade escolar quanto à sua estrutura administrativa, o que envolve a quantidade de alunos atendidos,

modalidades de ensino, horário de funcionamento, recursos humanos e estrutura física do prédio.

Escola A, situada no interior de São Paulo, atende ao Ensino Fundamental, especificamente ciclo II (5ª a 8ª série) no período diurno e Ensino Médio no noturno. Com mais de 50 anos de funcionamento, está em seu terceiro ano com o projeto, atendendo cerca de 260 alunos em tempo integral. Inserida no centro da cidade essa escola tem boa aceitação por parte da população, atendendo em sua totalidade 473 alunos distribuídos em 14 classes. Conta com um corpo docente formado por 42 professores, dos quais:

- a) 27 atuam no Ensino Fundamental e conseqüentemente no Projeto Escola de Tempo Integral;
- b) 14 não acumulam cargo, ou seja, não atuam em outra esfera, seja ela municipal, estadual ou instituição particular;
- c) 13 possuem acúmulo de cargo;
- d) 11 professores participaram do grupo focal, 4 acumulam cargo e 7 não.

Dos 27 professores que atuam no Ensino Fundamental 13 completam sua jornada de trabalho em duas ou mais escolas.

A jornada de trabalho ou carga horária que o professor da Escola A possui varia de 12 a 33 aulas com alunos, e dependendo da quantidade de aulas disponíveis para atribuição na unidade escolar, o professor se viu obrigado a constituir a jornada de trabalho em mais de uma escola. Em alguns casos, o professor OFA completa a carga horária em até quatro escolas, o que dificulta sua participação na HTPC em três unidades escolares, já que a legislação determina que ele participe da formação continuada, na unidade sede, ou seja, na primeira escola atribuída durante o processo.

Dos 11 professores participantes do grupo focal, 10 possuem sede na própria escola. O tipo de vínculo para a participação nos encontros semanais de caráter formativo não garante a presença de todos durante o evento, uma vez que alguns professores possuem até três períodos de trabalho; manhã, tarde e

noite, dificultando para a equipe gestora um horário que contemple a participação de todos em um único dia, ou o mesmo grupo em dois dias.

Temos ainda o seguinte quadro dos 27 professores que atuam no projeto:

- a) 21 são professores admitidos em caráter temporário;
- b) 6 são efetivos.

A situação causa muita angústia nos professores não efetivos, pois a cada ano de atribuição, período de remoção e ingresso de professores, paira a incerteza de permanecer ou não na unidade escolar.

A organização curricular da referida escola está dividida em base nacional comum e parte diversificada, conhecida no projeto como currículo básico, e as oficinas curriculares, com disciplinas distribuídas na seguinte conformidade:

- **Base nacional comum e a parte diversificada** - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna-Inglês, Arte, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Ensino Religioso.

- **Oficinas Curriculares** - Língua Estrangeira Moderna- Espanhol, Orientação para Estudo e Pesquisa, Saúde e Qualidade de Vida, Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Informática Educacional, Atividades Artísticas-Artes Visuais, Atividades Esportivas e Motoras – Esporte, Filosofia, e Empreendedorismo Social.

A organização proposta totaliza 45 aulas semanais, com duração de 50 minutos cada aula, uma hora para almoço e dois intervalos de 20 minutos cada.

Das 10 oficinas curriculares 4 possuem parceria com o Instituto Ayrton Senna, que viabiliza a formação dos professores envolvidos e da professora coordenadora para que possam interagir com o material fornecido para a prática pedagógica. A proposta do Instituto está voltada para o protagonismo juvenil, que tem como slogan “o jovem como solução e não como problema”, sugerindo atividades que culminem em projetos desenvolvidos pelos alunos das 7^{as} e 8^{as}

séries, com o objetivo de minimizar problemas de sua comunidade tanto escolar quanto local, ou seja, o bairro em que vive.

A escola é parceira do Instituto Ayrton Senna desde 2006, porém os professores das oficinas participantes apresentam dificuldades na continuidade das atividades propostas e no entendimento da metodologia do programa, inviabilizando muitas vezes a execução sugerida pelos roteiros.

O perfil dos professores que participam do grupo focal é apresentado na tabela:

Tabela 2 : Escola A – Descrição dos sujeitos participantes da pesquisa – grupo focal

Sujeito	Tempo de serviço (anos)	Tempo na Escola	Situação funcional	Idade (anos)	Gênero	Disciplina		Qtde.		Acumula cargo	Sede nesta escola?	Conhece as Diretrizes para a ETI?
						C.B.	O.C.	J/CH (auls)	escolas em que trabalha			
A1	17	3 anos	TC	30	F	Ciências e Biologia	-	22	1	Sim	Sim	Sim
A2	5	5 anos	OFA	25	F	-	Informática	12	1	Sim	Sim	Sim parcialmente
A3	5	5 anos	OFA	38	F	-	Saúde e Qualidade de vida	22	2	Não	Sim	Sim
A4	23	5 anos	OFA	47	F	Ed. Física	Atividades esportivas	32	2	Sim	Sim	Sim parcialmente
A5	2	2 anos	OFA	26	F	-	Espanhol	16	1	Não	Sim	Sim
A6	20	5 meses	OFA	46	F	Matemática	-	25	1	Não	Sim	Não
A7	5	3 anos	OFA	24	M	Experiências Matemáticas	-	22	1	Sim	Sim	Sim parcialmente
A8	3	5 meses	OFA	22	M	Arte	-	22	2	Não	Não	Não
A9	17	8 anos	TC	50	F	L.Portuguesa	Hora da Leitura	32	1	Não	Sim	Sim parcialmente
A10	4	2 anos	OFA	32	F	Geografia	Empreendedorismo social	31	2	Não	Sim	Não
A11	4	8 meses	OFA	26	F	Geografia	Filosofia	19	1	Não	Sim	Não

TC= titular de cargo e OFA= ocupante de função atividade; F = feminino e M- masculino; CB= currículo básico e OC= oficina curricular; J= jornada- CH= carga horária

Cont.

Sujeito	Pontos positivos do projeto	Pontos negativos do projeto	Escolha da profissão	Cursos realizados
A1	Enriquecimento curricular; verbas, investimentos condições físicas do prédio	Espaço físico e falta de verbas para o projeto.	Encantamento pela disciplina de Ciências.	2006 – Encontro Águas de Lindóia - SE
A2	Recursos materiais; integração dos professores.	Espaço físico; muito tempo de permanência para os alunos.	Desejo de infância e gosto pela literatura	2006 – Pós Literatura, Pedagogia e cursos nas redes municipal e particular
A3	Enriquecimento curricular	Falta de formação do professor.	Através de teste vocacional	Capacitação do Game Superação – Instituto Ayrton Senna.
A4	Integração dos professores; recursos materiais.	Espaço físico e alunos cansados.	Influência de uma professora e gostar de esporte	Pós em Didática e Gestão Escolar; capacitações DE
A5	Maior tempo para aprendizagem	Inexistência de espaços específicos (sala ambiente).	Identificação com a profissão	Curso na área de espanhol
A6	Enriquecimento curricular	Espaço físico	Gostar da área de exatas	Nenhum
A7	Integração dos professores e recursos enviados	Alunos cansados no período da tarde	Gostar da carreira, sonho de infância	Aluno ouvinte grupo de estudos UNICAMP
A8	Melhorias no espaço físico; integração entre os professores	Alunos cansados no período da tarde	Incentivo familiar	Curso de Arte
A9	Recursos materiais enviados; integração entre os professores.	Espaço físico; alunos cansados; não agregou aprendizagem significativa.	Sonho de infância	Capacitações DE
A10	Ampliação dos conhecimentos do professor; maior integração alunos e professores.	Alunos cansados; muito tempo na escola.	Gostar da disciplina de Geografia desde criança	Capacitação do Game Superação e Semana de Geografia DE
A11	Integração entre os professores	Alunos cansados provocando desinteresse	Gostar da carreira	Capacitação do Game Superação e Semana de Geografia DE

SE= Secretaria da Educação; DE = Diretoria de Ensino.

Escola B também situada no interior paulista possui atualmente o Ensino Fundamental regular com 230 alunos em tempo integral e o Ensino Médio funcionando nos períodos diurno e noturno, o que tem dificultado atividades

pedagógicas para ambos os segmentos, uma vez que durante o horário de almoço dos alunos do Ensino Fundamental, o Médio está em aula.

Durante seus 50 anos de existência, a escola conquistou a confiança da população que a considera uma escola de qualidade gerando uma grande procura por vagas, o que culmina em listas de espera.

Possui um total de 45 professores dos quais:

- a) 14 acumulam cargo;
- b) 31 não acumulam;
- c) 11 ministram aula em mais de uma escola para completar sua jornada ou carga horária;
- d) 23 são admitidos em caráter temporário;
- e) 22 são efetivos.

Desse total de 45 professores, 24 trabalham no Ensino Fundamental, sendo que:

- a) 9 professores trabalham com oficina curricular e currículo básico;
- b) 6 professores possuem só oficina curricular;
- c) 9 professores atuam apenas no currículo básico.

Participaram do grupo focal nove professores dos quais três ministram aulas nas oficinas curriculares e no currículo básico, três trabalham nas oficinas e os outros três professores, só no currículo básico.

A organização curricular da escola B difere da escola A apenas no que diz respeito às oficinas curriculares, por não possuir a oficina de empreendedorismo social, direcionando essas aulas para a oficina de orientação de estudos e pesquisa.

A Unidade Escolar B não aderiu ao projeto oferecido pelo Instituto Ayrton Senna, através da parceria com a Secretaria da Educação. Alegou já possuí-lo no Programa Escola da Família.

A tabela 3 mostra as respostas dos professores da escola B, obtidas pelo questionário aplicado.

Tabela 3: Escola B – Descrição dos sujeitos participantes da pesquisa – grupo focal

Sujeito	Tempo de serviço (anos)	Tempo na Escola	Situação funcional	Idade	Gênero	Disciplina		J/CH (aulas)	Qtde. escolas em que trabalha	Acumula cargo	Sede nesta escola?	Conhece as Diretrizes para a ETI?
						C.B.	O.C.					
B1	3	3	OFA	22	F	Matemática	Experiências matemáticas	25	1	Sim	Sim	Sim
B2	20	6	TC	48	F	-	Língua Portuguesa	33	1	Não	Sim	Sim
B3	13	13	TC	36	F	Arte	Oficina de Arte	33	1	Sim	Sim	Sim
B4	20	12	TC	48	F	Língua Portuguesa	-	33	1	Não	Sim	Não
B5	38	30	TC	68	F	Biologia	Ciências	33	1	Não	Sim	Não
B6	5	5	OFA	44	F		Filosofia e OEP	29	1	Não	Sim	Sim
B7	5	3	OFA	26	F		Hora da Leitura e Espanhol	30	1	Não	Sim	Sim
B8	2	1	OFA	38	F	-	Informática Educacional	25	1	Sim	Sim	Não
B9	20	15	TC	42	M	Matemática	Experiências Matemáticas	33	1	sim	Sim	Não

TC= titular de cargo e OFA= ocupante de função atividade; F = feminino e M = masculino; CB= currículo básico e OC = oficina curricular; J= jornada- CH= carga horária

Cont.

Sujeito	Pontos positivos do projeto	Pontos negativos do projeto	Escolha da profissão	Cursos realizados
B1	Tempo maior para aprendizagem	Não apontou	Gostar de matemática e influência de professores	2006 e 2007 Unimep – jornada de educação, Semana da Matemática
B2	Importante para os alunos; tempo para leitura	Alunos cansados devido ao tempo	Influência de professores	Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade - PUC
B3	Tempo maior para aprendizagem	Falta de sala específica para arte	Desejo de infância	Teia do Saber e Ensino Médio em Rede
B4	Apoio das oficinas ao currículo básico	Oficina deveria ser um pouco diferente	Gostar de leitura e de ajudar as pessoas através da educação	Letra e Vida, Espanhol, Ensino Médio em Rede e trabalhando pela diferença para a igualdade
B5	Maior tempo para aprendizagem; tira criança da rua	Falta de atividades lúdicas; de formação para os professores	Única opção na época	Nenhum
B6	Diversificar o conteúdo para tornar a aula mais agradável	Cansaço dos alunos e desinteresse; muito tempo na escola	Conversa com colegas que faziam o curso de Serviço Social	Dois encontros na DE
B7	Mais informações para os alunos; atividades diversificadas	Falta de material e espaço físico; alunos cansados	Gostar de outras línguas e culturas	Capacitação DE e encontro em SP (dois dias)
B8	Melhor comportamento dos alunos em relação aos estudos; criança na escola e não na rua	Falta de formação para o professor	Trabalho na parte administrativa da escola e se interessou pela carreira	Nenhum
B9	Enriquecimento curricular	Falta de espaço físico para atividades extraclasse.	Gostar de matemática e influência do estágio na época	Nenhum

SE= Secretaria da Educação; DE = Diretoria de Ensino.

3.3– Perceber para conceber a ETI

Ensinar, aprender, sentir, tudo passa pelas relações que constituem as percepções, que orientam pensamentos e ações formando o conjunto de interpretações da vivência humana.

Chauí (1995), ao tratar das principais formas do conhecimento sensível, a sensação e a percepção, explicita que é através da percepção que o indivíduo organiza e interpreta suas impressões sensoriais, atribuindo desta forma significado ao seu meio.

A sensação é o que nos dá as qualidades exteriores e interiores, isto é, as qualidades dos objetos e os efeitos internos dessas qualidades sobre nós. Na sensação vemos, tocamos, sentimos, ouvimos qualidades puras e diretas: cores, odores, sabores, texturas. Sentimos o quente e o frio, o doce e o amargo, o liso e o rugoso, o vermelho e o verde, etc. (p.120).

Para a autora, sentir é algo ambíguo, pois ao mesmo tempo a qualidade sentida que está no objeto é a qualidade interna que atribui a ele, não sendo possível fazer a distinção imediata, no ato da sensação, entre o estímulo exterior e o sentimento interior.

De extrema importância para a psicologia, o estudo de a percepção objetiva analisar porque o comportamento das pessoas é baseado na interpretação que fazem da realidade significando o mundo.

Segundo Chauí (1995), existem duas grandes concepções sobre a sensação e a percepção que fazem parte da tradição filosófica: a empirista e a intelectualista.

Para os empiristas, a sensação seria pontual, em que o objeto externo percebido percorre parte interior do corpo chegando ao cérebro e voltando às extremidades sensoriais, em que cada sensação é individual e independente de outras, cabendo à percepção unificá-las:

A causa do conhecimento sensível é a coisa externa, de modo que a sensação e a percepção são efeitos passivos de uma atividade dos corpos exteriores sobre o nosso corpo. O conhecimento é obtido por soma e associações das sensações na percepção e para tal soma e associação dependem da frequência, da repetição e da sucessão dos estímulos externos e de nossos hábitos. (CHAUÍ, 1995, p.120).

Segundo Chauí (1995), para os intelectualistas a coisa exterior é apenas meio para que tenhamos a sensação ou a percepção, que são dependentes do sujeito do conhecimento. Nesse caso, a passagem da sensação para a percepção “é um ato realizado pelo intelecto que confere organização e sentido às sensações”.

Em nosso século, porém, a Filosofia alterou bastante essas duas contradições e as superou numa nova concepção do conhecimento sensível. As mudanças foram trazidas pela fenomenologia de Husserl e pela Psicologia da forma ou teoria da Gestalt. (Gestalt é uma palavra alemã que significa: configuração, figura estruturada, formas). (p.121).

Na análise da autora, a percepção é uma relação do sujeito com o mundo exterior atribuindo-lhe qualitativamente significados, em que somos sujeitos ativos, damos às coisas novos sentidos e valores, uma vez que as coisas fazem parte das nossas vidas numa interação constante com o mundo.

Dentro dessa perspectiva, o que pensam, o que sentem, ou seja, pretende-se conhecer a percepção dos professores em relação ao projeto no qual atuam? Chauí (1995) argumenta que a percepção é uma maneira de ter idéias sensíveis ou significações perceptivas e está sujeita a uma forma especial de erro: a ilusão. (p.123). Então que percepção teriam os professores da Escola de Tempo Integral? Percepção essa que é significada através de concepções e práticas no contexto escolar.

3.4 - Que pensam os professores sobre o projeto ETI

Neste item do trabalho discutem-se os aspectos mais relevantes manifestados pelo confronto entre os fundamentos teóricos e os dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa.

O conhecimento e a proximidade com a realidade de cada escola favoreceram a execução da pesquisa. Assim, analisar o discurso dos professores na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica e as tendências pedagógicas no Brasil, desvelando concepções implícitas na prática docente, é parte do objetivo do presente trabalho.

Para tanto, foram elencadas cinco categorias que nortearão a análise e discussão dos dados: a) concepção de educação integral que permeiam o ideário e a prática docente; b) a articulação entre currículo básico e oficinas; c) a

formação do professor para atuar na ETI; d) aspectos positivos e negativos do projeto; e) percepção dos professores sobre como deveria ser a ETI.

Observou-se uma imbricação entre as categorias, dificultando até mesmo uma divisão entre elas pela própria ligação entre os argumentos, existindo momentos nas falas dos professores, diante da pergunta geradora da discussão, a retomada de certos aspectos já discutidos, mas que deixavam transparecer de forma mais latente concepções e percepções não declaradas anteriormente.

Como exemplo, no momento em que foi lançada a pergunta sobre o entendimento de educação de tempo integral, que tinha como intenção verificar a concepção de educação integral dos professores. Porém só foi possível aferir melhor o objetivo, quando eles se manifestaram em relação à idealização do projeto ETI, ou seja, como ele deveria ser.

Situação semelhante ocorreu com a discussão sobre a formação dos professores, aspectos positivos e negativos e articulação entre o currículo básico e as oficinas.

No momento da pergunta, determinado professor manifestava-se, sendo logo acompanhado por algum colega, que muitas vezes enveredava o argumento para outro caminho, expondo as coisas belas e as mazelas vividas no projeto, perpassando ao mesmo tempo por todas as categorias mencionadas. Isso demonstra a dificuldade encontrada para falar a respeito de um processo que no seu recorte, não possui um começo aqui e um fim ali. Tudo converge para o todo.

Concepção de educação integral

Analisando o depoimento da professora A₁, observa-se uma reflexão sobre o processo de ensino, manifestando sua concepção de educação integral:

Educação para mim é aprendizagem, passar do senso comum, reorganizar o conhecimento; em qualquer escola esta educação ocorre. Na ETI ele (o aluno) tem uma diversificação maior para a aprendizagem, mas isso não significa que está acontecendo [...]

Quando a professora se refere à diversificação maior, ela relaciona a questão do tempo e das oficinas para as oportunidades de aprendizagem, acrescentando que isso não ocorre. Mas o que não ocorre? A diversificação das atividades, vista como responsabilidade das oficinas? E quanto ao currículo básico, qual sua responsabilidade na produção do conhecimento de forma diversificada?

Essa declaração demonstra que a atitude dos órgãos centrais na implantação de projetos, que não antecedem a estudos que fundamentem teoricamente, deixa à margem os responsáveis pela sua aplicação, diminuindo assim, as possibilidades de sucesso.

Cavaliere (2007), apoiada por parte significativa da literatura especializada, aponta que o aumento do tempo escolar tem sido analisado na perspectiva do “efeito escola”, em que o desempenho do aluno está relacionado a fatores internos da escola, superando a variável origem sociocultural.

As pesquisas por ela analisadas medem o tempo escolar de diversas formas; ao longo do ano, da semana, do dia, da duração das folgas e férias, tempo para as atividades de ensino, dentre outras.

Essas mesmas pesquisas demonstram que não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho ou vice e versa. [...] Ainda assim, observadas as mediações e particularidades, permanece, no conjunto das pesquisas, a constatação de que a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos. (CAVALIERI, 2007, p. 1019).

Continuando a análise, a autora argumenta que, em alguns casos, pode ocorrer o efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo. Exemplifica com o caso dos CIEPs no Rio de Janeiro em que a falta de atividades diversificadas e a rotina empobrecida, geraram um esvaziamento da escola.

O professor A₇ discute a falta de interação dos alunos, discurso apoiado pelos outros professores do grupo focal:

Trabalho na parcial e na integral. Na parcial o rendimento é outro, eles chegam mais motivados. No integral eles chegam cansados, não interagem, não retribuem nas atividades diferenciadas. Isso acontece no período da tarde, só tenho oficina. (A₇).

A mesma fala aparece também na escola B em que a professora argumenta: *"já tive casos em que a mãe precisou tirar o filho daqui, porque ele não conseguiu ficar. Se a criança ficar o dia todo a contra gosto que diferencial terá para ela? Será prejudicial [...]".*(B₃).

Para Cavalieri (2007), a ocupação pouco interessante do horário integral pode levar à criação de um conceito negativo sobre as ETIs. Na faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental a satisfação e a adesão por eles "são essenciais para sua permanência". (p.1019). Assim, se a ETI apenas reproduzir a escola convencional, teremos a potencialização dos problemas de inadaptação.

Já a professora A₃ destaca a participação de alunos que no currículo básico não se envolvem com nada, mas nas oficinas eles participam: *"as oficinas possibilitaram o desenvolvimento de outras atividades, ele demonstra o que tem. Nas atividades da horta, por exemplo, ele dá aula."* (A₃).

Cavalieri (2002b) aponta a necessidade de se garantir, através da organização do tempo, do espaço e dos recursos da escola, atividades diversificadas, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração, favorecendo o bom aproveitamento do aluno.

A permanência por tão longo período num mesmo ambiente obriga o enfrentamento de problemas que, nas escolas de tempo parcial, são muitas vezes resolvidos, simplesmente com a "hora da saída". (p.101).

No discurso da professora B₄, o conceito de educação integral é abrangente, visando o aluno como um todo, porém mais horas na escola não se traduz em qualidade:

A proposta é essa. O conceito é abrangente, deveria pegar o aluno como um todo, no lúdico. Doze horas não quer dizer qualidade. Eu tenho alunos que estão cansados e não estudam.

Eu vejo qualidade se eles pudessem fazer natação, ginástica diferenciada [...]. (B₄).

As escolas em análise não foram construídas a partir da perspectiva de atendimento em tempo integral, fato que se apresenta como dificultador na otimização do tempo e do espaço para o desenvolvimento de atividades diversificadas. Porém, qual seria o peso dessa estrutura para propiciar uma diversificação do trabalho pedagógico para além da sala de aula e dos conteúdos formais na construção da concepção de educação integral? Até que ponto piscina e ginástica diferenciada, contribuem para a eficácia do processo pedagógico? Qual seria o impacto de tais “acessórios” no aprendizado dos alunos?

Segundo Saviani (2005b), a existência da escola se faz necessária a partir da exigência e necessidade humana da apropriação do conhecimento sistematizado e a garantia da transmissão às novas gerações. Isto posto, “as atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão.” (p.15).

Para o autor apesar de ser óbvia a afirmação, tem-se vivido muitas distorções de conceitos em que, por exemplo, a idéia disseminada nos últimos tempos sobre o currículo, como todas as atividades desenvolvidas pela escola, acaba por apagar a diferença entre o que é curricular e o que é extracurricular, em que tudo acaba adquirindo o mesmo peso.

Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em conseqüência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. (SAVIANI, 2005b, p.16).

Segundo o autor, a educação é dotada de identidade própria, o que permitiu a sua institucionalização através da escola. Assim, não se trata de qualquer saber, mas de um saber sistematizado; saber erudito, científico e não o conhecimento que produz palpites ou opiniões. Apresenta ainda a preocupação com o extracurricular escolar, em que durante um ano letivo, fez-se de tudo na escola, mas pouco tempo foi realmente destinado ao processo de construção do

saber sistematizado, nas atividades consideradas por ele nucleares desenvolvidas pela escola.

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. [...] Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2005b, p.18).

E para atingir tal feito é necessário que a escola viabilize as condições necessárias, o que para o autor implica na dosagem e sequência do conteúdo de modo que a criança domine gradativamente, ao longo do tempo e do espaço escolar determinado, o que ele chama de “saber escolar”.

Diante da clareza do fim a ser atingido pela escola, surge a necessidade dos métodos e processos que são meios para seu desenvolvimento, o que para Saviani (2005b) foi o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade, opondo-se ao ensino tradicional, que havia perdido de vista os fins do ensino, tornando mecânicos e vazios de sentidos os conteúdos. Isso leva a uma preocupação exacerbada em relação ao desenvolvimento de atividades que se tornam mais importantes que o objetivo de assimilação do saber sistematizado.

Arroyo (1988) destaca as funções que as escolas de tempo integral assumiram ao longo da história como instituições capazes de suprir todo tipo de carência, ficando a instrução relegada a segundo plano:

Na rua, na família, no trabalho precoce, as indefesas crianças carentes estão expostas à permanente lição de violência, tornam-se violentas na violência da vida. Frente a essa lamentável situação, a escola surge como a arca segura, protetora: redefinamos o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas à instrução, em instituição protetora, onde a criança encontre segurança física e esteja a salvo da violência a que está exposta no convívio social. É a batalha em prol do menor, da infância, enquanto continua a batalha contra o maior, o adulto, as praças, nas relações de trabalho, nas fábricas ou campo. (p.5).

O viés assistencialista surge com muita intensidade no discurso dos professores das escolas pesquisadas, em uma concepção que extrapola a

especificidade da educação. Fato destacado na fala da professora quando argumenta sobre sua concepção de educação integral: *"na ETI a criança fica mais tempo na escola e não na rua. A ETI de repente está contribuindo para a não exploração do trabalho infantil. A criança está no lugar certo, na escola."* (B₈).

Kuhlmann Júnior (2007), em sua reflexão sobre a educação assistencialista, observa que as instituições concedidas às demandas sociais, como creche, pré-escola, escolas profissionalizantes, o ensino primário e a educação de jovens e adultos foram portadoras de preconceito ao serem cunhadas como escolas para os mais necessitados ou incapazes, imbuídas de objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais.

Na década de 1970, com a expansão dessas instituições, a crítica à educação compensatória trouxe à tona seu caráter assistencialista:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN JÚNIOR, 2007, p. 166).

Segundo o autor, a pedagogia das instituições voltadas para os pobres é uma pedagogia da submissão, "uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer a dádiva aos que merecerem". (p.167). Para ele, a concepção de educação impressa nas ações pedagógicas traz uma carga de preconceito em relação à pobreza, oferecendo atendimento de baixa qualidade, mantendo os atendidos no lugar social a que estariam destinados.

A primeira característica a ressaltar dessa concepção educacional é que as instituições são defendidas por isolar as crianças de meios passíveis de contaminá-las, o principal deles, a rua. Em 1872, no Congresso Penitenciário Internacional, em

Londres, já se apontava a importância das instituições educacionais para prevenir a criminalidade. (p.167).

Na análise realizada por Saviani (1989, p.42) sobre a questão da marginalidade e as teorias educacionais, destaca-se que se há alguma proposta educativa intimamente ligada à questão da marginalidade, esta é a chamada educação compensatória.

O autor não considera a educação compensatória como uma teoria educacional, seja ela imbuída de interpretação do fenômeno educativo culminando em uma proposta pedagógica, ou na tentativa de explicitar os mecanismos que sustentam a organização e funcionamento da educação, que é o caso das teorias crítico-reprodutivistas como o movimento escolanovista. Para ele, a educação compensatória se apresenta como resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência por essas teorias.

Saviani (1989) expressa que a educação compensatória mantém a interpretação da educação em termos de equalização social. Porém, para que isso ocorra, torna-se necessário compensar as deficiências que agem de forma a neutralizar a eficácia da ação pedagógica.

Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas etc. (p.43).

Para o autor, não se trata de negar a importância dos programas de ação compensatória, porém eles não devem ser considerados como programas educativos. Faz-se necessária a compreensão da natureza específica do fenômeno educativo, pois a tendência à compensação de carências, se configura como uma forma de contornar o problema.

A concepção de compensação confirma-se no entendimento dos professores quando analisam o projeto do qual fazem parte.

Na expressão das professoras abaixo se observa estreita relação com o entendimento assistencialista de propostas que, segundo Kuhlmann Júnior (2007), conformam-se em uma nova concepção assistencial da segunda metade do século XIX, momento em que o atendimento em instituições pré-escolares passa a ter um caráter assistencial científico, como a alimentação e a habitação aos trabalhadores e aos pobres.

Na educação de tempo integral tem alimentação. Principalmente a nossa região que é mais pobre. No sentido da comida é bom.
(B₅);

.[...] Maior tempo na escola, alimentação, pais mais tranquilos e crianças que não precisam trabalhar. (B₉).

Segundo Arroyo (1988), as propostas de ampliação do tempo escolar não são realizadas com o objetivo de se ensinar e aprender mais e melhor, mas para propiciarem a experimentação de situações mais abrangentes como: “alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola”. (p.4). A crença está no ato educativo da experimentação que possibilita a vivência de uma ordem social.

Paro et al. (1988) afirma que, embora a função pedagógica-instrucional da escola seja aquela que historicamente justifica a sua existência, a instituição acabou assumindo atividades suplementares, consequência de uma série de determinantes sociais e econômicos. Tais atividades “surgiram com o objetivo de garantir a própria possibilidade de transmissão do saber sistematizado” (p.198). Entre esses determinantes, aparecem ainda os relacionados à assistência médica e odontológica, à alimentação e ao lazer.

Na análise do autor, essa assistência deveria ocorrer como direito da população, através de remuneração justa do trabalho, de políticas sociais que dessem conta do problema. Porém voltar-se contra essas funções supletivas, que se constituem em condições concretas na rede escolar, inviabilizaria a própria função pedagógica.

Se, nas condições presentes, essa função da escola só pode viabilizar-se se ela toma para si funções supletivas que estejam

ao seu alcance e que, de resto, contribuem para o exercício de suas funções pedagógicas, não há por que omitir-se, deixando de cumprir com sua parcela e concorrendo para o agravamento da situação de enormes contingentes da população.
(PARO et.al, 1988, p.199).

Contudo ele alerta para que a função supletiva não se sobreponha aos objetivos pedagógico-instrucional:

Mas, na perspectiva de defesa da socialização do saber, via instituição escolar, essas atividades devem dar-se até o ponto em que auxiliem (ou pelo menos não atrapalhem) o efetivo desempenho da função pedagógico-instrucional da escola, porque, na medida em que a hipertrofia das atividades supletivas se dê em detrimento da função de socialização do saber, aquelas é que passam a ocupar o lugar desta, descaracterizando, portanto, a instituição escolar enquanto instância privilegiada de apropriação do saber sistematizado. (PARO et al, 1988, p. 200).

Maurício (2003), confrontando a literatura produzida sobre a escola pública de tempo integral entre 1983 e 2001 e a representação social que usuários e trabalhadores construíram a respeito dela, afirma que os pais confirmam a necessidade do trabalho e de não deixar a criança na rua, porém num patamar inferior à questão da qualidade do ensino. Para os pais a prioridade é o “estudar mais”. Já os professores e funcionários construíram um discurso que dispõe em primeiro plano o atendimento integral para a guarda das crianças, afastando-as da rua.

Para Saviani (2005b), é preciso ter clareza do que é essencial à escola. As atividades, consideradas em sua concepção de extracurriculares, só têm sentido se puderem enriquecer as atividades curriculares próprias da escola não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las. (p.16).

Essa questão tem desdobramentos ainda de outras ordens. Assim, por exemplo, em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo

acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência de serviço de interesses corporativos ou clientelistas.
(p.17).

Formação para atuar na ETI

No discurso dos professores, a importância da formação em serviço aparece como preocupação de domínio da prática das oficinas curriculares, que deveria acontecer através de cursos, evidenciando que momentos específicos como HTPC e orientações técnicas desenvolvidas pela DE através da Oficina Pedagógica não são suficientes para direcionar e instrumentalizar um projeto desse porte.

Cadê a formação continuada do professor da ETI? Não existe. O PCP da Oficina chama, tenta, mas não é formação em serviço. O professor deveria ter também direito as oficinas. Tivemos poucas videoconferências.[...] Ano retrasado fiz a Teia do Saber e acabei usando muito. Só que no ano passado já não existiu. Por que não colocar a Teia como um curso de formação? (B₃).

Espera-se muitas vezes, com a implantação de projetos, um salto sobrenatural de concepções e práticas que ultrapassem determinada situação, como se apenas o objetivo sem ações concretas desse conta da transformação. É a falsa crença de que bastam recursos equânimes para desencadear um processo qualitativo e superar todos os obstáculos.

A declaração da professora da escola A evidencia o que Paro et al. (1988) afirma quando analisa a falta de uma formação em serviço que leve ao estudo e à reflexão necessários para se atingir o objetivo de todo processo formativo do aluno, perante a complexidade crescente da ciência e dos saberes:

Eu estava de licença-prêmio e quando cheguei, a escola já era de tempo integral. Dormi com a parcial e acordei com a integral. Eu imaginava que as oficinas fossem interadas com o currículo básico. Mas a gente não vê isso; eu dou aula de português e de oficina de leitura, e eu não vejo como a oficina pode me ajudar no português. Se eu for trabalhar as dificuldades que ele tem, eu não dou aula de leitura. O problema não é detectar o que o aluno não sabe, o problema é o que fazer para sanar a dificuldade dele. Eu achava que de manhã iríamos trabalhar a base comum e a tarde seria um reforço da base comum. Os problemas de

conteúdo estão relacionados à alfabetização de 5ª a 8ª séries. (A9).

Saviani (2005b), quando analisa a questão da materialidade da ação pedagógica, distingue a produção material de um lado e a não material do outro. Essa distinção se faz em face do resultado da ação, do produto final.

A educação enquanto produção não material, pois sua finalidade não é material, não perde a visibilidade de sua ação, porque se realiza em um contexto de materialidade.

No caso da produção não-material, cujo produto não se separa do produtor, Marx cita os exemplos do ensino e da atividade do médico, quer dizer, da medicina. No entanto, o seu exercício também implica uma materialidade, e esta materialidade condiciona o seu desenvolvimento. A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais. (p.107).

Saviani (2005b) entende que as condições materiais representam a esfera da prática e contemplam um dos fundamentos da concepção pedagógica da pedagogia histórico-crítica.

Analisando a prática enquanto fundamento da teoria, o autor argumenta que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições.

(SAVIANI, 2005b, p. 108).

Nessa perspectiva, a organização escolar da ETI apresenta-se precária tanto para o atendimento prático da concepção escolanovista, quanto da pedagogia tradicional.

Os professores concebem a formação continuada estritamente vinculada à prática, ao fazer da rotina diária em sala de aula. Solicitam cursos de formação que propiciem: "*A prender como fazer a prática. Tem o livro para a oficina, mas como fazer? [...] às vezes temos a idéia, mas não sabemos aplicar.*" (A₃); "*eu não queria um curso para ir lá e ficar ouvindo. Eu queria uma oficina*". (A₉).

Saviani (2005b) aponta três grandes problemas na abordagem da questão da materialidade da ação pedagógica: o primeiro ele denomina genericamente de ausência de um sistema de educação; o segundo diz respeito à organização que está posta já incorporada a determinados "ingredientes teóricos", e quando se propõe a transformação da prática, através de uma nova teoria, nem sempre se atenta para o fato da necessidade de mudanças nessa organização objetiva "que está articulada em virtude de outra teoria, para que se viabilize a nova teoria nas condições práticas". O terceiro problema é o da descontinuidade.

Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade, e isto, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto de irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados. (p.109).

Articulação entre o currículo e as oficinas

Outra questão é a que diz respeito à divisão do tempo na escola em currículo básico e oficinas pedagógicas. A análise da divisão encontra-se como um dos pontos de estrangulamento no desenvolvimento da proposta pedagógica das escolas envolvidas, uma vez que não existe um tempo maior para envolver todos os professores para planejarem a sequência de um programa em comum, que integre os dois períodos. Os encontros semanais através da HTPC não são suficientes, e não há possibilidade de se reunir ao mesmo tempo todos os

professores, pois uma boa parte ministra aulas em outras escolas ou em períodos que coincidem com a reunião.

Dessa forma, a integração entre os docentes do currículo básico e das oficinas curriculares acaba sendo reduzida a encontros nos corredores da escola, no recreio ou através de bilhetes, como relatam os professores.

Eu sou do básico e a A₃, da Oficina, e nós não nos encontramos. Eu estou saindo e ela chegando. Na HTPC não dá tempo, tem tantas coisas para serem passadas que não há como conversarmos. (A₁).

Não vejo a A₆ nenhum dia da semana. Diferente do ano passado que eu encontrava com a outra professora. Ela vai embora as 12h e eu chego 13h20. Nos vemos só um pouquinho na HTPC.(A₇).

Para mim a articulação não funciona. A sala que eu dou o currículo básico e a oficina, tudo bem, mas a professora das outras salas, não faz HTPC, não tem aulas suficientes para isso, eu a vejo pouco. Existe uma resistência por parte dela. Ela diz para as crianças que a aula é dela e ela faz o que quiser. Eu deixava bilhete pedindo para ela terminar alguma coisa. As crianças me disseram que ela falou que a aula era dela e que terminasse a atividade na minha aula. Ela também se sente insegura é o primeiro ano dela na oficina e a falta de contato comigo faz isso. (B₃).

Na última fala percebe-se a dificuldade de entrosamento entre os professores do currículo básico e das oficinas, sendo tranquilo apenas, de acordo com a fala da professora B₃, quando o mesmo professor atua nas duas instâncias.

Segundo Paro et al. (1988), a troca e atividade conjunta entre as disciplinas são dificultadas devido à exiguidade do tempo destinado às discussões necessárias, reduzindo a simples ligações de atividades, quando existentes, como complementações. Tal posição é possível de ser notada nas falas dos professores do currículo básico quando solicitam aos colegas que ministram aulas nas oficinas, para completarem o conteúdo que, por falta de tempo, não foi finalizado:

Eu trabalho Português e Hora da Leitura. Eu vou vendo o que eles têm como dificuldade e passo para ela e utilizamos como apoio o livro didático. Ela vai mesclando as leituras, o teatro e as necessidades deles. Ela vai mesclando com aquilo que eu percebo como necessidade, como por exemplo, dentro da leitura do tipo de narrador, qual é o foco narrativo. (B₄).

Eu dou aula de Orientação e Pesquisa e estou aberta para qualquer um que precisar. Oriento-os com relação ao trabalho que os professores solicitam. Em Filosofia tenho duas salas de 8ª série, mas não tenho material. Sigo uma apostila que tenho. (B₆).

Comecei com a ETI 2006, com o atropelo como quase tudo no Estado. O que mudou com a ETI foi só a implantação das oficinas. Em 2006 a orientação era a seguinte: a oficina é o momento de lazer, não pode escrever na lousa, não pode ficar na sala. Pra mim que dou aula de arte, tudo bem, eu utilizava outras modalidades artísticas. Foi difícil sem orientação [...] Em 2007 recebemos outras orientações, parecia duas escolas diferentes (manhã e tarde). Quando começamos a trabalhar com outros conceitos, os alunos não queriam. Em 2008 foi o pior ano de orientação para as oficinas. Ficamos totalmente perdidos. Temos que ter um rumo, alguma coisa. Recebemos então a proposta curricular; a diretoria passou que deveríamos usar as oficinas para complementar o básico. Se não der tempo de terminar de manhã eu posso continuar a tarde o trabalho. Em arte a proposta trouxe prontos os objetivos, sugestões. (B₃).

Desta fala, pode-se inferir que os professores do currículo básico concebem as oficinas como reforço do período da manhã.

[...] Eu imaginava que as oficinas fossem integradas com o currículo básico. Mas a gente não vê isso; eu dou aula de Português e de oficina de leitura e não vejo como a oficina pode ajudar o Português do currículo básico. [...] Eu achava que de manhã iríamos trabalhar a base comum e a tarde seria um reforço da base comum. (A₉).

A utilização pedagógica do tempo denota uma separação levando em alguns casos à segregação das oficinas, em que a concepção de educação integral na prática dos professores, se torna dividida entre períodos distintos dentro da mesma escola; uma para a escolarização e a outra para a recreação, o lúdico, a complementação do conteúdo e também o reforço. E quando se faz necessário o recrutamento das oficinas para ajudar a dar conta da difícil tarefa de

ensinar tudo a todos, abre-se espaço para a continuidade do que não foi possível consolidar no currículo básico.

As declarações dos diretores nas entrevistas comprovam tal afirmação, quando argumentam que:

É, a gente deu um enfoque assim para as oficinas. Conforme tínhamos tido orientação, seria mais a parte lúdica, aprendizagem em si, mas de uma forma bastante diversificada. Só que daí, para as crianças, as oficinas eram uma sala de lazer. Então a gente começou a mudar esse enfoque. Então a gente está pedindo que os professores compartilhem mais o conteúdo das disciplinas do currículo básico. [...] Essa história das crianças ficarem na parte da tarde, mas brincando sabe, para eles era isso, e para nós acabou também ficando. Então agora a gente está dando continuidade do currículo básico. Então o aluno está tendo assim eu penso um pouco mais de motivação até por conta disso. [...] Ele está tendo alguma motivação porque vai influenciar na nota na aprendizagem dele do currículo básico, [...] Pra gente está ficando melhor. Porque tinha momentos, por exemplo, que faltava o professor de Orientação e Estudos, de última hora, e não tinha matéria, chegava o eventual e falava assim pra gente: o que eu vou dar? E você fica perdida, porque também não sabe o que ele iria dar. Sabe, agora o professor falta, você já fala: pergunta para o Professor de História e Geografia, que é o que a gente casou com Orientação de Estudos. (diretor da escola B).

Bom, enfrentamos muitas dificuldades, falta de entendimento mesmo dos professores, aquela dificuldade de trabalhar em equipe da base comum com as oficinas, eles tem uma idéia bem separada (...) existia muita revolta (...) eles tinham muita resistência quando eu cheguei. Uma resistência também em relação aos colegas, aos professores das oficinas. E as oficinas por sua vez não tinham aquele conteúdo, aquela didática, jogo de cintura que tinha que ter. Nós tivemos que, em primeiro lugar, adequar encontros entre eles, pra ver se era isso que eles pediam muito. O professor de Matemática não via o de Experiências Matemáticas, e o de Ciências não via o de Saúde e Qualidade de Vida. Então não tinha como pegar o conteúdo e fazer uma interdisciplinaridade. (...) Porque até então, os professores da base comum, eles se achavam o professor da base comum, entendeu? Então, os outros das oficinas tinham a impressão que eram inferiores. (diretor da escola A).

Nos descaminhos e na busca do caminhar acertado, os gestores escolares juntamente com os professores foram procurando formas de conceber o tempo e o espaço proporcionados pelo projeto. Porém, sem formação e uma

fundamentação teórico-filosófica, foram levados à busca de adequações da rotina ao já conhecido e praticado que não causasse sobressaltos.

Aspectos positivos e negativos do projeto

Na análise dos aspectos positivos e negativos apontados pelos professores, a descontinuidade de projetos, programas e ações na educação é também uma preocupação expressa na expectativa da não continuidade do projeto e no abandono que sofreram no ano letivo de 2008, pois não receberam verbas, recursos materiais, nem tão pouco formação continuada, como denunciam as falas:

A ETI é uma coisa como tudo. Quando começa a melhorar, acaba.

Tivemos outros projetos, como aceleração, um projeto tão bonito e acabou. (B₅);

[...] até hoje não tive uma orientação para essa oficina. A PCP da Oficina vem buscando me ajudar. Só tive uma orientação em abril de 2006 e depois nunca mais; às vezes eu fico perdido no que trabalhar. (A₇);

No primeiro ano a gente não sabia como trabalhar, mas tinha um diferencial, tinha verba para desenvolver os projetos (A₃).

Impõem-se mudanças de postura e práticas inovadoras dentro de um velho contexto. Dessa forma, as inovações e concepções necessárias à mudança não encontram terreno fértil para seu desenvolvimento, o que certamente leva à continuidade do que já vinha sendo feito, que de certa forma, proporcionava a segurança de um trabalho conhecido.

Para Saviani (2005b), não há um sistema de nível nacional implantado, tornando precário o trabalho docente através dos salários e das condições de trabalho.

Isto se reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em consequência, traz dificuldades para a teoria, como estou tentando mostrar. Em tais condições,

fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado. (p.116).

A precariedade do trabalho docente é motivo de angústia dos professores pesquisados, que manifestaram o desejo de uma dedicação maior, e até mesmo exclusiva à escola que possui o projeto. Mas a sobrevivência em uma sociedade capitalista e a questão salarial provocam determinadas situações e uma sobrecarga de trabalho, levando os professores ao acúmulo de cargo com a esfera municipal, estadual e atuação também em escolas particulares ou em outras atividades:

Temos professores que nem almoçam, têm o tempo só para o deslocamento. O professor que trabalha mais de 40 horas não tem tempo de sentar para preparar algo. Eu trabalho só de manhã, quer dizer eu tenho mais tempo. Mas também não acho justo trabalhar sem remuneração. O professor teria que ter um tempo remunerado, fora da aula. (B₄).

Meu desempenho do ano passado para esse caiu muito. Estou em três escolas, no ano passado eu estava só aqui, então nas janelas preparava as aulas para as oficinas. Saio 12h e 13h20 tenho que estar na outra escola. Depois saio 16h10 e tenho que dar aula à noite. Só com as oficinas não dá para sobreviver. (A₃).

O professor A₇ expressa um sentimento até mesmo de culpa por não ter tempo disponível para fazer mais e melhor: "*Meu trabalho poderia ser melhor. Tenho dois cargos para conseguir sobreviver. Quero muitas vezes fazer melhor, mas não tenho tempo disponível para preparar melhor.*"

Constata-se nas manifestações abaixo, a pretensão oficial da transformação via atividade escolar sem custos ao poder público, como se a criatividade e a boa vontade de quem executa fossem suficientes para fazer diferente.

[...] Como você desenvolve projetos sem dinheiro? Ficamos no improviso. Garotada de 8ª série improvisar? Somos heróis levamos no improviso e sem material. Trabalhamos ainda com

vontade de fazer dar certo. Se a ETI está dando certo, é pelo nosso esforço. (A₃).

Foi a equipe da escola que arregaçou as mangas e tentou. A diretora ficou satisfeita que todos vestiram a camisa da ETI. (B₆).

A professora B₃ aponta a situação angustiante em que se encontram, sem os recursos materiais necessários: "*a falta de material é gritante. Como professor dá jeitinho pra tudo... é por isso que eles fazem dessa forma.*"

Paro et al. (1988) observa que os responsáveis pelas atividades educativas, na crença dos ideais de uma escola salvadora, exigem de si mesmos um empenho e uma abnegação numa associação de vocação para o magistério. A visão de que o professor entusiasmado vence as barreiras e faz a diferença, transforma o docente no principal responsável pelo sucesso ou fracasso de projetos que se inserem no cotidiano escolar. Deixa-o à margem de uma construção crítica da prática, em que não há tempo para refletir o por quê e para quê ensinar.

Uma questão contraditória que emerge na fala dos professores é a necessidade de mais tempo para ajudar o aluno em suas dificuldades, mas por outro lado explicitam o cansaço dos alunos, muitos vendo a escola como prisão. Uma hora veem vantagens no projeto, outra hora se manifestam favoráveis à escola de tempo parcial, em que "parecia" que os alunos se envolviam mais, estavam mais motivados:

Visão deturpada dos alunos, ao invés de perceber que eles vão estudar mais, aprender mais. Tempo maior para pesquisa, mas muitos encaram como castigo. Acham que os pais os colocam aqui para que eles não fiquem na rua. (B₁).

Eles não vão bem no SARESP. A diretora falou: Os alunos não foram bem no Saresp, eles ficam 9 horas aqui. Será que os alunos estão aprendendo mesmo por ser nove horas? Se fosse parcial seria diferente. (B₅).

Na manifestação da professora B₅ a ampliação do tempo escolar é entendida como forma de se alcançar melhores resultados através da ação escolar sobre os alunos, devido à maior exposição desses às práticas escolares.

Analisando as formas de entendimento da ampliação do tempo, Cavalieri (2007) afirma que a extensão com o objetivo de mudança da própria concepção de educação escolar, ou seja, o papel da escola na formação dos indivíduos é a alternativa que mais desafia o pensamento "a uma reflexão educacional abrangente".

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. (p.1017).

Percepção dos professores sobre como deveria ser a ETI

Quando os professores se manifestaram em relação a pergunta como deveria ser a ETI trouxeram à tona questões que foram analisadas na perspectiva da concepção de educação integral. Portanto as falas dos sujeitos proporcionam um "ir e vir" nas categorias estudadas, concebendo sempre a percepção do professor em relação ao projeto, em uma visão, como já mencionada, de educação integral enquanto educação compensatória.

Na percepção dos professores um projeto que se proponha ao atendimento em período expandido deve oferecer condições como:

[...] Professor de natação, piscina, anfiteatro, teatro, enfim um ambiente para cada necessidade. (B₆);

Um psicólogo ajuda bastante. (B₅);

Que ofereça atividades diferentes. (B₃);

O pai que tem filho que não está na ETI e pode pagar um curso de inglês, informática e outros cursos, ele vai, e os que não podem? Eles têm aqui. (B₄).

É fato a importância dos espaços esportivos, lúdicos e recreativos, porém se o foco é a formação intelectual e social do indivíduo, a prática pedagógica passa pela construção coletiva do tipo de alunos que se quer formar e que tipo de escola terá que ser viabilizada, extrapolando a reflexão sobre a necessidade apenas dos recursos físicos e humanos, como psicólogos, e para além da brincadeira ou da diversão com um fim em si mesma.

Percebe-se nas falas apresentadas a tendência de abordar a prática educativa na fuga para os meios, que são questões não pedagógicas. Para os professores a tão desejada aprendizagem, é totalmente dependente de recursos físicos e materiais não didáticos como piscina, teatro, refeitório, não tocando no problema crucial da competência profissional, que instrumentaliza e permite a reflexão para o enfrentamento dos problemas de ordem pedagógica.

Essa tendência está muito presente na concepção dos professores sobre o projeto quando discutem a "idealização da ETI", a presença do aluno mais tempo na escola:

[...]. O aluno deveria demonstrar mais interesse, dedicação, deveria aproveitar mais e aprender mais, mas isso não acontece. Eles chegam cansados, no tempo parcial eles são mais eufóricos.(A₁).

[...]. Ele tem 9 horas aulas com o professor. Se o aluno aproveita ou não, é outra história. O tempo a mais na escola não é sinônimo de qualidade. Mais tempo pode sim trazer melhora, mas depende de como esse aluno aproveita esse tempo. O aluno tem que querer. (B₃).

Seria interessante entender essa euforia do aluno de que fala a professora A₁, quando se refere ao tempo parcial, como já apareceu na fala de outros professores no início da análise. Será que está relacionada com a hora da saída da escola, que está mais próxima na parcial que na integral? O aluno chega à escola por obrigação, pensando em ir embora com empolgação?

Mello (1993), analisando a transformação da vítima (o aluno) em réu, tomando como referência o contexto escolar e as representações dos professores, percebe a forte tendência que eles apresentam em uma

representação liberal e a-histórica, a universalizar o padrão de sucesso, qualquer que seja ele, considerando ser o mesmo aplicável a qualquer pessoa, tempo e espaço.

Assim, o sucesso é explicado por características individuais que independem das condições de classe. Na continuidade, a autora expõe as contradições do liberalismo:

Uma delas, representada pelo objetivismo cristão da Idade Média, para o qual a ordem divina, que era independente da vontade humana, regia todos os aspectos da vida. A outra, própria do humanismo que se desenvolveu como expressão ideológica do capitalismo primitivo, que estabelecia o primado da vontade e da razão do indivíduo como regentes da vida social. (p.84).

Nessa perspectiva analítica, o que se naturalizou na sociedade, segundo Mello (1993), é:

No primeiro caso, o sucesso dependeria de características humanitárias aliadas à poupança, habilidade de fazer render o dinheiro, herança. Para o segundo é o esforço, a objetividade, a facilidade de adaptação às mudanças aliadas à competição e individualismo que contam. (p.84).

Ressalta-se a ideologia do esforço, da solidariedade, da honestidade que, para a autora, embasa a representação dos professores quando traçam um perfil do bom e do mau aluno, em que surgem as faces da prática docente diante do contexto que a dinâmica escolar lhe impõe.

Para Mello (1993), ainda é muito predominante a visão de uma escola que propicia condições iguais para todos, o sucesso ou fracasso dependem de cada um.

Analisando o fracasso escolar através da competência técnica, a autora distingue três faces da prática docente:

Uma delas é a que chamo de a face boazinha. Aí ela me aparece identificada quase que exclusivamente com a relação afetiva, cujo conteúdo é o amor e o carinho que o professor devota aos alunos. A outra face é a que chamo de perversa. Neste caso seu aparecer é o de acusadora da vítima, que em última instância torna-se o réu porque não se adapta à escola. Mas há uma terceira face a que chamo de bom senso. Esta me revela que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno é de fato importante para o professor. E mais, que ele tem certo grau de discernimento da precariedade do atendimento que a escola dá às crianças pobres. (MELLO, 1993, p.143).

Identifica-se semelhante afirmação na explanação da professora A₉.

[...] Eu queria aprender a trabalhar com o aluno que tem dificuldade dentro de uma sala com 40 alunos, sem discriminá-lo, sem ele se sentir excluído. Como eu posso trabalhar sem prejudicar ou os alunos que têm muita dificuldade ou aqueles que não têm? Como trabalhar com 35 que sabem e com 5 que não sabem? A teoria é muito bonita, mas a prática é dolorosa. Futuramente esses alunos vão procurar um serviço, e eles estarão preparados para enfrentar esse serviço, se tem dificuldade de leitura e escrita? Não sei se sou mãe e vejo-os como meus filhos e não quero ver nenhum perdido.

De fato, quando a professora expõe a dificuldade em trabalhar com uma quantidade grande de alunos que apresentam necessidades diversas, o atendimento individualizado que em muitos momentos do processo se faz necessário é inviabilizado. No entanto ao expor sua angústia que se reveste da carência formativa profissional, ela expõe sua preocupação afetiva em relação ao problema.

Mello (1993), em sua pesquisa, explica que o professor, quando se manifesta em relação ao fracasso escolar da criança carente, não inclui a situação escolar como responsável por esse fato, dentre eles o currículo, o programa, atitudes do professor e outros aspectos pertinentes ao funcionamento da escola.

Conseqüentemente faz sentido enfatizar suas necessidades afetivas e dar ao magistério uma conotação de afetividade e doação, no que muito contribui a representação social de carreira própria para a mulher. Para amar e dar atenção não são necessárias habilidades e competências técnicas especializadas.

Qualquer pessoa de boa vontade pode fazê-lo. "Carência é entendida como carência afetiva, e ele professor como fonte supridora. Quando não se sabe o que fazer, ama-se." (p.117).

Percebe-se que é uma situação que causa "mal-estar docente", advinda da percepção que algo não vai bem, que para Mello (1993), sem a preparação teórica e técnica suficiente para resolver essa situação, resta-lhe apenas o recurso do sentimento.

A autora ressalta que o entendimento de competência técnica refere-se à competência profissional que requer o domínio adequado do saber escolar, sua organização e formas de ensino, o conhecimento da estrutura e funcionamento interno da escola juntamente com os métodos de ensino. Esclarece ainda, como outro ponto que faz parte do conjunto, a compreensão que o professor possui sobre sua formação, a organização da escola e os resultados de sua ação. E de forma mais ampla, o entendimento que o profissional tem das relações entre a escola e a sociedade, passando necessariamente pela questão das condições de trabalho e remuneração.

Diante disso, concepção de educação e formação caminham juntas na superação de práticas que não dão conta de formar alunos críticos e que se apropriem do conhecimento sistematizado através da ação docente.

Durante o acompanhamento às ações da escola B, enquanto supervisora de ensino responsável pela escola e também durante a análise do grupo focal, é possível inferir a ideologia do esforço que embasa a concepção dos professores em relação ao aproveitamento dos alunos:

A escola oferece muito. Se o aluno aproveita ou não é outra coisa. (A₃).

Eu percebo que as crianças não estão interessadas em estudar, em aprender. São poucas as que realmente estão na sala de aula atentas com vontade de aprender. Tem criança que desde o início tem vontade e vence as dificuldades. Nós temos o trabalho "aluno destaque", a gente homenageia, vem a família e esse aluno é aquele que se destaca em tudo. A gente está trabalhando isso agora para tentar motivá-los. Mas tem aluno que é uma apatia que você não consegue mover ele para nada. (B₄).

Saviani (2008), analisando a teoria do capital humano que foi refuncionalizada, alimentando a busca de produtividade na educação, apresenta sua nova face, assumida nos anos de 1990, denominando-a de neoprodutivismo.

A ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe, ou melhor, assenta-se na exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na População Economicamente Ativa (PEA) nela nem sequer chega a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão-de-obra. [...]. (p.431).

Nesse contexto, o autor pontua uma verdadeira “pedagogia da exclusão”, exigindo-se um preparo dos indivíduos, através de sucessivos e diferentes tipos de cursos, visando aumentar seu potencial de empregabilidade, na tentativa de escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. (SAVIANI, 2008, p.431).

Portanto, o que se observa no discurso dos professores quando discorrem sobre “o aproveitamento ou não do tempo” pelo aluno é o que Saviani (2008) e Mello (1993) apontam, ou seja, a escola oferece uma gama de possibilidades, mas se o aluno não se inclui nelas, isso se deve apenas a ele próprio, as suas limitações. “Eis o que ensina a pedagogia da exclusão”. (SAVIANI, 2008, p.431).

O discurso dos professores revela ainda a disposição e a preocupação no enfrentamento dos desafios do projeto ETI, demandando cuidado e atenção. Considerar as opiniões dos diferentes atores envolvidos torna-se instrumento útil ao aprimoramento do projeto. *“É, teríamos que fazer pelo menos uma vez por semana uma mesa redonda que nem essa. Troca de experiência, isso aqui que está acontecendo é muito bom.” (B₉).*

É válido ressaltar que um projeto de extensão do horário escolar, deve atender algumas condições básicas, como o horário integral para o professor,

formação para atuar nesse tipo de escola, organização administrativa e pedagógica, enfim ações que contribuam de fato para a apropriação do conhecimento do aluno.

Manifesta-se a preocupação dos professores na assertiva de sua atuação profissional, dispondo-se ao enfrentamento de situações que permitam o avanço escolar qualitativo do aluno.

Contudo, os professores acreditam no projeto, sofrem e brincam com as dificuldades da profissão:

É um trabalho muito difícil. Quem está aqui trabalha muito, sofre muito, batalha muito e ganha pouco. (B₃).

À fala, os professores retrucaram da seguinte forma:

Mas está sempre contente. Com tudo isso tem professor que arruma tempo e faz o curso de espanhol, outros pós-graduação, por vontade de aprender. (B₉);

De vez em quando, toma um revotril, tira quinze dias de licença, volta e dá tudo certo. Manda um email de auto-ajuda para um colega... (B₄);

Já que o projeto vai continuar, seria interessante mudanças para o ano que vem, precisa sair um pouco da fala. Leve nossas angústias para conseguirmos pelo menos uma mudança. (A₃).

De fato é angustiante trabalhar em prol da qualidade do ensino em situações precárias e sem a devida formação.

As mazelas enfrentadas no dia-a-dia das escolas que implantaram a ETI se fizeram presentes nas discussões durante dois dias através do grupo de estudos formado pela SEE de São Paulo, por intermédio da CENP.

Algumas solicitações foram contempladas pela resolução que normatizou pequenas alterações, como já mencionado anteriormente, porém não suficientes ainda para provocar mudanças significativas.

Existem ainda com o projeto ETI condições básicas para serem revistas e implementadas, como o horário integral para o professor, a formação docente que atenda a especificidade da escola e ações que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Uma ampliação que signifique realmente a inclusão social, que ultrapasse o direito apenas ao acesso escolar, mas que garanta a apropriação do conhecimento pelo aluno, forma democrática de praticar a formação de cidadãos críticos, objetivo este presente em qualquer proposta pedagógica.

Considerações finais

Analisar um projeto em execução, com constantes ajustes e movimentos como a Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo, não é tarefa fácil, mesmo quando se realiza determinados recortes dentro dessa dinâmica.

Nesse movimento, são permanentes o desafio de análise, as adaptações e as reflexões na tentativa de se concluir um trabalho desse porte.

No período de duração da pesquisa as mudanças ocorridas foram muitas. Mudança de secretário da educação, resoluções revogadas, troca de professores coordenadores das escolas e das oficinas pedagógicas devido à nova legislação, implantação da proposta pedagógica curricular, implicando na revisão e construção dos projetos pedagógicos das escolas, novos regimentos, alteração da matriz curricular, dentre tantas outras que causaram descontentamentos e ajustes também na vida funcional dos professores, diretores e supervisores de ensino.

Na impossibilidade de abarcar tudo, a pesquisa focou a análise da concepção de educação apresentada pelas Diretrizes para a Escola de Tempo Integral e o que pensam os professores que atuam no projeto, na perspectiva da formação continuada concebida durante o espaço destinado para esta empreitada.

Considerando o tempo escolar como parte integrante da própria concepção de educação e a legislação que regulamenta a prática dessa extensão, percebe-se interesses sociais e políticos fundamentados no ideal liberal do atendimento diferenciado, vislumbrando a educação para todos, em uma perspectiva de atender as diferenças para garantir a igualdade de direitos, de oportunidades, na qual depende de cada um o produto final.

No desenvolvimento do trabalho pedagógico enquanto prática social que se consolida no espaço escolar, muitas vezes de modo contraditório mas sempre dinâmico, não se garante uma atuação profissional consistente e confiável sem formação adequada para atender aos objetivos de projetos e

propostas que se instalam através de políticas públicas que buscam resultados rápidos a baixo custo.

As HTPCs, espaço destinado à formação continuada dos professores, mostram-se insuficientes diante da diversidade do contexto escolar, das necessidades pedagógicas e dos problemas inerentes e consequentes da demanda social transferida para o campo educacional. Os encontros não são suficientes para garantir a articulação entre currículo básico e oficinas. Os entraves são muitos, dentro de uma dinâmica em que tudo é prioridade a ser tratado neste horário, não restando portanto tempo para a discussão do processo e não apenas dos resultados. Aliás, é paradoxal a questão do tempo. Percebe-se o tempo estendido para o fazer e a falta dele para o refletir, discutir e construir uma proposta pedagógica para essas escolas, que viabilize práticas significativas em questão.

Entende-se que a formação continuada como trabalho crítico, necessário e inerente à competência técnica do professor, poderá ir além da ação pedagógica, contemplando as condições de trabalho e salário a que estão submetidos os profissionais da educação.

A experiência de ETI no Estado de São Paulo, implantada em 2006, mostrou-se distante do anunciado nas Diretrizes para a Escola de Tempo Integral, percebe-se o cunho assistencialista de presença marcante na resolução de implantação do projeto, privilegiando uma determinada classe social para esse atendimento, com o discurso versando sobre a busca da qualidade para o ensino.

Analisando as respostas dos professores nos grupos focais verifica-se inicialmente que há entre eles um consenso relativo à necessidade de construção coletiva em torno da concepção de educação que viabilize novas práticas pedagógicas.

A escola B sempre foi considerada pelos membros da Diretoria de Ensino como uma escola de sucesso, com corpo docente estável e com uma proposta pedagógica interessante e solidificada pelas ações de todos que compõem o corpo administrativo e pedagógico. Já a escola A inspirava cuidados e maior atenção em relação aos problemas que enfrentava; estruturais e pedagógicos.

Contudo percebe-se na escola A menor intensidade na fala dos professores no que se refere ao caráter assistencialista do projeto, destacando-se mais as questões pedagógicas. Entre os professores dessa escola sempre pairou a idéia que eles enfrentavam muito mais dificuldades que os colegas de projeto da escola B, julgando-a mais organizada, com mais espaço físico e professores com práticas pedagógicas diferenciadas.

Percebe-se, pela fala dos professores das duas escolas, uma angústia em relação ao o que fazer no dia-a-dia da sala de aula. Demandam por soluções rápidas e fáceis, o que acarreta práticas irrefletidas.

Segundo Kuhlmann Júnior (2007), quando se desvaloriza a história porque seria teórica, transfere-se a crítica à academia, às instituições de pesquisa que parecem se distanciar das demandas sociais, produzindo idéias que não são praticáveis. Essa crítica estimula a demanda por soluções rápidas, levando os professores à preocupação com os exercícios que farão com os alunos.

Daí, a exigência de que a formação dos educadores tenha uma base teórica que permita, a partir da reflexão e do pensamento crítico, trazer das abstrações elementos para a prática cotidiana.

Os professores expressaram suas angústias e preocupações a respeito do projeto, solicitando inclusive que a pesquisadora fosse porta voz deles junto à Secretaria de Educação, ansiando por mudanças e mais atenção.

No plano teórico e na análise dos dados da pesquisa foi possível evidenciar concepções, sentimentos e contradições vivenciadas pelos professores que atuaram no projeto, ou seja, o que está por trás do discurso em relação à prática pedagógica que, ancorada em determinadas concepções, vai ganhando corpo material dentro da imaterialidade da ação, produto final de seu trabalho.

Se na concepção dos professores a ETI oferece ações supletivas ao processo pedagógico, supondo que suprimindo determinadas necessidades biológicas como a alimentação, a possibilidade de sucesso escolar aumenta, como explicar então a denúncia feita pelos docentes sobre o desinteresse do aluno, a apatia e a falta de envolvimento com sua própria formação? A

compensação de determinadas deficiências não é suficiente para promover a aprendizagem.

Aparece no discurso dos professores o problema da falta de esforço do aluno, uma característica muito carregada de conotações valorativas de uma determinada classe. O professor relaciona-se então de forma afetiva, na ausência de conhecimentos suficientes que lhe permitam lidar pedagogicamente com o problema. Apoia-se no amor e carinho pelos alunos, vendo-os como filhos, sobrinhos, parentes próximos a quem sempre queremos o bem. Não se trata aqui de culpar o professor pelas mazelas educacionais, mas de chamar sua atenção para concepções que muitas vezes, tomando consciência delas, não retrata de fato o que o professor pensa e acredita enquanto zela pela formação de pessoas para a participação político-social consciente e ativa.

Quando o professor consegue perceber o que pode fazer visando minimizar a seletividade, encontra dentro da escola limites sérios para uma atuação diferente. Considera Mello (1993) que é o início da transformação da competência técnica em vontade política.

As tendências pedagógicas acabam marcando o modo como os professores atuam e se situam no campo educacional. Fica muito evidente na contradição das falas a presença, ao mesmo tempo, de fragmentos de tendências pedagógicas.

As duas escolas analisadas estão organizadas na perspectiva da Pedagogia Tradicional (lousa, mesa do professor, carteiras enfileiradas). As Diretrizes para a Escola de Tempo Integral supõem uma prática organizacional e pedagógica voltada aos pressupostos da Escola Nova. O modo como as escolas estão organizadas e a concepção que os professores possuem, inviabilizam a transformação pretendida. Precede à ela, também, a urgência da formação continuada dos docentes.

Os professores manifestam o desejo da volta das salas-ambientes, que implicaria na duração da hora aula, hoje de 50 minutos com os alunos. Mas, fixar os professores em salas temáticas (de acordo com a disciplina de cada

um) dá conta da transformação de práticas diferentes das que vêm sendo realizadas? É evidente que a sala-ambiente provoca uma movimentação interessante dos alunos. Não se invalida a importância da concentração do material necessário em um determinado espaço. Mas isso é suficiente para provocar mudanças na concepção e na prática pedagógica? Percebe-se então o que Saviani (2005) demonstrou com a teoria da curvatura da vara, ressaltando a importância da “transmissão de conhecimentos” que acabou sendo secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos, fazendo referência à pedagogia escolanovista.

O professor não pensa a educação através da ação pedagógica, da reflexão do seu trabalho dentro da perspectiva social, mas na crença em artifícios estruturais como piscina, sala-ambiente, dentre outros apontados, como possibilidade de mudança. Não que as condições físicas não sejam importantes, como já pontuado, mas elas por si só não garantem mudanças significativas agregando qualidade ao processo.

Quando o professor ingressa no magistério, seu campo de atuação não lhe oferece condições e organização necessárias para desenvolver o que aprendeu. Para Saviani (2007) há muitas vezes professores com cabeça escolanovista em escolas não organizadas para esse fim.

Se houvesse condições para tal, conseguiria o professor ultrapassar, com sua formação inicial, os problemas enfrentados na dura realidade escolar? A formação recebida daria conta de ensinar tudo a todos? Educação... campo fértil para muitas pesquisas, descobertas e conclusões parciais.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato da manutenção ou não de determinados projetos envolvendo mais que a proposta pedagógica, os interesses individuais e profissionais. Tal fato pode ser percebido no posicionamento dos professores diante de situações que se lhes apresentam conflituosas, por não saberem como atuar, mas que preferem a manutenção, porque a eliminação refletiria em mudanças na sua vida funcional. Desta forma o que é levado em conta não é a proposta pedagógica da escola, ou em primeira instância o aluno, mas os interesses profissionais. Diante da

possibilidade de não atender mais em tempo integral, a escola B recuou, não pelos possíveis e questionáveis benefícios que o projeto oferecia aos alunos, mas pelo fantasma da falta de aula para constituir a jornada de trabalho docente. Isso aparece também na escola A de forma não proclamada.

Quando a direção da escola A se posicionou em relação à continuidade ou não do projeto, já havia percebido que não teria demanda suficiente para a manutenção da quantidade de aulas até então existentes para o período da tarde.

A escolha pelas oficinas opcionais também levou em consideração o profissional existente para ministrá-la bem, tendo visto seu desempenho durante o ano. O conceito de bom desempenho aqui, está atrelado ao domínio que o professor tem sobre o controle da classe, o conteúdo e a forma prática de seu trabalho.

Essa observação, apesar do caráter crítico, considera também a importância administrativa da escola. É um parecer contraditório, mas como não pensar na acomodação a contento do profissional diante da precariedade do trabalho docente?

O diretor tem consciência que estará de certa forma sozinho na problemática da dinâmica escolar, tendo uma carga grande de responsabilidades administrativas e pedagógicas das quais terá que prestar contas. Será responsabilizado pelo trabalho pedagógico da equipe escolar, refletido nas avaliações externas, nos índices de desempenho que a escola deverá alcançar e que terá papel decisivo nos bônus por produtividade esperados. A própria Secretaria da Educação utiliza meios, segundo ela, para avanços da qualidade de ensino, levando a comportamentos não esperados, em uma atitude de “a escola se defende como pode”, sendo os comportamentos interpretados como forças de resistência às mudanças.

Durante a análise dos dados, observou-se que a fala dos professores da escola A tem buscado superar, ainda que de forma tímida, a concepção assistencialista do projeto. A equipe tem trilhado caminhos que ultrapassem o que já existia no período parcial. Nessa tarefa encontram-se professores

solitários na busca por práticas mais eficazes, pois confessaram sentirem-se abandonados pela Secretaria da Educação, concluindo que o projeto, “menina dos olhos” do mentor, passou a ser o “calcanhar de Aquiles” de seu sucessor político.

Os professores da escola A questionaram mais as práticas, não se limitando a transformar a vítima em réu, como diria Mello (1993). Eles reconhecem a fragilidade de suas práticas e solicitam cursos, formação em serviço e maior atenção por parte da Diretoria de Ensino às suas limitações pedagógicas.

É possível vislumbrar, como possibilidade de mudanças, uma formação em serviço mais consistente para os professores envolvidos no projeto ETI. Encontra-se respaldo teórico, para tal afirmação, na pesquisa de Mello (1993) que aposta na “capacitação profissional” como forma de constituir o saber fazer para uma concepção mais crítica e menos assistencialista do trabalho docente.

Outra questão de interesse dos professores e que mereceria uma revisão por parte da SE é o problema da atribuição de aulas das oficinas curriculares. Por se constituir projeto da pasta, a atribuição se pauta em legislação vigente, que determina a atribuição por perfil e que, para o professor efetivo, não constitui jornada, apenas carga suplementar.

Uma professora questionou: “*Se o projeto não vai acabar, por que não pode fazer parte da nossa jornada?*” É uma questão que mereceria maior atenção por parte de quem estabelece os critérios na implantação de projetos. Cabe lembrar que durante muitos anos as aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) só eram permitidas entrar na jornada do professor até determinada porcentagem do total da sua jornada (básica ou inicial) e depois de muitas discussões, o professor tem hoje a opção de constituir sua jornada total com essas aulas.

A abertura para compor a carga horária permitiria fixar o professor, em muitos casos, na própria unidade escolar em que possui o cargo, evitando seu deslocamento e a divisão de seu tempo em duas escolas, bem como, de

“atribuir” ao professor das oficinas um caráter de inferioridade em relação ao professor do currículo básico.

Há que se investir na formação do professor, dentro da perspectiva de uma concepção pedagógica que lhe permita a apropriação dos bens culturais acumulados pela humanidade de maneira a conceber uma visão real da sociedade em que vive, suas contradições e possibilidades, viabilizando a “passagem” desejada por Mello (1993). O professor se apropria de conhecimentos suficientes para questionar a organização vigente, começando pela organização interna da escola, buscando pela pressão aos órgãos centrais, condições dignas para desenvolver um trabalho articulado entre teoria e prática.

Uma prática que ultrapasse a vivência histórica de tendências pedagógicas que não deram e não dão conta da garantia constitucional de educação enquanto direito de todos. Não qualquer tipo de educação, mas uma formação de fato que possibilite direitos iguais, em uma compreensão do social que dê subsídios para perceber o sucesso independente de características naturais, destino de alguns “abençoados”.

A formação ora defendida, passível de riscos - afinal pesquisar é correr risco basta escolher com quem corrê-los - sendo privilegio de quem busca uma ordem diferente da que está aí, é fundamentada na Pedagogia histórico-crítica. Uma pedagogia que questiona o espontaneísmo da prática da educação escolanovista, retomada na implantação da ETI.

Há possibilidade de tal transformação, sem que se tenha uma visão romântica do processo. As mudanças ocorrem a médio e longo prazo, mas precisam ser discutidas e assumidas enquanto necessidades básicas da educação que se digne, no mínimo, a admitir que não atende aos interesses de todos, que possui uma dívida humana com aqueles que considera no final do processo, idealizado em qualquer proposta pedagógica, cidadãos críticos.

As Diretrizes para a Escola de Tempo Integral apresentam contradições. Indicam mudanças necessárias à extensão do tempo, mas apontam uma proposta que pressupõe no mínimo preservar a essência do que já existe.

Enquanto a prática pedagógica se pautar em uma concepção que tem como foco ações supletivas, os problemas educacionais de ordem pedagógica estarão fora da esfera escolar, como entendem os professores pesquisados.

Existe a perspectiva para mudanças na estrutura da ETI para 2010 que é o lançamento do projeto Aluno em Tempo Integral, brevemente esboçado no capítulo III. Mas ela já é uma tarefa pra outra pesquisa.

Os professores se queixam da falta de material para as oficinas, do espaço físico inadequado, o que inviabiliza muitas vezes atividades mais dinâmicas que envolvam de fato o aluno com a construção do conhecimento.

As oficinas curriculares não possuem ainda uma identidade, estão à mercê das necessidades dos professores do currículo básico. Ora como complemento do período da manhã, ora espaço de reforço. A construção de uma identidade não implica em segregação ou individualidade, mas em uma especificidade que comunga, compartilha e se integra ao currículo básico.

As duas escolas pesquisadas buscam ocupar o tempo e o espaço de forma qualitativa, buscam alternativas, propõem experiências significativas, mas sem formação adequada que proporcione momentos de reflexão e estudos, os professores repetem, oferecem em dobro o que sabem e dominam.

Com a dificuldade de entendimento da articulação entre oficina e currículo básico, afloraram problemas de relacionamento entre os professores. Fato presente na fala da professora 3 da escola B, quando comenta que a professora da oficina deixou recado para ela que terminasse a atividade no tempo destinado à sua aula.

Os professores apontaram a ineficiência das poucas orientações oferecidas.

O trabalho com os professores suscitou ainda o sentimento do aluno em relação ao projeto, quando significam a ETI como uma prisão. A professora 3 da escola B relatou as angústias de alguns alunos da 5ª série que solicitam sua intervenção junto aos pais, que intercedam por eles pedindo para que sejam matriculados em outra escola. Tal sentimento revela-se muito ruim para a

construção de seu percurso formativo, uma vez que a extensão escolar foi pensada para o aluno.

A ocupação pouco interessante do tempo revela-se perversa revestindo-se de malefícios a quem a ele está submetida sem voz ativa, ou seja, o aluno.

É válido ressaltar que a escola em tempo integral tem, de modo geral, boa aceitação dos pais. No entanto, sua adoção deve atender algumas condições básicas, como, o horário integral para o professor, atualização e formação dos quadros escolares, tempo livre para os alunos, com orientação criteriosa de escolha.

Para alguns professores participantes da pesquisa, a escola de tempo integral representa uma responsabilidade de guarda da criança em um ambiente considerado menos pernicioso que a rua. Nesse sentido expressaram sentirem-se como babás no processo, uma vez que os pais, segundo eles, delegam à escola toda a responsabilidade pela educação de seus filhos numa abnegação tamanha, deixando o professor solitário nessa tarefa.

Diante da realidade pesquisada, das entrevistas, do grupo focal, da convivência com os docentes, do acompanhamento das dificuldades enfrentadas durante todo o processo e até o presente momento, não há convencimento de que a permanência da criança o dia inteiro na escola, nas condições atuais, seja o melhor para ela.

Como perspectiva e necessidade para a garantia de um processo mais justo e que, a partir da realidade vivida pelos professores e a organização disposta pela escola, pode-se terminar esse estudo apontado uma série de fatores que merecem ser considerados quando se tem em conta a ETI:

- a) necessidade de cursos de formação que viabilizem momentos de estudo e discussões do cotidiano dessas escolas;
- b) a possibilidade de oferecer de fato o que melhor atenda as necessidades educacionais, vislumbrando a construção do percurso do aluno, uma vez que há uma resolução atual que possibilitou uma organização

diferenciada, deu certa autonomia, e que analisada e discutida com os pais, propicia essa construção curricular;

- c) necessidade de investimentos na estrutura física das escolas, propiciando as adaptações que viabilizem o processo pedagógico exigido para atender às especificidades de um projeto que se propõe à manter a criança mais tempo na escola;
- d) revisão da legislação na perspectiva de possibilitar ao professor efetivo ter atribuídas, na sua jornada de trabalho, as oficinas curriculares, forma de garantir sua permanência em uma única unidade escolar. Assim, aproxima-se mais do desejo do professor em tempo integral na escola;
- e) organização das escolas para informar os professores dos acontecimentos legais da rede, dos comunicados que são necessários, em outro espaço que não a HTPC, garantindo tempo maior para a formação.

Há muitos desafios a serem superados, sendo o papel da escola de fundamental importância para a construção democrática do processo qualitativo do ensino. Faz-se necessária reflexão sobre uma educação em permanente mudança, na qual seus atores venham a utilizar-se dos mais diversos recursos intelectuais para a construção de uma sociedade democrática e mais justa. O ponto de partida é o próprio conceito de educação e as práticas dele decorrentes.

A pergunta título da pesquisa fica para todos os envolvidos com o projeto ETI: redimensionar o tempo ou a educação?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº 65. São Paulo, p. 3-10, 1988.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária**. Campinas, SP: Hortograph, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 17ª ed., atual. E ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2007.

_____. **Lei 10172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 16 de fev. 2007.

CALEFI, Adriana M. S. **Escola de Tempo Integral: Reflexões sobre algumas experiências**. 2003. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

CANDAU, Vera M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M.(Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAVALIERI, Ana Maria V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Revista Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 81, p. 247-270. Campinas dez. 2002a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev.2007.

_____. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha C.C; CAVALIERI, Ana Maria V. (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002b, p. 93-132.

_____. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Revista Educação e Sociedade.**, vol. 28 nº 100, Especial. Campinas. p.1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. de 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERI, Ana Maria Vilela. (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p..43-59.

COELHO, Lígia Martha C.C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C.C.; CAVALIERI, Ana Maria Vilela (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis RJ: Vozes, 2002. p.133-146.

_____. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu-MG. **Anais...Caxambu: ANPED, 2004. v. único. p.1-19.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt13/t137.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2007.

_____.Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal e discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambú-MG. **Anais... Caxambú: ANPED, 2007. v. único. p. 1-16.** Disponível em: <<http://www.anped.org/reunioes/27/qt13/t137.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2008.

CUNHA, Luiz. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 2ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Cortez, 1995.

ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Uma experiência de educação integral**. Salvador: MEC/INEP/ Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2007.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERREIRA, Daniella G. Albuquerque. **Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari de Batatais: Histórias, Sujeitos e Práticas**. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Historiografia da Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-161903/>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**, São Paulo: Moderna, 2003.

GALLO, Sílvio A educação integral numa perspectiva anarquista. In. COELHO, Lígia Martha C.C.; CAVALIEIRI, Ana Maria Vilela. (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.7-42.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber, 2005.

GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA Aparecida Néri de. Crianças na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**,.ano XX, n. 67, Campinas p. 17-111, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA , Antonio (Org.). **Os professores e sua a formação**. 2ªed.. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

KROPOTKIN, Piotr. **Humanismo libertário e a ciência moderna**. Rio de Janeiro: Mundo livre, 1977.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**, 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas-MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003. v. 1. p. 1-15. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/luciavelosomaucio.rtf>>. Acesso em: 18 jan. 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MURRIE, Zuleika de Felice. Caderno do Gestor. Gestão do Currículo na Escola. São Paulo: SEE, 2008, v. 1, 76p.

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. In NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.17-35.

OLIVEIRA, Cleiton de. **Estado, Município e Educação: Análise da descentralização do Ensino no Estado de São Paulo (1983- 1990)**. 1992. 358f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Concentração Metodologia do Ensino da Universidade de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000042114>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

PARO, Vítor H. et al. (Org.). **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1988.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. 2002.

PIPITONE, Maria Angélica P. Considerações em torno das propostas de escola de tempo integral. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 76, n.182/183, Brasília, p. 367 - 402, jan./ago. 1995

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada**. São Paulo: Papyrus, 2000, p. 11-37.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 25.469, de 7 de jul. de 1986. Institui o Programa de Formação Integral da Criança e dá providências correlatas. **Lex:** coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, SE/CENP, v. XXII, p. 83, jul/dez. 1986a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 25.753, de 28 ago. de 1986. Acrescenta dispositivos ao Decreto nº 25.469, de 7 de jul. de 1986 que institui o Programa de Formação Integral da Criança. **Lex:** coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, SE/CENP, v. XXII, p. 126, jul/dez. 1986b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE 159, de 15 jul de 1988. Dispõe sobre a reestruturação da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo e dá outras providências. **Lex:** coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, SE/CENP, v. XXII, p.229, jul/dez. 1988.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Portaria CENP 1/96 - Dispõe sobre as atividades das duas horas de trabalho coletivo nas escolas da rede estadual de ensino. **Lex:** coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, SE/CENP, v.XLI, p.255, jan./jun. 1996.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar 836 de 1997.** Dispõe sobre o plano de carreira do magistério público paulista, 1997. Disponível em: <http://geocities.com./diariooficialsp/est_lei_complementar_836_1997.html>. Acesso em: 23 jan. 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 89 de 09 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://www.doesp.net/estadual_resolucao_se_89_2005.html>. Acesso em: 12 jan 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. **Diretrizes da Escola de Tempo Integral.** São Paulo: SEE/CENP, 2006a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 7 de 18 de janeiro de 2006b.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_06.HTM?Time=4/12/2006%204:28%20PM>. Acesso em: 20 fev. 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 77 de 29 de novembro de 2006c**. Dispõe sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.doesp.net/estadual/resolucao/se_77_2006.html>. Acesso em: 12 jan. 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 66, de 03 de outubro de 2006d**. Dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/Arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20Prof%20Coordenador.doc>>. Acesso em: 22 jan. 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas. **Construção de uma proposta Ciclos I e II**. São Paulo: SEE/CENP, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Comunicado CENP, de 6 fev.2009. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, São Paulo, 7 de fev.2009. Seção I, p.21.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 93 de 12 de dezembro de 2008**. Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/93_08.HTM?Time=3/23/2008:32:40AM>. Acesso em: 23 mar 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 34^a ed. Campinas: Autores Associados, 1989.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html> Acesso em: 23 mar 2008.

_____, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9^a ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**, 2^a ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.79 - 81.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). ALMEIDA Laurinda Regina. BRANDINI, Regina Célia A.R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIFF, Maurice, LESSARD, Claude e LAHAYENE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. nº 4, Porto Alegre, p. 215-233, 1991.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação não é privilégio**. 2ª. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1967.

XAVIER, Maria Elisabete S. P. et al. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

WALDMANN, Ivanete Menegon. **O professor Coordenador Pedagógico e a formação docente continuada: papéis, lugares e dilemas no contexto escolar**. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=37224>. Acesso em: 12 dez 2007.

ZEICHNER, Ken M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO I

ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DA ESCOLA

1. Idade:
2. Formação:
3. Tempo de serviço na área de educação:
4. Tempo que trabalha na escola:
5. Fale como tem sido a implantação do projeto.
6. E a comunidade, como tem recebido o projeto?
7. Para você o que é mais significativo neste projeto?
8. Aponte dificuldades que você encontra na prática do projeto, nas seguintes perspectivas:
 - a) Compreensão pedagógica
 - b) Organização da escola para atender o projeto na sua amplitude
 - c) Dificuldades e facilidades apresentadas pelos alunos
9. No seu entendimento o perfil do professor tem atendido aos objetivos do Projeto?
10. Fale como tem sido a articulação entre o professor das oficinas curriculares e o do currículo básico.
11. Fale o que você pensa sobre o papel da escola nos tempos atuais.
12. No seu entendimento o que seria necessário para a escola atender melhor ao aluno inserido nesse projeto?

ANEXO II

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES COORDENADORES

1. Idade:

2. Formação:

3. Tempo de serviço na área de educação:

4. Tempo que trabalha na escola:

5- Você é Professor Coordenador da Escola de Tempo Integral desde quando?

6- Já atuou como professor coordenador em outra Unidade Escolar, ou nesta antes do Projeto?

7- Como você vê a formação e a atuação dos professores nesse projeto?

8- Tem sido possível a articulação entre os professores do currículo básico e das oficinas? Fale a respeito.

9- Como é feito o intercâmbio entre os professores do currículo básico e das oficinas curriculares?

10- Na sua opinião, o que contribuiria para a atuação do professor nesse projeto?

11- Destaque pontos facilitadores e dificultadores que você encontra na atuação desse projeto:

12- Na sua opinião, o que pressupõe educação integral?

ANEXO III

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1. Idade:
2. Formação:
3. Tempo de serviço na área de educação:
4. Tempo que trabalha na escola:
5. Disciplina que leciona:
6. Quais cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria da Educação, você participou?
7. Você acumula cargo ou trabalha em escola particular? Se sim, quais?
8. Sua sede de controle de frequência é nesta Unidade Escolar?
09. Qual o seu horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)?
10. Você tem conhecimento das Diretrizes Curriculares para a Escola de Tempo Integral? De que forma você as articula com sua prática pedagógica?
11. Relacione leituras que você tem feito desde a implantação do Projeto Escola de Tempo integral em sua unidade escolar:
12. Relacione os cursos/palestras/seminário/congresso/encontros e/ou reuniões que você participou em 2006 e 2007:
13. Por que você escolheu ser professor?

ANEXO IV

Questões propostas para o grupo focal

- 1- Na concepção de vocês, existe diferença entre Educação e Educação de Tempo Integral?
- 2- Está sendo possível a articulação entre o trabalho desenvolvido nas oficinas curriculares e o currículo básico? Justifiquem.
- 3- Como vocês sentem sobre a experiência de atuação na ETI? Aponte aspectos positivos e negativos:
- 4- No entendimento de vocês, como deveria ser a formação continuada do professor para atender ao Projeto Pedagógico da Escola de Tempo Integral?
- 5- No entendimento de vocês, como é e como deve funcionar uma escola de tempo integral?