

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGINA CARVALHO CALVO DE FAVERI

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO
PAULO: Um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das
oficinas curriculares

CAMPINAS
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGINA CARVALHO CALVO DE FAVERI

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO
PAULO: Um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das
oficinas curriculares

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação *Strictu Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas sob a orientação da Professora Vera Lúcia de Carvalho Machado e financiamento CAPES.

CAMPINAS
2013

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e

Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.2
F273e

Faveri, Regina Carvalho Calvo de.

A escola de tempo integral no estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares / Regina Carvalho Calvo de Faveri. - Campinas: PUC-Campinas, 2013. 136p.

Orientadora: Vera Lúcia de Carvalho Machado.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Escolas - Organização e administração. 2. Educação e Estado. 3. Escolas públicas. I. Machado, Vera Lúcia de Carvalho. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t371.2

Autor: FAVERI, REGINA CARVALHO CALVO DE.

Título: "A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO OLHAR DOS PROFISSIONAIS DAS OFICINAS CURRICULARES".

Orientador: Profa. Dra. VERA LÚCIA DE CARVALHO MACHADO

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 14/02/2013

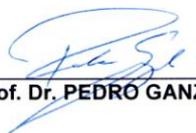
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. VERA LÚCIA DE C. MACHADO



Prof. Dr. ANDRÉ PIRES



Prof. Dr. PEDRO GANZELI

Dedico este trabalho a Deus, fonte infinita de
vida e de inspiração!

Ao meu querido esposo, Eliseu, por me
acompanhar e apoiar incansavelmente durante
toda a minha formação, incentivando-me em
todos os momentos!

AGRADECIMENTOS

À Professora Vera Lúcia por ter me convidado a olhar para a Educação por outro ângulo. Por ter sido acolhedora, assumindo diferentes posicionamentos diante das circunstâncias: amiga, incentivadora, provocadora, protetora e companheira.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas que muito contribuíram para o meu crescimento acadêmico e profissional e dos quais levarei muitas saudades.

Aos membros da banca de qualificação, professores Pedro Ganzeli e André Pires, cujos apontamentos assertivos propiciaram o aprofundamento do trabalho.

Aos amigos com os quais compartilhei experiências diversas: alegrias, preocupações e conhecimentos.

Aos educadores participantes da pesquisa, por compartilharem suas experiências permitindo reflexões enriquecedoras.

Aos meus queridos filhos Matheus Felipe, Ana Elisa e Maria Clara por terem participado indiretamente de leituras, congressos, trabalhos, visitas a campo... E por compreenderem tantas ausências!

Aos demais familiares que cercaram minha casa de cuidados, assumindo responsabilidades das quais, muitas vezes, tive de abdicar.

À CAPES, que, por meio do fomento à pesquisa, permitiu minha permanência no Programa.

RESUMO

O Projeto Escola de Tempo Integral foi implementado na rede estadual de São Paulo, no ano de 2006, por iniciativa do governo de estado. Tal processo contou com a publicação de documentos oficiais, como as Diretrizes da Escola de Tempo Integral, que nortearam a implantação do modelo em unidades que atendiam em tempo parcial e passaram a ter jornada escolar ampliada. Consideramos que a escola de tempo integral representou, desde as primeiras experiências na década de 1950, o desejo de uma educação de qualidade e uma formação mais completa, exigida pela sociedade contemporânea. A compreensão dos professores sobre esta forma de organização escolar foi observada como aspecto preponderante no processo de implantação desse modelo educacional. Procuramos identificar e compreender as percepções dos professores que atuam nas oficinas curriculares de escolas de tempo integral e as relações que podem estabelecer com as políticas educacionais que regeram a implementação desse modelo com vistas à qualidade educativa. A pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, teve início em março de 2011 e foi desenvolvida em duas escolas estaduais de tempo integral no município de Campinas, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Os resultados apontaram para o fato de as percepções desses profissionais, no que diz respeito à qualidade educativa das oficinas curriculares, interferirem em sua atuação pedagógica e demonstrarem oscilação entre o desenvolvimento de um trabalho diferenciado ou o reforço das práticas pedagógicas do turno regular.

Palavras-chave: Escola de tempo integral. Ampliação de jornada. Política educacional. Oficinas curriculares. Qualidade educativa.

ABSTRACT

The Full-Time Schools Project was implemented in 2006 by the state government on state educational network of São Paulo. This process counted on the official documents publication such as the Full-Time School Guidelines, which guided the implantation of the model in part time schools and now have extended school day hours. We believe that the full-time schools represented, since the earliest experiments in the 1950s, the desire for a quality education and a more complete training, required by contemporary society. The teachers' comprehension about this form of school organization was seen as a prevailing aspect in the process of implementing this educational model. We intended to identify and understand the teachers' perception who works in curriculum workshops and the relationships that can be established with educational policies which ruled the implementation of this model aiming to educational quality. This qualitative research, featured as a case study, started in March 2011 and was developed in two full-time public schools in Campinas, through semi-structured interviews and document analysis. The results pointed to the fact of the perceptions of these professionals, regarding to the educational quality of workshops curricular, interfere in their pedagogical activities and demonstrate oscillation between the development of a differentiated work or remediation of teaching practices in the regular school hour.

KEY WORDS: Full-Time Schools. Extension of school day. Educational Policy. Curriculum Workshop. Education quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Localização do Município de Campinas.....	47
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização Curricular das ETIs - 2011.....	53
Quadro 2 – Tempo de Atuação no Magistério - 2011.....	83
Quadro 3 – Professores da Escola A - 2011.....	84
Quadro 4 – Professores da Escola B - 2011.....	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM	Associação de Pais e Mestres
AR	Administração Regional
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho de Escola
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CONESP	Companhia de Construções Escolares no Estado de São Paulo
CPqD	Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações
DETI	Diretrizes da Escola de Tempo Integral
DE	Diretoria de Ensino
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
ETI	Escola de Tempo Integral
EI	Educação Integral
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GQT	Gestão da Qualidade Total
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PC	Progressão Continuada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PE	Plano de Ensino
PG	Plano de Gestão
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Ensino
PQE	Programa de Qualidade da Escola
PROFIC	Programa Nacional de Fomento e Incentivo à Cultura
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RMC	Região Metropolitana de Campinas
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria da Educação do Estado
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: O ESTADO E IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	5
1.1 As mudanças sociais, a redefinição do estado e o discurso da qualidade total.....	5
1.2 O Brasil no contexto das reformas de estado e a adoção do novo padrão gerencial de gestão.....	7
1.3 O conceito de qualidade no campo educacional: da polissemia à ressignificação.....	11
2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: A BUSCA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	20
2.1 Uma breve retrospectiva.....	20
2.2 A Constituição de 1988: a questão da qualidade educativa como direito.....	23
2.3 A garantia do direito à ETI e documentos educacionais.....	26
3 A EDUCAÇÃO PAULISTA NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS.....	33
3.1 As tendências de reformas educacionais no estado de São Paulo.....	33
3.2 A ETI no Estado de São Paulo: desafios e perspectivas para a qualidade do ensino público.....	40
4 O PROCESSO INVESTIGATIVO NAS ETIs DE CAMPINAS: 2011.....	44
4.1 O estudo de caso.....	44
4.2 A localização do município de Campinas.....	47
4.3 As Diretorias de Ensino de Campinas na estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	48
4.4 Diretrizes para a ETI.....	51
4.5 Descrição do trabalho de campo.....	61
4.6 A qualidade educativa no Plano de Gestão das Escolas A e B.....	63
4.6.1 Caracterização da Escola A.....	64
4.6.2 Caracterização da Escola B.....	73
4.7 A realidade da ETI na ótica dos sujeitos da pesquisa.....	77

4.7.1	A equipe gestora e a organização do trabalho na Escola A.....	77
4.7.2	A equipe gestora e a organização do trabalho na Escola B.....	80
4.8	A questão da qualidade no discurso dos professores das oficinas curriculares.....	81
4.8.1	Formação docente: implicações na qualidade educativa.....	83
4.8.1.1	O relato dos professores das oficinas curriculares – Escola A.....	84
4.8.1.2	O relato dos professores das oficinas curriculares – Escola B.....	92
4.8.2	Estrutura física, recursos materiais e pedagógicos na Escola A.....	96
4.8.3	Estrutura física, recursos materiais e pedagógicos na Escola B.....	99
4.8.4	A integração dos profissionais e a questão da qualidade.....	103
4.8.4.1	O olhar dos professores das oficinas curriculares sobre a importância do trabalho integrado na Escola A.....	103
4.8.4.2	O olhar dos professores das oficinas curriculares sobre a importância do trabalho integrado na Escola B.....	107
4.8.5	A prática pedagógica nas oficinas curriculares.....	111
4.8.5.1	A prática pedagógica no relato dos professores das oficinas curriculares na Escola A.....	112
4.8.5.2	A prática pedagógica no relato dos professores das oficinas curriculares na Escola B.....	115
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com professores.....	132
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para análise dos dados obtidos.....	133
	ANEXO A – Termo livre esclarecido.....	134

INTRODUÇÃO

A ampliação do tempo escolar foi investigada por diferentes autores como aspecto preponderante para uma mudança qualitativa do sistema educacional público. Sempre presente nas leis e nos discursos acadêmicos ou políticos, o aumento da jornada escolar representou estratégia minimizadora das desigualdades. Dentro dessa perspectiva, o tempo, relaciona-se ao ideal de uma educação mais democrática e à possibilidade de formação mais completa do aluno.

Assim, programas/projetos com ampliação da jornada escolar representou, historicamente, solução para problemas educacionais e oportunidade para as camadas carentes que necessitam incluir-se ativamente na sociedade, tendo seus direitos e deveres assegurados por meio de conhecimentos que vão se construindo na escola e para além dela. De acordo com Cavaliere (2009), muitos educadores, pais e alunos demonstram reconhecer a especificidade e a importância social dessas escolas, mas há controvérsias entre as propostas de implementação de Escolas de Tempo Integral (ETIs) e a prática. Paro (1988), afirmou que as concepções dos professores podem ser o alicerce no processo de implantação de novas políticas educacionais.

Documentos oficiais produzidos pela união, estados ou municípios apontaram para a ETI como política fundamental para o sistema de ensino no Brasil. As primeiras experiências de ETI de Anísio Teixeira foram realizadas na década de 1950 e muitos anos depois outros programas surgiram, embora a ETI jamais tenha se consolidado como política de abrangência nacional pautada na garantia de direitos das camadas populares. Dessa maneira, cada proposta de ETI foi singular e não houve uma identidade fundamentada, prioritariamente, no seu caráter social.

O nosso referencial teórico confirmou a ausência de uma linha norteadora, do sistema nacional de ensino, cujo enfoque fosse efetivamente a democratização da escola na contemporaneidade. Cavaliere (2009) destacou que além das questões políticas, aspectos como a atuação docente e a estrutura física das escolas deveriam ser considerados para que a ETI representasse mais do que um simples aumento de tempo.

Segundo a autora, a escola ideal seria universalizada e democrática, calcada nas necessidades humanas e teria como base não apenas os conteúdos, mas a vivência, as relações sociais integradoras, sem pretender significar apenas o preparo para o futuro.

Assim sendo, a ETI vinculou-se a um modelo de educação integral em

[...] um sentido de completude que forma, de modo integral, o ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo. [...] esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social: o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais [...] podemos dizer que se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano (COELHO, 2009, p. 85-90).

Entendemos que a ETI fundamentou-se na redefinição do tempo e da concepção de educação.

Nesta pesquisa, tomamos como ponto de partida o seguinte problema: quais as percepções dos professores que atuaram nas oficinas curriculares em escolas estaduais de Campinas de tempo integral em relação à qualidade educativa dessas oficinas?

Nosso objetivo geral foi identificar a compreensão desses profissionais em relação à qualidade educativa do trabalho desenvolvido nas oficinas curriculares das escolas de tempo integral (ETIs), cuja implementação no Estado de São Paulo se deu em 2006. Para isso, procuramos identificar a menção à qualidade educativa das oficinas curriculares na proposta da Secretaria do Estado de São Paulo (SEESP) e nas entrevistas com os profissionais.

Este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa. De acordo com Chizzotti (2008), a pesquisa qualitativa não tem um padrão único, uma vez que ela possui dinamicidade e contraditoriedade próprias do processo social, e a concepção de cada pesquisador sobre o fenômeno investigado é determinada pelas próprias condições de sua produção. Nessa perspectiva, as pesquisas em ciências humanas e sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos são historicamente condicionados e determinados culturalmente.

Nas pesquisas qualitativas, os investigadores interessam-se mais pelo processo que pelos resultados, e seus questionamentos têm como objetivo a percepção dos sujeitos sobre suas experiências num processo interpretativo e de reestruturação do mundo em que vivem (LUDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994). A atividade investigativa ganha, gradativamente, interlocutores reais que passam a ressignificá-la, podendo haver transformação da realidade em benefício dos sujeitos. Exatamente por esse motivo, a pesquisa foi definida como um ato essencialmente político, o que se observou na citação “O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

Segundo Chizzotti (2008, p. 28-29),

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, procuramos contextualizar a realidade, as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais engendradas pelo regime capitalista. Explicitamos como tais mudanças marcaram o mundo e geraram um processo de desigualdade crescente.

Com base no estudo bibliográfico procuramos compreender a relação entre o sistema produtivo e a organização social a ele inerente, exigindo uma redefinição do Estado que passou a assumir um modelo de gestão gerencial a partir das ideias neoliberais (OLIVEIRA, 2000; VIÇOTI, 2010; FAGUNDES JÚNIOR, 2011). A mudança na forma de gestão pública marcou consideravelmente o campo da educação, sobretudo no que diz respeito ao estabelecimento de ações políticas justificadas a partir da pretensa qualidade educativa.

Abordamos a polissemia do conceito de qualidade, procurando diferenciá-lo em virtude dos diferentes usos. Analisamos a importação do conceito de qualidade do mundo empresarial para a educação, como uma forma de garantia de privilégios a uma pequena camada social em detrimento dos direitos da grande maioria da população (PARO, 2000; GENTILI e SILVA, 2002; RIOS, 2005; SÁ, 2008; ARROYO, 2010).

No segundo capítulo, discutimos sobre os efeitos da busca pela qualidade educativa e a exigência de um novo paradigma educacional contemporâneo: a Escola de Tempo Integral. Destacamos as mudanças ocorridas no Brasil em função do regime capitalista, a partir dos anos 1990 e analisamos a legislação educacional a partir do final da década de 1980, com destaque para a Constituição de 1988 e as implicações na qualidade do ensino brasileiro. Além do texto constitucional, nos detivemos em outros documentos oficiais que regeram os sistemas de ensino e mencionaram a necessidade de implementação de ETIs, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) do período 2001-2010.

No terceiro capítulo, abordamos as tendências da educação no Estado de São Paulo, considerando a qualidade como pressuposto básico dos programas de governo voltados à ETI e discorremos sobre a implementação de ETI por iniciativa do governo estadual no ano de 2006. Destacamos que as reformas no ensino tiveram base no princípio da descentralização administrativa, associado à autonomia dos entes federativos. Desse modo, o Estado assumiu a

tarefa de definir metas e cobrar resultados dos sistemas utilizando, para isso, instrumentos de mensuração dos resultados obtidos como as avaliações em larga escala (OLIVEIRA, 2000; GENTILI e SILVA 2002; ADRIÃO, 2006).

Fizemos também nesse terceiro capítulo uma breve retrospectiva das ações dos governos de diferentes períodos, a partir do final da década de 1980, resgatando iniciativas voltadas para a implantação de ETIs no Estado de São Paulo.

No último capítulo, ressaltamos a metodologia de pesquisa adotada e os respectivos procedimentos. Citamos autores que definiram o estudo de caso como tipo de pesquisa qualitativa em que se realiza coleta no ambiente natural do fenômeno investigado (LUDKE e ANDRÉ, 1986; CHIZZOTTI, 2008; LUNA, 2009). Em seguida, caracterizamos o município de Campinas, situado no Estado de São Paulo e, posteriormente, descrevemos os dados coletados no trabalho empírico com o objetivo de analisá-los à luz do conceito de qualidade. Consideramos, especialmente, a compreensão dos profissionais que atuaram nas oficinas curriculares sobre a organização dessas escolas e sua relação com a qualidade educativa. Procuramos entender os aspectos apontados pelos sujeitos como facilitadores ou dificultadores da pretensa qualidade.

Nas considerações finais, retomamos as mudanças conjecturais da sociedade contemporânea e a transição do modelo de Estado de intervencionista para gerencial. Explicitamos a importância da ETI nesse contexto, destacando a perspectiva de formação mais completa e democrática que assumiu historicamente. Abordamos aspectos analisados a partir da coleta de dados em duas ETIs de Campinas no que se referiu ao nosso problema inicial de pesquisa.

1 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: O ESTADO E AS IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL

“O mercado produz desigualdade tão naturalmente como os combustíveis fósseis produzem a poluição do ar.”
Eric Hobsbawun¹

1.1 As mudanças sociais, a redefinição do Estado e o discurso da qualidade total

O regime capitalista, pautado na lógica da acumulação de capital, marcou os séculos XX e XXI passando por crises resultantes de suas próprias contradições.

Viçoti (2010) assinalou que após conflitos econômicos mundiais nas décadas de 1970 e 1980 do século XX, como a crise do petróleo e a crise fiscal de intervenção estatal, instalou-se um novo modelo político-econômico definido como acumulação flexível, cujas práticas se basearam em subcontratações; terceirizações; exigência de altos níveis de qualificação para a assunção de cargos centrais e, destacadamente, a busca pela qualidade total.

Segundo a autora, a partir dos anos 1990

vive-se uma conjuntura histórica permeada por cenários complexos e contraditórios, especialmente no que tange à reestruturação capitalista ocorrida no final do século XX. Assistimos à ascensão do neoliberalismo como superestrutura ideológica do capitalismo, à globalização como as relações sociais e culturais entre os povos e à internacionalização da economia, à transnacionalização das estruturas de poder e a reestruturação produtiva (VIÇOTI, 2010, p. 12).

O período foi marcado por mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais e ideológicas. A tendência à internacionalização da economia com a ampliação de espaços e fronteiras causava o fortalecimento do regime capitalista e, proporcionalmente, o esgotamento do socialismo.

De acordo com Oliveira e Catani (2000), acontecimentos globais como a queda do muro de Berlim, em 1989, seguida pela derrocada dos regimes socialistas ofensivos ao regime neoliberal, geraram desorganização dos setores populares e impasses político-ideológicos.

Para Enguita (2002), o esgotamento da experiência socialista como ocorreu na URSS, concomitantemente ao fortalecimento de uma nova direita, contribuiu significativamente para a propagação de um discurso voltado à eficiência e à qualidade. O autor argumentou que a

¹ Citado por GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. e SILVA, T.T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, Vozes: 2002, p. 111-177.

ideia de desenvolvimento passou a ser o norte dos países pobres e, a competitividade, a máxima nos países ricos. Segundo o mesmo autor, a qualidade tomou o lugar do discurso anterior que enfatizava a igualdade e atribuía ao Estado a função do bem-estar social.

O conceito de qualidade como prioridade para uma nova fase do capitalismo que perpassou pelos anos 1990, adentrou órgãos públicos mantidos pelo estado incluindo as instituições escolares. O discurso do acesso à escola numa abordagem quantitativa foi substituído pelo discurso da qualidade da escola. Crescia a busca pela excelência.

Nesse contexto, o modelo de Estado sofreu alterações. Adrião (2006) argumentou que de interventor e promotor do bem comum o estado tornou-se favorável a uma administração pública de caráter gerencial havendo, portanto, uma significativa mudança no conceito de gestão. Para a autora, a lógica estatal passou a ser regida pela “ideia central da descentralização ou a delegação de atribuições ou desconcentração e autonomia para as unidades prestadoras de serviço” (ADRIÃO, 2006, p. 36).

Segundo Frigotto e Ciavata (2003), o caráter gerencial, que passou a transformar a função do Estado, atrelou-se à lógica capitalista dos organismos internacionais e regionais encarregados de garantir a rentabilidade às grandes corporações. O princípio da descentralização administrativa, associado à autonomia, permeou o campo da política, extensivamente às instituições públicas.

O campo da Educação sofreu influência direta dessas ideias. Gentili (2002) justificou a ênfase na qualidade da Educação no final da década de 1980 como consequência do setor mercantil. “No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias” (GENTILI, 2002, p. 115).

Cury (2006) destacou que a defesa, por uma gestão democrática, teve presença nos discursos políticos ganhando amplitude na Educação pública. Assim, a gestão democrática expressava o desejo de participação e de uma organização da sociedade civil para agir com mais autonomia. Na Educação, o caráter gerencial representaria um caminho para a garantia da qualidade educativa.

1.2 O Brasil no contexto das reformas de Estado e a adoção do novo padrão gerencial de gestão

No Brasil, os governos pós-ditadura militar se alinharam à nova ordem mundial e mudanças foram empreendidas em nome do processo de desenvolvimento do país. De acordo com Bresser Pereira (1993), as crises evidenciaram a necessidade de reforma do Estado em muitos países por meio da disciplina fiscal. As afirmações do autor nos permitiram entender que as reformas estruturais, com objetivo de reduzir os investimentos do aparelho estatal, privatizar e liberalizar o comércio, foram resultantes do impacto do capitalismo.

Sousa Júnior (2001) afirmou que após os anos 1980 e, destacadamente nos anos 1990, houve uma mudança radical no modelo de Estado em quase todo o mundo, sob a influência das reformas dos governos americano e inglês que propagavam ideias neoliberais. A partir das contribuições do autor, entendemos que “tais mudanças preconizavam, sobretudo, a diminuição do papel do Estado, desregulamentação da economia, combate ao sindicalismo e privatizações e redução dos gastos públicos nas políticas sociais” (SOUSA JÚNIOR, 2001, p. 1).

Rodrigues (2005, apud VIÇOTI, 2010) afirmou que o presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) foi o primeiro representante do país a assumir uma postura política pautada no neoliberalismo². Após ser deposto, seu sucessor, o vice-presidente Itamar Franco (1992-1994), aprofundou o plano de ajuste internacional, contando com a participação efetiva do então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Assim, “a consolidação da liberalização da economia brasileira se deu quando FHC delegou ao Ministério da Administração e Reforma do Estado a incumbência de elaborar e implementar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (VIÇOTI, 2010, p. 22). A partir desse entendimento, consideramos que o governo FHC (1995-2002) foi responsável pela proposição de uma reforma sistemática do estado, planejada e executada pelo Ministério

² Com base nas proposições de Silva (2002), entendemos que o neoliberalismo tratou-se de um processo de redefinição econômica, social e política que repercutiu em todo o mundo e conquistou hegemonia. Nesse processo, mecanismos eficazes de significação foram utilizados em favor da criação de um clima propício às novas estratégias políticas. Segundo o autor, o projeto neoconservador e neoliberal envolveu a criação de um espaço em que fosse impossível pensar o econômico, o político e o social numa outra lógica que não a capitalista. Com efeito, outras tendências não hegemônicas foram sendo reprimidas do imaginário coletivo, inclusive dos grupos vitimizados pela desigualdade desencadeada pelo próprio sistema. Dentro dessa lógica, as noções de igualdade e justiça vão recuando, gradativamente, abrindo espaço para outras atinentes à produtividade, eficiência, qualidade que passaram a ser interpretadas como sinônimo de modernidade (In: GENTILI e SILVA, 2002, p. 13-14).

da Administração e Reforma do Estado (MARE) articulado mediante a participação efetiva do então ministro Bresser Pereira.

Viçoti (2010) acrescentou que o discurso do ministro tentava desvincular a proposta de reforma do Estado da premissa neoliberal que propôs, na década de 1980, o estado mínimo como solução para a crise.

O objetivo da reforma seria, portanto, na proposta de Bresser Pereira, posteriormente, consubstanciada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, tornar mais eficiente o desempenho da máquina administrativa governamental, proporcionando aos cidadãos serviços de melhor qualidade. (VIÇOTI, 2010, p. 26)

Com efeito, ocorreu uma transformação no modelo de gestão do aparelho estatal de burocrático para gerencial, com a promessa da qualidade dos serviços públicos.

Para os defensores do modelo gerencial de administração, a educação é considerada como um “serviço” não exclusivo do Estado. A participação da sociedade é compreendida como um mecanismo gerencial na resolução de problemas locais, esvaziando-se, dessa forma, a dimensão política do processo de tomada de decisões. Valoriza-se, nesta perspectiva, o envolvimento da comunidade na escola como uma técnica de gestão, objetivando a redução dos custos com educação e a desresponsabilização do Estado quanto ao oferecimento de ensino de qualidade. (FAGUNDES JÚNIOR, 2011, p. 2)

No entanto, as ideias neoliberais conquistaram espaço no país e repercutiram no campo educacional e, assim,

os anos 80 apresentaram novos contornos em prol da democratização da sociedade brasileira, na qual a relação entre o Estado e as políticas públicas assumem novos contornos, destacando-se a rediscussão dos padrões de intervenção estatal e do seu caráter autoritário e suas formas de gestão. As lutas pela democratização das políticas educacionais, nesse contexto, são rearticuladas em defesa de escola pública, gratuita e de qualidade (DOURADO, 2002, p. 288).

Oliveira e Catani (2000), num estudo sobre as reformas educacionais no Brasil, afirmou ser unânime o reconhecimento da necessidade de a Educação adquirir uma nova função social, seja pelas consequências das modificações nos requerimentos de qualificação da força de trabalho ou pela diminuição de importância dos Estados Nacionais.

A cultura da mundialização tomou o cenário da Educação. De acordo com Oliveira e Catani (2000), a partir de 1990, o momento histórico foi marcado por conceitos e expressões presentes nos discursos e documentos oficiais, dos quais se destacaram: autonomia, participação, controle da comunidade, novo padrão de gestão, padrão de qualidade,

racionalização administrativa, indução ao estabelecimento de parcerias, municipalização, difusão de uma cultura de avaliação, avaliação de sistema, competição e repasse direto de recursos para a escola.

Oliveira e Catani (2000) consideraram que as reformas buscaram um redimensionamento entre a polaridade centralização/descentralização, pois os estudos permitiram concluir que, ao descentralizar a gestão e o financiamento tende-se, inevitavelmente, a centralizar o processo de avaliação e controle do sistema. Para o autor, o exemplo mais pontual do processo de descentralização foi a Emenda Constitucional (EC) nº 14 de 1996, que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a partir LDB, cuja característica foi permitir o repasse de financiamento da União aos estados e municípios.

Fagundes Júnior (2011) argumentou que ao estabelecer o FUNDEF, o governo FHC permitiu uma ressignificação do conceito de participação uma vez que pretendeu melhorar a qualidade dos serviços públicos por meio da desresponsabilização do estado. O autor comentou que ao atrelar a quantidade de matrículas no Ensino Fundamental (EF) ao repasse de verbas, o governo obrigou estados e municípios a ampliarem substancialmente a oferta de vagas. A repercussão da propaganda política que acompanhou a implementação de dispositivos como o FUNDEF, causou um impacto positivo em virtude da democratização do acesso. De acordo com Fagundes Júnior (2011), o FUNDEF acabou forçando o processo de municipalização do ensino. Com sua regulamentação, outros recursos deixaram de ser destinados ao EF.

Segundo Oliveira e Catani (2000), o repasse de recursos diretamente às escolas representou uma forma de aumentar a autonomia das instituições escolares, por meio da definição de prioridades e, eventualmente, da busca de outras fontes de recursos, mas também, caracterizou-se como estratégia de responsabilização da própria escola sobre os resultados. Para Oliveira e Catani (2000), o FUNDEF, assim como o Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE)³, foi uma ação coerente com o caráter gerencial da política que perpassou o governo do período e que se manteve nos governos subsequentes sem uma transformação mais significativa. Fagundes Júnior (2011) esclareceu que no final de ano de

³ O PDDE (1995) é um programa que também tem características descentralizadoras que, embora sejam do ponto de vista financeiro, implicam em mudança de valores no âmbito da própria escola a começar pela redefinição do trabalho dos gestores. Para terem acesso a esses recursos, as escolas têm que montar suas Unidades Executoras, que são sociedades civis de direito privado, constituídas por iniciativa da escola e/ou da comunidade, a exemplo das Associações de Pais e Mestres (APMs). Trata-se, portanto, de indução de mudança da cultura administrativa escolar (SOUSA JÚNIOR, 2001, p. 7).

2006, durante o governo Lula (2003-2010), o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com vigência de 2007 até 2022.

Com o FUNDEB iniciou-se, “finalmente, um processo real e amplo (de dimensões nacionais) de implantação da escola de tempo integral” (GIOLO, 2012, p. 96). Para Giolo (2012), ao estabelecer valores diferenciados para escolas de tempo parcial e integral, o FUNDEB desencadeou ações de âmbito nacional, em todas as etapas da Educação Básica (EB), alicerçadas na ampliação da jornada. Para o autor, o grande desafio da escola pública é superar a dualidade existente entre a cultura prática e oral das camadas populares e o universo intelectual e letrado das classes abastadas.

Fagundes Júnior (2011) destacou que durante o governo Lula houve uma reorientação na política educacional evidenciada por meio da elaboração de documentos oficiais reguladores da EB, cujo marco foi o decreto nº 6.094/2007 que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e a Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB. De acordo com o autor, o decreto que instituiu o Plano de Metas propiciou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação (MEC), com o propósito de atingir as metas previstas pela política educacional vigente.

Assim, a política educacional no governo Lula, consubstanciou-se em medidas de caráter democrático como a criação de conselhos em contraposição às aspirações do modelo gerencial. Fagundes Júnior (2011) afirmou que a influência dessa gestão ainda repercute nos sistemas estaduais e municipais. Embora tenha havido diferenças gestionárias consideráveis entre os governos dos anos 1990 e 2000, observamos que o princípio da descentralização prevaleceu em nome da melhoria da qualidade educativa.

A descentralização dos recursos fortaleceu gradativamente a cultura das avaliações de resultados. Destarte, a partir da década de 1990 foram implantadas avaliações no âmbito nacional, estadual e municipal a fim de mensuração dos resultados das escolas em decorrência dos investimentos dos órgãos competentes. Instituiu-se uma gama de instrumentos aplicados ao contingente das escolas públicas. Oliveira e Catani (2000, p. 91) consideraram que

os processos de avaliação sistêmica têm ampliado sua influência nos últimos anos e se constituído em mecanismos eficientes de indução de políticas. Modificações na forma de avaliar têm gerado comportamentos adaptativos nos sistemas de ensino, de forma que os mecanismos de avaliação cumprem importante papel na sua “gestão” por “controle remoto”.

Percebemos que as avaliações representaram estratégia para que o Estado continuasse a ter controle, em que pese a autonomia dos entes federativos para gerir os recursos investidos na educação.

Alguns instrumentos utilizados para avaliar os sistemas de ensino, muito embora tenham encontrado resistência ao serem introduzidos, foram gradualmente sendo aceitos e passaram a servir de referência no debate sobre a qualidade educativa. “Parece interessante a premissa que os justifica do ponto de vista da gestão do sistema, ou seja, sua suposta capacidade de indução de qualidade pela via da competição.” (OLIVEIRA e CATANI, 2000, p. 90).

Observamos que diferentes ações foram empreendidas pelo Estado na busca de um modelo educacional pautado na democracia e na qualidade, atributos desejados desde as primeiras décadas do século passado. No entanto, contradições próprias do contexto político-econômico dificultam a concretização desse modelo.

1.3 O conceito de qualidade no campo educacional: da polissemia à resignificação

O conceito de qualidade perpassou as mudanças nas relações produtivas, sobretudo a partir dos anos 1990. Depreendemos que a estratégia neoliberal conquistou sua hegemonia e fez do campo educacional lugar privilegiado. Nesse contexto, as noções de igualdade e justiça retrocederam e deram espaço à produtividade, à eficiência e à qualidade. Para Silva (2002), a Gestão da Qualidade Total (GQT) em Educação é evidência de que a referida estratégia, além de orientar a Educação institucionalizada para as necessidades da indústria e adequá-la ao mercado, reorganizou seu interior, ou seja, as escolas e as salas de aula, segundo esquemas do processo produtivo.

O autor comentou que

é importante compreender que quando um discurso desse tipo se torna hegemônico ele não apenas coloca “novas” questões, introduz novos conceitos e categorias; ele, sobretudo, desloca e reprime outras categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas. Assim, o discurso da qualidade total, da privatização em educação, da escolha e soberania por parte do “consumidor”, da política como participação no consumo não se apresenta apenas como uma outra possibilidade ao lado e no mesmo nível das outras. Ele tende a suprimir as categorias com as quais tendíamos a pensar a vida social e a educação, ajudando-nos a formular um futuro e uma possibilidade que transcendessem a presente e indesejável situação social. O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da “modernização”, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/ injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e

numa comunidade que transcendem os imperativos do mercado e do capital (SILVA, 2002, p. 21-22).

Ao redefinir o significado de termos como “direitos”, “cidadania”, “democracia”, o neoliberalismo acentuou termos competitividade e o individualismo. Quando as questões da igualdade e justiça dão lugar à qualidade, os sujeitos que sofrem são justamente os que não a têm, cujas “chances de obtê-la, pelo predomínio de um discurso que tende a obscurecer o fato de que a sua falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade dos outros” (SILVA, 2002, p. 22).

A polissemia que envolve o conceito de qualidade educativa foi objeto investigativo de diferentes autores (PARO, 2000; 2007; GENTILI e SILVA, 2002; OLIVEIRA e ARAÚJO 2005; RIOS, 2005; SÁ, 2008; ARROYO, 2010), em sua interface com os conceitos de desigualdade, inclusão, cultura e cidadania, o que procuramos abordar a seguir.

Assim,

se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objectivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (ENGUIITA, 2002, p. 95).

Entretanto, o trabalho desenvolvido no âmbito de instituições escolares mantém especificidades próprias, haja vista a singularidade da dimensão pedagógica. Desse modo, a Educação necessita de mecanismos diferenciados para avaliar os processos e resultados alcançados num determinado espaço de tempo.

A transferência da lógica das empresas privadas para o campo das instituições educativas foi marcada pela propagação de princípios prescritos para que se atingisse a qualidade desejada. Gentili (2002) destacou 14 deles como norteadores da nova ideologia premente nos anos 1990. Para o autor, a proposta da Escola de Qualidade Total baseou-se nas proposições de Deming⁴.

⁴ Não pretendemos aprofundar estudos relacionados à qualidade em administração. Esclarecemos que o autor Deming, W.E., citado por Gentili (2002), tivera suas ideias amplamente difundidas no mundo dos negócios e consideradas possíveis de extrapolação para qualquer tipo de organização humana. Gentili (2002) mencionou a obra **Qualidade: a revolução na administração**, publicada em 1990 pela editora Marques Saraiva. Assim, os 14 princípios propostos por Deming, aos quais Gentili se referiu, foram: filosofia da qualidade; constância de propósitos; avaliação do processo; transações de longo prazo; melhoria constante; treinamento em serviço;

A importação desses princípios para o campo educacional resultou em outros, complementares, mais específicos à esfera educativa: gestão democrática; liderança da escola e das salas de aula; liderança do diretor e dos professores; escola como ambiente de satisfação de necessidades; aprendizado cooperativo; participação discente no processo avaliativo e trabalho escolar de alta qualidade. A partir das críticas de Gentili (2002), consideramos que os aspectos prescritivos e quantitativos, atrelados à adaptabilidade, competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade, expressaram uma significação outra do conceito de qualidade que se incorporou na esfera educacional por meio de vertentes pedagógicas atreladas à concepção de mercado vigente.

Uma nova “terminologia” é introduzida no vocabulário educacional, que gera – por exigência da “nova ordem” política – a prática de planejamentos detalhados e detalhistas, onde os conceitos de competência, produtividade, eficácia e eficiência das ações passam a estar presentes no cotidiano escolar. Evidentemente, não se tratava de mera modificação linguística, com a introdução de termos “vazios”, mas de uma nova concepção da ação educativa e do uso de novas metodologias – agora chamadas de “estratégias pedagógicas e táticas do trabalho docente” – para se realizar o trabalho nas escolas com maior competência, avaliando os objetivos educacionais com maior objetividade.

Fundamentada na utilização dos conceitos e da terminologia da teoria dos sistemas, nascia uma proposta – que perdura – de individualização na cobrança de resultados educacionais, pois, a um “*input*”, objetivamente definido e escolhido, corresponderia um “*output*” previsto e desenvolvido, por meio dos quais se poderia realizar uma competente “avaliação de desempenho” de professores e alunos. Os novos estudos da psicologia comportamentalista contribuíram, involuntariamente para esta distorção, fundamentando a nova proposta. (ARELARO, 2007, p. 907)

As críticas de Arelaro (2007) evidenciaram a influência da psicologia comportamentalista nas propostas e programas marcados pelo planejamento prescritivo das ações com base em metas pré-estabelecidas. Em consonância com as argumentações da autora, observamos que modelos comportamentalistas, calcados na maturação biológica, representaram um prejuízo educacional por não explicar o desenvolvimento humano numa perspectiva essencialmente histórica. Planejamentos esquemáticos, como requisitos para a qualidade do trabalho das instituições escolares, não são compatíveis com a especificidade e as demandas da EI na sociedade contemporânea por não privilegiarem o cultural em toda sua amplitude.

Num outro enfoque, Rios (2005) abordou sobre a multiplicidade de significados do termo qualidade e destacou que quando se fala em Educação pensa-se numa série de atributos. A autora defendeu que, dessa maneira, seria possível identificar um conjunto de atributos ou

liderança; distanciamento do medo; eliminação de barreiras; comunicação produtiva; abandono das quotas numéricas; orgulho na execução; educação e aperfeiçoamento e ação para a transformação (GENTILI, 2002, p. 144).

propriedades que caracterizam determinado sistema. Por isso, Rios (2005) propôs ser ideal pensar na qualidade educativa num sentido plural, adotando-se o termo “qualidades”.

Para explicar sua concepção acerca da qualidade educativa, Rios (2005), primeiramente, definiu o conceito de Educação e explicou que se trata de um processo de socialização da cultura, no qual são construídos ou transformados os conhecimentos. Rios (2005) observou que a qualidade pode ser boa ou má, em virtude da maneira como ocorre esse processo de socialização. Caso seja impositiva e autoritária, desmerecendo as características e as necessidades dos seus destinatários, estará fadada ao fracasso, entretanto, seria adjetivada positivamente se alicerçada nas aspirações humanas, no diálogo e, na construção da cidadania.

Para a autora, a Educação bem qualificada toma o desejo e a necessidade dos educandos, o diálogo e a construção da cidadania como ponto de relevância, diz respeito à qualidade sociocultural. “Esta ideia de qualidade ‘sociocultural’ se coloca exatamente em oposição à concepção de qualidade veiculada nos programas de Qualidade Total.” (RIOS, 2005, p. 72).

Baseada em Arroyo, Rios (2005) afirmou que a ideia de qualidade sociocultural passa pela construção de um espaço público, do reconhecimento e valorização da diversidade e da preservação dos direitos e, especificamente na contemporaneidade, pela proposição de conteúdos críticos e desenvolvimento da consciência crítica dos profissionais. A qualidade sociocultural exige resistência à mercantilização e à burocratização do conhecimento e redimensionamento das funções social e cultural da escola.

Numa outra perspectiva, Sá (2008) argumentou sobre a essencialidade de se pensar o conceito a partir de um dado contexto histórico, social. Para o autor, embora as discussões e as proposições se mantenham recorrentes, ocorre a ausência de problematização sobre os destinatários da pretensa qualidade e sobre os diferentes pontos de vista. De acordo com o entendimento do autor

um indicador de que este discurso da “qualidade” pode não passar de uma “nova retórica conservadora no campo educacional” pode encontrar-se no contraste entre a profusão de referências à “qualidade” e a raridade com que termos como democracia/democratização, participação e igualdade/igualdade de oportunidades surgem no mesmo texto. Não se trata apenas, note-se, de uma sobreposição do discurso da “qualidade” ao discurso da democratização, mas também da imposição de uma versão hegemônica (e parcial) daquela qualidade – a sua versão mercadorizada importada do mundo empresarial (SÁ, 2008, p. 428).

Arroyo (2010) também mencionou a qualidade como conceito recorrente no mundo contemporâneo e o analisou criticamente. Para o autor,

os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas. Essa relação tem merecido ênfases bastante diferenciadas (ARROYO, 2010, p. 1382).

Com base nas suas contribuições de Arroyo (2010), entendemos que as pesquisas e avaliações têm procurado demonstrar a necessidade de superações de desigualdades sociais: analfabetismo; evasão, repetência, defasagens idade/série. Tal realidade, divulgada com certa dose de sensacionalismo pelos veículos midiáticos, acarreta numa vergonha nacional. O trecho abaixo nos permitiu compreender que a superação das desigualdades aparece como bandeira política de muitos programas. Entretanto, a diversidade de fatores sociais tem se mostrado um aspecto dificultador para que a qualidade dos sistemas educacionais se estabeleça.

Corrigir as desigualdades educacionais perpassa as justificativas de todas as políticas. Mostrar o pouco que se avançou, se retrocedemos e o que planejar, que estratégias e que intervenções no sistema escolar, na formação docente para corrigir as desigualdades no próximo decênio. O fantasma dessas desigualdades perturbando nossos sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade. Talvez seja a relação mais persistente tanto no pensamento conservador ou liberal, como no progressista. Porque as desigualdades continuam persistentes. Incômodas. Uma relação que tem instigado pesquisas, teses, dissertações, produção teórica, mostrando a diversidade de fatores determinantes de sua persistência. (ARROYO, 2010, p. 1383)

Assim, compreendemos que as desigualdades no campo da Educação estão estreitamente ligadas às desigualdades históricas de outras instâncias. Ao analisarmos as desigualdades educacionais, inevitavelmente refletimos sobre os processos migratórios, padrão de acumulação de renda, relações de poder, formas de trabalho. Arroyo (2010) afirmou que o estabelecimento de relações entre as desigualdades no campo educacional e em outras esferas representou um ponto de partida para sua superação.

Contudo, o autor argumentou que há resistência por parte dos órgãos gestores da administração pública em reconhecer as desigualdades para além do espaço escolar. Isso acarreta a falta de planejamento e execução de propostas políticas que abarquem a diversidade de fatores que corroboram para o processo de exclusão social, buscando revertê-lo. Para Arroyo (2010), em vez disso, esses órgãos, responsáveis pela elaboração e implantação de políticas públicas, têm criado mecanismos de avaliação e controle do sistema de ensino que acabam por considerar os aspectos intraescolares como responsáveis diretos pelas referidas

desigualdades. Professores e alunos são tidos como causadores da falta de qualidade das instituições educativas.

Arelaro (2007) citou a importância da participação dos diferentes segmentos sociais no processo de elaboração e implantação de políticas públicas, de modo que cada qual se responsabilize pelos resultados obtidos. A autora destacou essa forma de participação e reflexão coletiva como conquista histórica prevista em documentos legislativos, a exemplo da LDB. A partir do entendimento de Arelaro (2007) sobre o que essa lei estabeleceu em termos de participação da comunidade, esclareceu-se que o sucesso do processo pedagógico depende do compromisso coletivo e da adequação às necessidades dos diferentes grupos de alunos, o que implicaria a qualidade. “Pode-se deduzir, nesta concepção, que a “qualidade” só é evidenciada na implementação desta inter-relação de fatores.” (ARELARO, 2007, p. 901)

Acrescentou a autora que

por outro lado, a definição das políticas educacionais dos diferentes sistemas de ensino – federal, estaduais e municipais – também tem como pressuposto uma ação mais solidária entre as esferas públicas, uma vez que o sistema federativo implica colaboração e distribuição, a mais equitativa possível, de responsabilidades e tarefas entre elas.

Esta é a razão por que a elaboração de planos de educação, atualmente, e pelo menos no discurso e na legislação, deixou de ser atividade exclusiva de “especialistas” que, historicamente, manipulavam dados estatísticos e informações em seus gabinetes, para se tornar iniciativa democrática, em que os diferentes segmentos sociais são convidados a se pronunciar e a se envolver na definição de suas diretrizes e prioridades (ARELARO, 2007, p. 901).

Compreendemos, com Arelaro (2007) que a elaboração de planos e medidas por tecnocratas e especialistas representou, historicamente, uma característica política dos governos, desconsiderando-se o compromisso coletivo, pois “são incontáveis os documentos oficiais, plenos de boas intenções, que não sensibilizam ou comprometem nem os gestores públicos, nem os grupos sociais, especialmente quando uma nova administração assume o governo” (ARELARO, 2007, p. 902). A autora argumentou que esses planos se tornam inúteis na medida em que se prestam apenas a demonstrar a suposta competência de um governo como sinônimo de organização, planejamento e ação.

Desse modo, procuramos refletir sobre a qualidade educativa, reconhecendo a exigência de ressignificação que se impõe. Considerando a temática da ETI, entendemos que o conceito mostrou-se ainda mais relevante, pois, historicamente, se vinculou às expectativas de uma Educação de qualidade.

Sá (2008) argumentou que o discurso da qualidade representou um vetor estruturante das propostas e medidas educacionais. Contudo, o autor advertiu que a “dispersão semântica”⁵ (MANILLA, 1989 apud SÁ, 2008, p. 425), a que chamamos de polissemia, tem corroborado para que o conceito seja utilizado a serviço de agendas e agentes diversos. Para o autor, o processo de

despolitização do termo qualidade, decorrente, em parte, da ausência de um escrutínio crítico que o interpele, tem contribuído para uma aura de bondade dos discursos e das políticas que o mobilizam, ao mesmo tempo que tem deixado na penumbra a tessitura complexa em que se vêm reconfigurando as desigualdades em educação (SÁ, 2008, p. 425).

Salientamos que a discussão sobre a qualidade, para esse autor, vem atrelada à questão da exclusão social e educacional promovida pela desigualdade social que caracteriza as sociedades capitalistas.

Num outro enfoque, Gentili e Alencar (2005) discutiram a relação entre Educação e cidadania. Inicialmente, argumentaram que na sociedade moderna, marcada por um cotidiano tortuoso, aspira-se, mais do que nunca, o ideal democrático profundamente caracterizado pelos direitos sociais. Logo, para os autores, a Educação representa um fator preponderante para uma sociedade mais justa. Os autores afirmaram que educar para a cidadania pode significar uma formação que garanta aos sujeitos o conhecimento dos direitos em uma instância política, a despeito do que se propõe em outras tendências pedagógicas que concebem a Educação como desenvolvimento de competências para adaptação ao mundo. Os mesmos autores ressaltaram a necessidade de desenvolver, concomitantemente, por meio da Educação, dois quesitos antagônicos exigidos pela sociedade contemporânea: a responsabilidade e a competitividade. Para eles, a educação cidadã seria aquela capaz de articular as duas variáveis, resultando numa ação produtiva marcada pela participação política.

Para Gentili e Alencar (2005), educar para a cidadania significa assumir um ideal pedagógico permeado pela democracia e por uma visão pautada na coletividade. Afinal, como argumentaram esses autores, não se faz uma Educação para a cidadania, com defesa de direitos mais amplos, senão num modelo essencialmente ou naturalmente coletivo. Ao reconhecerem diferentes concepções, Gentili e Alencar (2005) citaram que o conceito de

⁵ Sobre o conceito de dispersão semântica, que não aprofundamos nesta pesquisa, Sá citou a obra MANILLA, J. M. Reflexiones en torno de la calidad de la educación. **Revista de Educación Superior**, México, v. 18, n. 4, p. 72, 1989.

cidadania representa um ideal de vida calcado na emancipação e no desenvolvimento de valores como a liberdade, igualdade, autonomia, respeito, solidariedade e tolerância entre os sujeitos. Consideramos que, para esses autores, a qualidade educativa estaria associada à preservação dos direitos instituídos socialmente e às questões morais.

Numa outra perspectiva analítica, Paro (2007) mencionou que o descontentamento generalizado com relação ao serviço oferecido pela escola pública foi marca permanente nas últimas décadas. Com base nos estudos do autor, vimos que tal insatisfação tem corroborado para a discussão sobre o ensino público. A busca pela qualidade educativa parte da “denúncia da não correspondência entre a teoria e a prática, ou entre o que é proclamado (ou desejado) e o que de fato se efetiva na qualidade do ensino, muito embora nem sempre haja coincidência a respeito do conceito de qualidade – conceito esse que, ademais, raramente aparece explicitado de forma rigorosa” (PARO, 2007, p. 15).

O autor salientou que a Educação deve ser entendida como a atualização histórica do homem e condição imprescindível, mas não suficiente para que haja apropriação da cultura, construção da própria humanidade histórico-social. Assim sendo, a escola fundamental deve objetivar, concomitantemente, a dimensão individual e social. A primeira refere-se ao saber necessário para o autodesenvolvimento, ou seja, o usufruto dos bens sociais e culturais. A dimensão social, na perspectiva do autor, associa-se à formação do cidadão com vistas às suas possíveis contribuições para a sociedade.

As duas dimensões defendidas por Paro (2007) como objetivos da escola fundamental, assumem um ideal de Educação alicerçada na democracia. O autor apontou para a omissão da função de educar para a democracia como a principal falha dos sistemas de ensino. Segundo suas argumentações, os problemas e contradições presentes na sociedade brasileira, como injustiça social, violência, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, privatização dos bens públicos, entre outros, evidenciam tal omissão. Entretanto, Paro (2007) assinalou a resistência das instituições escolares em propiciar, efetivamente, uma formação democrática. Segundo seus apontamentos, o ensino público oferecido caracteriza-se pela apatia dos agentes, sejam educadores, autoridades, crianças; pelo desperdício de tantas horas destinadas a atividades tão desinteressantes; pela incapacidade de se realizar uma Educação comprometida com o viver bem dos educandos e, conseqüentemente, uma sociedade mais humana.

Destarte, o conceito de qualidade da Educação requer um redimensionamento, pois:

os múltiplos pontos de vista, nem sempre explícitos, e a imprecisão e mesmo superficialidade de diversas produções sobre o tema têm concorrido para a falta de

rigor nos discursos e nos propósitos sobre o real papel da escola – que em nada contribui para uma visão realista do que se pretende e se deve defender como uma educação de acordo com os interesses do cidadão e da sociedade, servindo apenas àqueles interessados em protelar soluções ou em impor o ponto de vista dos donos do poder político e econômico (PARO, 2007, p. 20).

É preciso fazer uma reflexão crítica sobre o conceito de qualidade, considerando o paradigma neoliberal que associa a instituição escolar às leis do mercado. Paro (2007) partiu da premissa de que a qualidade no campo da Educação, deve atrelar-se à proposição de políticas públicas consistentes e realistas. O autor argumentou que quando não há aprofundamento do conceito, o que prevalece é uma concepção conservadora da Educação, cuja qualidade é entendida como aspecto mensurável a partir da demonstração dos sujeitos em dominar quantidades de informações.

A aferição de resultados quantitativos sobre o processo educacional não é indicador da qualidade resultante de um paradigma democrático, mas sim uma educação entendida como transmissão de informações. Em suma, as argumentações de Paro (2007) e Sá (2008) nos permitiram compreender que a importação da lógica mercantil para o domínio educativo levou a escola e os serviços por ela prestados a serem pensados como mercadorias. Assim, o conceito de qualidade adentrou o campo da educação e subsidiou a criação e implantação de novas políticas. Segundo os autores, a qualidade, como conceito chave na busca pela produtividade máxima, desencadeou na deterioração das relações humanas, que passaram a ser regidas, essencialmente por questões quantitativas e, mormente competitivas.

Nesse contexto de competitividade desenfreada, processos avaliativos se voltaram para os aspectos quantitativos em detrimento da cultura e da formação humana. Tornou-se mister um novo paradigma educacional em busca da qualidade. Entendemos que a qualidade educativa foi marcada pelas aspirações de cada momento histórico e transformou-se em objeto de reflexões e críticas. Embora reconheçamos a polissemia do conceito, consideramos que a importância social da educação e das políticas educacionais no Brasil, em função dos enormes contingentes populacionais, exige reflexões inequívocas sobre o mesmo.

2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: A BUSCA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

2.1 Uma breve retrospectiva

A educação no Brasil foi alvo de debates por parte dos pais, dos educadores, dos políticos e da sociedade de modo geral. O processo histórico aponta para o fato de ela ter se expandido no que se refere ao aspecto quantitativo, mas paradoxalmente, mostrou sua ineficácia na medida em que não garantiu, além do acesso, a permanência das crianças e dos jovens na escola e um sistema de ensino de qualidade (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005; OLIVEIRA, 2007).

A busca pela qualidade atrelou-se à demanda por um novo paradigma educacional pautado numa concepção mais ampla dos aspectos formativos. A sociedade, diante dos conflitos explicitados, passou a requerer uma educação mais completa, o que se constituiu, historicamente, como direito negado às camadas populares. Assim sendo, a ETI surgiu como solução de problemas sociais e oportunidade às camadas populares de terem seus direitos assegurados por meio da construção de conhecimentos.

A ETI teve sua origem no movimento escolanovista⁶, a partir da década de 1930 e foi compreendida como proposta de educação escolar constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas e pela implantação de uma jornada ampliada (CHAVES, 2002; GIOLO, 2012).

Esse modelo teve dois grandes marcos: o Centro Carneiro Ribeiro, na década de 1950, no Estado da Bahia, seguido das escolas-parque e escolas-classe, concebidas por Anísio Teixeira⁷, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy

⁶ Também chamado de Educação Nova, esse movimento teve a finalidade de propagar um novo paradigma educacional centrado numa concepção mais humana, voltada para a atividade espontânea, contrária “[...] às tendências passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional” (AZEVEDO, 2010, p. 49).

⁷ Anísio Teixeira nasceu em 1900 na Bahia. Estudou em colégios jesuítas o que o fez ter admiração por um modelo de Educação voltado tanto para o rigor acadêmico, como para a moral. Morou na Europa e conviveu com estilos de vida que repercutiram em sua formação. Ingressou na esfera política imbuído do sentimento de defesa da Educação popular. Dedicou-se aos estudos e realizou viagens aos Estados Unidos, tornando-se discípulo do filósofo John Dewey. Foi o primeiro tradutor de suas obras no Brasil. Fundou e dirigiu vários órgãos e instituições educativas (NUNES, 2010).

Ribeiro⁸ nos anos 1980, no estado do Rio de Janeiro. Tais experiências tiveram a influência do filósofo americano John Dewey⁹, seguidor da vertente educacional pragmatista, cujos pressupostos apontam para a educação como decorrente de experiências vivenciadas e continuamente reformuladas pelo sujeito na sua interação com o meio.

Para Moll (2012), Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro tinham ideais educacionais voltados para a constituição de uma sociedade democrática que garantisse uma educação para a cidadania. De acordo com a autora, a implantação dessas escolas transcendeu a questão do aumento da jornada, e representou “condição para uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar” (MOLL, 2012, p. 129).

As instituições idealizadas por Teixeira e Ribeiro tiveram uma arquitetura diferenciada, evidenciando os espaços escolares como facilitadores de processos de socialização e de construção de conhecimentos. Esses prédios incluíam amplas bibliotecas, espaços esportivos, refeitórios, salas temáticas para dança, artes e pátios amplos. Além da estrutura física e da ampliação do tempo, havia uma proposta curricular diferenciada que enfatizava as vivências e as relações sociais integradoras. Essas experiências perpassaram pela redefinição de funções da instituição escolar e ampliação de perspectivas educacionais.

Segundo Moll (2012, p. 130)

o debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária.

⁸ Darcy Ribeiro nasceu em Minas Gerais em 1922 e faleceu em Brasília em 1997. Graduou-se em Ciências Sociais e especializou-se em Antropologia. Entretanto, a carreira acadêmica não lhe atraía da mesma maneira que a militância comunista. Identificou-se com os ideais da Escola Nova sendo considerado último expoente do movimento. Da mesma forma que Anísio Teixeira, Paulo Freire e muitos outros teóricos, foi exilado nos anos da ditadura, mas a partir da década de 1980 esteve à frente de políticas educacionais e a criação dos CIEPs (GOMES, 2010).

⁹ John Dewey (1859-1952) nasceu em Burlington e faleceu em Nova Iorque. Graduou-se na *Johns Hopkins University* em Filosofia no ano de 1884, quando fora nomeado assistente na Universidade do Michigan. Em seguida, assumiu o cargo de professor catedrático. Regeu o ensino de Filosofia e Pedagogia na Universidade de Chicago e dirigiu a *University Elementary School*, instituição pioneira da chamada pedagogia renovada. Tornou-se professor de Filosofia na Universidade de Colúmbia em 1904, onde lecionou por 30 anos. Publicou muitos estudos filosóficos e trabalho de psicologia, sociologia e pedagogia que tiveram grande repercussão no pensamento moderno (DEWEY, 1978).

As afirmações da autora nos permitiram compreender que, embora distintos, há uma relação de complementaridade entre os conceitos de Educação Integral (EI) e de ETI. Entendemos que os programas de ETI no Brasil não pretenderam apenas um aumento do tempo da criança na escola e sim a proposição de um paradigma educacional que priorizasse a qualidade educativa da escola pública. De acordo com Cavaliere (2002b, p. 2), a ampliação da jornada escolar nas ETI significa muito mais que apenas um aumento de tempo:

no que diz respeito ao estudo das organizações escolares, pensar sobre o tempo de escola, isto é, sobre o que o instaura e suas implicações, pode ser um bom começo para que se criem bases sólidas às necessárias mudanças não apenas na quantidade do tempo de escola, mas, principalmente, na lógica de sua utilização.

Nessa perspectiva, a ampliação da jornada escolar seria a possibilidade de serem desenvolvidas na escola experiências que normalmente ficam fora dela e que seriam imprescindíveis para uma educação de qualidade. A partir das contribuições de Cavaliere (2002b), entendemos que o conceito de qualidade subjacente à ideia de democracia, exige um olhar para as necessidades educacionais da comunidade em que a escola se insere, garantindo que diferentes saberes e áreas do conhecimento coabitem este universo em benefício do desenvolvimento de todos os agentes. A maneira como a escola se organiza passa, necessariamente, pela questão do tempo e, para além dele, exige a reestruturação do espaço e das práticas educativas. Para Cavaliere (2002b), a ETI representou uma tentativa de reformulação da escola que a tornaria mais democrática por receber igualmente crianças com as mais diversas experiências de vida.

Após a implementação do Centro Carneiro Ribeiro e dos CIEPs, muitas outras iniciativas de ETI surgiram no país, contudo, jamais a EI se consolidou como política nacional.

De acordo com Cavaliere (2002a), na segunda metade do século XX, com a democratização do acesso ao ensino público, a escola, cuja função era a instrução de uma minoria social mais homogênea, passa a ter que atuar em uma realidade marcada pela diversidade social. Argumentou que na prática, havia uma total precariedade dessas instituições, citando a estrutura física, excesso de turnos diários, redução da jornada, baixa qualidade na formação de professoras e falta de orientação didática. Esses fatores desencadearam o insucesso e a evasão de muitas crianças e jovens. Ao considerar esse contexto, a autora apontou para a urgência da realidade no que se refere à ampliação das funções da escola. Embora seja um ponto considerado polêmico pela autora, atividades

relacionadas à higiene, saúde, alimentação e afetividade ampliaram o campo de atuação da escola no mundo contemporâneo. Consideramos relevante destacar que seus escritos nos permitiram inferir que no conjunto das ações da escola, dever-se-ia ressaltar o caráter pedagógico e não uma perspectiva meramente assistencialista (CAVALIERE, 2002a, p. 248-249).

Cavaliere (2002a) argumentou que a realidade apresenta necessidades sociointegradoras, o que exigem um modelo de escola que reúna concomitantemente formação acadêmica, socialização e integração. Programas educacionais (de tempo integral) sobreviveram à descontinuidade ou foram implementados timidamente nos diferentes estados. Percebemos que as ETIs no país são exemplos de iniciativas governamentais isoladas, com concepções próprias de cada gestão, no âmbito da administração pública e internamente, na instituição escolar. Não houve uma linha norteadora clara do ponto de vista teórico-filosófico.

Em vista disso, muitos programas de ETI, cujas propostas envolveram a ampliação da jornada, tiveram a influência direta das legislações atinentes à qualidade. Entendemos que o marco histórico dessas legislações foi a Constituição de 1988 ao enfatizar o direito à educação mencionando, inclusive, a necessidade de um padrão de qualidade (CAVALIERE, 2002).

2.2 A Constituição de 1988: a questão da qualidade educativa como direito

A Carta Magna de 1988 foi considerada um avanço no processo de redemocratização da sociedade. No que se referiu à educação, contemplou o acesso de todos ao ensino e a necessidade de um padrão de qualidade, repercutindo em outros documentos oficiais.

Hingel (2002) afirmou que, à época de sua promulgação, o governo brasileiro sintonizava-se com as ideias dos organismos internacionais que propagavam o discurso da luta popular, destaque-se a Organização das Nações Unidas (ONU). O autor considerou a Constituição fundamental para a evolução jurídico-institucional e salientou a concepção de infância presente no texto constitucional como exemplo desse ideal, conforme artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)¹⁰

¹⁰ Vide <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 fev. 2013.

Percebemos que o referido texto enfatizou os direitos sociais, corroborando para um modelo de estado intervencionista. Em relação à educação, Hingel (2002) destacou trechos do texto legislativo para demonstrar a perspectiva que se assumia naquele contexto, a exemplo do artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...], determinando a seguir os deveres específicos do estado: “[...] o ensino fundamental, obrigatório, gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação, e assistência à saúde [...]” (BRASIL, 1988 apud HINGEL, 2002, p.74).

Depreendemos a amplitude que o direito à educação assumiu no texto constitucional.

Oliveira (2007, p. 15) argumentou que “a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruírem de outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania”. O autor acrescentou que esse direito foi incluído na legislação de praticamente todos os países.

A garantia do direito à educação no Brasil, contou com outros instrumentos viabilizadores do cumprimento da lei (HINGEL, 2002; OLIVEIRA, 2007), dentre eles, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), elaborado na década de 1990, portanto, logo após a promulgação da Carta Magna. Para Oliveira (2007), o ECA objetivou disciplinar as ações por meio da proteção dos interesses difusos e coletivos, conforme pudemos observar no artigo 208:

Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente referentes ao não-oferecimento ou oferta irregular:

I – do ensino obrigatório;

II – de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência;

III – de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade;

IV – de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

V – de programas suplementares de oferta de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde do educando do ensino fundamental;

VI – de serviço de assistência social visando à proteção à família, à maternidade, à infância e à adolescência, bem como ao amparo às crianças e adolescentes que dele necessitem;

VII – de acesso às ações e serviços de saúde;

VIII – de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade. (BRASIL, 1990).

Percebemos, a partir das afirmações de Oliveira (2007), a importância atribuída à educação nos documentos legais, com vistas à garantia do direito constitucional mencionado.

Contudo, Oliveira e Catani (2000, p. 79) não deixaram de assinalar algumas contradições e ambiguidades no texto constitucional, afirmando que “ao mesmo tempo em que reconheceu vários direitos sociais pela primeira vez em nossa história, em muitas outras questões foi aprovado um texto ambíguo ou insuficiente face às demandas populares [...]”. Afirmaram os autores que não houve precisão na distribuição das competências atribuídas a cada esfera da administração pública em relação às modalidades de ensino e ao EF foi dada prioridade por ser considerado o cerne do direito à educação.

Outra crítica observada foi quanto ao artigo 205 da Constituição que implicaria a qualidade educativa. Segundo Oliveira e Adrião (*et al* 2007), houve um avanço no princípio da igualdade previsto na lei, garantindo o acesso, mas no plano da realidade, silenciava-se sobre a exclusão produzida pelas próprias condições dos sistemas de ensino e das ações desenvolvidas no âmbito das instituições escolares. Para os autores, no art. 206, inciso VII, a garantia de padrão de qualidade como estruturante do ensino tornou-se desencadeador de muitos estudos e pesquisas e permaneceu como foco de debate sobre a política educacional contemporânea.

Lyra (2003) destacou que a Constituição de 1988 exibiu princípios democráticos, na medida em que atribuía ao Estado a função de provedor. A autora analisou a forma e o conteúdo do texto legal e concluiu que a responsabilidade da educação atribuída primeiramente ao estado e depois à família, evidenciou o compromisso político com a garantia dos direitos. Entretanto, o artigo 206, inciso III, ao explicitar a coexistência das redes pública e privada, permitiu-nos observar que o Estado buscou a parceria de empresas privadas para garantir direitos básicos à população, inclusive o direito à educação de qualidade. Note-se

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988)¹¹ (Grifos nossos).

Consideramos que a Carta Magna, promulgada num período de sucessivas crises econômicas e políticas pós-ditadura, permeou as diferentes instâncias dos direitos e deveres e a qualidade da educação, mencionada no texto constitucional, se manteve nos discursos políticos e acadêmicos, como meta dos sistemas de ensino no Brasil. Nessa perspectiva, foi de fato uma grande conquista que repercutiu na elaboração da LDB de 1996 e nas demais legislações educacionais no âmbito estadual ou municipal.

Com base nos pressupostos de Oliveira e Adrião (*et al* 2007), a qualidade educativa, citada na legislação como direito do cidadão, tornou-se um grande desafio, dada a natureza e a especificidade do processo educativo e os interesses políticos diversos. Compreendemos que as mudanças mundiais repercutiram no modelo de gestão do Estado e alteraram significativamente a garantia desses direitos.

2.3 A garantia do direito à ETI na legislação e documentos educacionais

As reformas educacionais no Brasil a partir da Constituição de 1988 tiveram influência direta dos organismos internacionais cujos princípios foram marcados pelo ideário neoliberal. A partir da década de 1990, essas reformas revelaram paradoxos ao anunciar o direito dos cidadãos a uma vida plena e com qualidade e, ao mesmo tempo, conter ressalvas ou omissões propiciadoras de um processo excludente. De qualquer forma, a Carta Magna representou uma conquista e ponto de partida para políticas que, de um modo ou de outro, tiveram de considerar as condições da maioria da população brasileira.

Coelho (2007) afirmou que a educação foi apresentada em primeiro lugar na lista de direitos humanos do artigo 6º da Constituição, cujo texto foi alterado pela EC nº 26 de 2000. Coelho (2007) destacou que o regime de colaboração que previa a complementaridade política entre os entes e os órgãos da administração pública tornou-se um procedimento valioso para o modelo de educação voltado às demandas sociais contemporâneas.

Viçoti (2010) analisou documentos internacionais produzidos à época da Carta Magna, que repercutiram nos sistemas de ensino brasileiros. De acordo com a autora (2010), as reformas educativas brasileiras pós anos 1990 tiveram influência dos documentos e propostas

¹¹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

Consulte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 fev.2013.

de organismos internacionais da América Latina e culminaram em leis que passaram a reger a educação a partir deste período. Destaque-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida na década de 1990 pelo Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que resultou na produção da Declaração Mundial de Educação para Todos, cujos propósitos básicos foram a eliminação do analfabetismo e universalização da EB¹². Esse documento foi norteador da elaboração dos Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE) nos países participantes.

Viçoti (2010) ressaltou a participação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), associada à Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC) da UNESCO, na elaboração do documento intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, no ano de 1992 cujos pressupostos pautavam-se em ações políticas que favorecessem um modelo educacional voltado, essencialmente, às demandas do mercado internacional, o que ficou evidente nas três frentes de atuação sugeridas:

- a) Esfuerzo interno: es imperativo promover consensos nacionales alrededor de las políticas, cambios institucionales y movilización de recursos internos necesarios para llevar a cabo la transformación.
- b) Competitividad, equidad y sustentabilidad ambiental: la competitividad resultante en una elevación del nivel de vida, basada en un aumento de la productividad y en la sustentabilidad ambiental, requiere de un grado razonable de cohesión social y de equidad, que a su vez no será posible si no se alcanza una auténtica competitividad.
- c) Readequación del Estado: esta nueva fase requiere de un Estado distinto del anterior, que apoye al sector empresarial en la realización de sus responsabilidades propias en el ámbito productivo, que promueva el establecimiento de las bases para alcanzar competitividad internacional, y que impulse una mayor equidad y sustentabilidad ambiental (CEPAL, 1992, p. 19).

Para Viçoti (2010), o documento salientou as intenções político-filosóficas dos organismos internacionais em garantir à população uma educação calcada na competitividade econômica e na valorização da tecnologia como sinônimo de modernidade e desenvolvimento. Justificava-se o perfil produtivo da América Latina perante os países desenvolvidos e a necessidade de minimização da pobreza por meio de medidas redistributivas e assistencialistas.

¹² A partir da LBD de 1996, a Educação Básica compreendeu a educação infantil, o ensino fundamental e o médio.

A educação, nesse contexto, pautou-se na formação de mão de obra qualificada e no acesso aos códigos da modernidade, o que beneficiava as elites dominantes. O excerto nos permitiu inferir sobre as novas demandas sociais e a era da informação e da tecnologia como determinantes sociais e econômicos que transcenderam da esfera produtiva para a educacional e cultural.

Estava sugerido no documento uma cidadania “moderna” na qual a competitividade internacional estaria vinculada à formação de mão de obra qualificada. Neste sentido, o Estado deveria empenhar-se para disponibilizar, equitativamente, escola para todos, garantindo, assim, o acesso aos códigos da modernidade e a difusão e inovação em matéria científico-tecnológica.

Esse novo paradigma proposto se justificou no documento pelo impacto da revolução tecnológica ocorrida no final do século XX, impondo, portanto, um novo padrão de conhecimento: pesquisa, produção, organização e distribuição da informação. (VIÇOTI, 2010, p. 31)

A priorização das ações educativas voltadas ao gerenciamento dos resultados em detrimento do processo formativo instigara a competitividade na educação. Tais ações dependeram de uma nova forma de gestão em que a integração global atrelava-se à ideia da descentralização. Com base nas argumentações de Viçoti (2010) entendemos que o princípio da descentralização e a autonomia da gestão, visaram muito mais atender aos interesses neoliberais do que, de fato, garantir uma participação política mais democrática voltada ao bem-estar da população.

Reiteramos que embora tenha sido influenciada substancialmente pela conjectura política e econômica, a Constituição não deixou de representar uma grande conquista, um caminho à redemocratização após anos de ditadura. Concordamos com Oliveira (2007) que a Lei formalizou qualitativamente melhor a declaração do direito à educação.

Após a promulgação da Constituição, outros documentos oficiais foram produzidos, como o PDE de 1993, o PNE e a LDB de 1996, reservando-se os princípios constitucionais. Para Viçoti (2010, p. 38-39),

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996), a Emenda Constitucional nº 14/1996, regulamentada pela Lei nº 9.424/1996, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001) expressaram a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletida no conteúdo da legislação citada.

Em relação à LDB de 1996 vimos que conferiu à União a função de coordenar e articular políticas educacionais, definindo diretrizes curriculares nos diferentes níveis de ensino, porém, delegou aos estados e municípios a responsabilidade de investimento

financeiro na educação. Segundo Viçoti (2010), dessa maneira, à União coube a avaliação e o controle, além de eventuais apoios técnicos e investimentos complementares à educação e aos demais entes administrativos, o suporte financeiro.

Para a autora, o regime colaborativo¹³ previsto na Carta Magna, no artigo 211, determinou as formas de atuação das três esferas de governo.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em **regime de colaboração** seus sistemas de ensino

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão **formas de colaboração**, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988) (Grifos nossos)¹⁴

A União fora designada para exercer função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao distrito federal e aos municípios. Os estados e o distrito federal ficaram responsáveis pela oferta do EF e médio. Os municípios tiveram como prioridade o EF e a educação infantil.

Coelho (2007, p. 3), embora reconhecendo que a Constituição de 1988 não se referiu à ETI como direito, ressaltou que, “a ampliação do tempo na escola/tempo integral como um possível fator constitutivo da educação integral e, por conseguinte, da formação integral do indivíduo, pode ser inferida/deduzida daquela Carta”.

Ademais, a Lei permitiu que essa preocupação estivesse presente no momento de elaboração de outros documentos. A LDB de 1996, no caput do artigo 34 indica que “a jornada incluirá pelo menos quatro horas em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Ainda no mesmo artigo, 2º parágrafo, essa lei determina que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos

¹³ Consulte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 fev. 2012.

¹⁴ A redação dos parágrafos 1º, 2º e 3º resultou da EC nº 14 de 1996. A redação do 4º parágrafo foi dada pela EC nº 59, de 2009. A EC nº 53, de 2006 incluiu o parágrafo 5º ao texto constitucional.

sistemas de ensino”. A ampliação progressiva da jornada escolar foi compreendida como forma de garantir a qualidade da educação no artigo 87, 5º parágrafo: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

Coelho (2007) afirmou que o fato da Constituição preconizar a obrigatoriedade e gratuidade ao EF fez com que a LDB priorizasse a ampliação progressiva da jornada escolar nesse nível de ensino. A autora evidenciou a importância desse aumento progressivo da jornada representar uma preocupação com a qualidade educativa e não somente com a quantidade de tempo.

A autora também destacou a proposta de tempo integral do PNE de 2001, que objetivava a diminuição da desigualdade social, por meio do acesso e permanência nos sistemas de ensino; a melhoria da qualidade em todos os níveis; a elevação do nível de escolaridade no país e democratização da gestão nos estabelecimentos oficiais de ensino com a participação dos diferentes segmentos.

Na lista de prioridades, aparece em primeiro lugar, a garantia do EF obrigatório, o que reiterou o texto da Constituição. Portanto, o PNE determinou a

garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas (BRASIL, 2001)¹⁵.

O trecho permitiu inferir a presença da dimensão assistencialista na lei ao dar prioridade às crianças das camadas mais necessitadas. Além disso, o PNE, no que concerne à ETI, propiciou reflexões acerca do que Coelho (2007) designou imprecisão conceitual e metodológica. A partir das contribuições da autora compreendemos que, o fato de o documento não explicitar uma concepção própria de ETI, representou um problema porque não foi mencionado em quais instituições de ensino seria priorizado o atendimento integral e nem mediante que tipo de prática pedagógica. O PNE destacou apenas a mudança na

¹⁵ Oliveira salientou que nos anos 2005/2006 depois da LDB de 1996, a extensão do direito à Educação sofreu modificações. Conforme a lei nº 11.114/2005, o ingresso no ensino fundamental foi antecipado para os seis anos de idade e o tempo de duração do ensino fundamental passou de oito para nove anos, conforme Lei nº 11.274/2006 (OLIVEIRA, In: OLIVEIRA E ADRIÃO, 2007, p. 38).

quantidade de horas diárias de quatro para, no mínimo, sete, ao caracterizar o atendimento integral.

Coelho (2007) refletiu sobre as metas propostas pelo documento e as analisou à luz da ETI, permitindo-nos compreender o caráter de complementaridade aos objetivos da lei, o que poderia ter garantido uma expansão qualitativa do tempo escolar. Destacamos as metas do PNE apontadas pela autora como propiciadoras de condições para uma ETI, iniciando pela Meta 4:

Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo:

- a) espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente;
- b) instalações sanitárias e para higiene;
- c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar;
- d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;
- e) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas;
- f) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- g) telefone e serviço de reprodução de textos;
- h) informática e equipamento multimídia para o ensino (BRASIL, 2001).

De acordo com Coelho (2007), ao priorizar a urgência de padrões mínimos das condições estruturais das unidades de ensino foi dada importância ao espaço físico e recursos pedagógicos, o que demonstrou privilegiar apenas uma das exigências da ETI.

Giolo (2012) considerou que o PNE fora muito mais enfático do que a LDB no que se referiu à necessidade de se estabelecer uma educação com ampliação significativa da jornada. Entretanto, Giolo (2012) afirmou que, embora o PNE tenha destacado a importância da ampliação da jornada, não garantiu ações concretas em âmbito nacional. Para o autor, manteve-se a ideia de uma implementação progressiva e desprovida de responsabilidades precisas.

Embora o recorte temporal de nossa pesquisa seja o período que abrangeu o segundo semestre 2011, salientamos que na proposta do novo PNE (2011-2020), encaminhada ao Congresso Nacional, conforme Projeto de Lei nº 8.035 de 15 de dezembro de 2010, foram apresentadas as seguintes estratégias específicas para a EI em tempo integral na meta 6:

- 6.1) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano

letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.6) Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais (BRASIL, 2010 apud MOLL, 2011 p. 136-137).

Vimos que o documento enfatizou o uso de espaços alternativos em parcerias com outras instituições, inclusive privadas, para atender à necessidade de espaço físico da qual as escolas públicas não dispõem. Destaque-se também a proposição do regime colaborativo de modo a suprir tais necessidades.

A seguir fizemos uma breve retrospectiva das principais reformas educacionais ocorridas no Estado de São Paulo, buscando contextualizar os caminhos que desencadearam na implementação de ETIs como propostas de ensino viáveis à sociedade contemporânea.

3 A EDUCAÇÃO PAULISTA NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS

3.1 As tendências de reformas educacionais no Estado de São Paulo

A educação paulista baseou-se nas tendências educacionais que se expandiram por todo o país e que estiveram sob a influência da política neoliberal de repercussão mundial, conforme explicitado. Desse modo, analisar a reforma do ensino em São Paulo nos obrigou a retomar o projeto de reforma do aparelho estatal que determinou políticas educacionais adequadas ao ideal de sociedade pretendido (OLIVEIRA, 2000; GENTILI e SILVA 2002; ADRIÃO, 2006).

Como nos dispusemos a compreender a educação no contexto de mudanças pós Constituição de 1988, destacamos neste item as reformas educacionais no Estado de São Paulo, considerando os governos estaduais em exercício a partir do final da década de 1980 até os anos 2000. Não foi nosso objetivo aprofundar estudos sobre cada um desses governos e sim contextualizar ações políticas que culminaram em programas baseados na ampliação da jornada escolar no estado como forma de promoção da qualidade do ensino.

Constatamos que as reformas do ensino em São Paulo tiveram como pano de fundo a descentralização administrativa, associada ao conceito de autonomia. A partir da década de 1990, o discurso de redemocratização da sociedade e da escola com a garantia de qualidade dos serviços públicos, ganhou força. De acordo com Adrião (2006), as tendências de reforma na educação reservaram aos seus usuários diretos o compromisso de contribuir para a tomada de decisões e preservação do patrimônio público. Às instituições coube zelar pela qualidade dos serviços prestados e responsabilizar-se pelos resultados obtidos, e ao Estado reservou-se a tarefa de, por meio de equipe técnica, definir metas e objetivos para cada nível ou modalidade de ensino e cobrar resultados positivos dos sistemas de avaliação empregados em larga escala como instrumentos medidores de qualidade.

Adrião (2006) afirmou que o primeiro governo pós-ditadura, assumido por André Franco Montoro (1983-1987), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), teve como princípios a descentralização administrativa, a municipalização da pré-escola, a participação da comunidade, a reestruturação da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP) e a valorização do magistério. Adrião (2006) acrescentou que o governo Montoro também criou mecanismos de repasse de recursos diretos às escolas. Cunha (1995, apud ADRIÃO, 2006) comentou que a proposta política de Montoro para a educação paulista alertava para a baixa qualidade do ensino, altas taxas de evasão,

insuficiências de remuneração, condições precárias de trabalho docente, problemas de formação, mau aproveitamento de recursos e desarmonia entre a escola e a comunidade.

De acordo com a autora, “a ênfase na participação de usuários e educadores na gestão da escola como elemento para a melhoria da qualidade de ensino levou o governo a incentivar a consolidação dos conselhos de escola (CEs), de associações de pais e mestres (APMs) e de grêmios estudantis” (ADRIÃO, 2006, p. 87). Entretanto, a autora criticou a distância entre o que se pregava no discurso, em relação à democratização da gestão, e o que ocorreu de fato na prática.

Em relação à ETI, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) foi instituído no ano de 1986 mediante decreto nº 25.469, sancionado por Montoro e teve vigência até 1993. O referido decreto considerava o compromisso do governo em assumir sua parcela de responsabilidade pela formação integral das crianças. Entre as metas previstas no documento elaborado pela SEESP, estavam:

- a transformação conceitual e prática da escola de ensino fundamental, gradualmente, de instituição dedicada à instrução formal da infância em instituição dedicada à formação integral da criança;
- a transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;
- a ampliação do período de permanência da criança na escola de primeiro grau, em decorrência dessa transformação;
- estabelecimento, de maneira direta ou indireta, de uma rede de pré-escolas no estado, de modo a atender, de maneira integral e integrada, a criança até os seis anos de idade;
- a criação de condições para que o período de permanência da criança na pré-escola possa corresponder ao período de trabalho dos pais;
- a criação de condições para que as mães, especialmente aquelas de classes mais pobres, possam estar presentes junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, nos dois primeiros anos de vida da criança;
- a cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menor já abandonado (SÃO PAULO, 1986, p. 76 apud DI GIOVANI e SOUZA, 1999, p. 78-79).

O decreto salientou também a importância da continuidade de atuação do governo voltada à criança e traduzida por ações intersecretariais. As justificativas para a implantação do PROFIC basearam-se no combate à subnutrição, analfabetismo, repetência, evasão, morbidade e despreparo para o trabalho. O programa objetivou a importância da integração entre as ações dos diferentes entes federados dentro de uma proposta de regionalização e municipalização do atendimento à criança. O PROFIC sugeriu a oferta do ensino em tempo integral (opcional) nas escolas em que predominassem alunos carentes.

A ampliação das funções da escola, o aumento da escolaridade e do tempo de permanência na escola também foram tópicos norteadores da implementação do programa voltado à formação integral como princípio de qualidade. No artigo 1º, tornou-se explícita a referência à qualidade do ensino como objetivo do PROFIC:

Artigo 1º - Fica instituído o Programa de Formação Integral da Criança com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e propiciar oportunidades educacionais iguais a todas as crianças do Estado (SÃO PAULO, 1986).

Di Giovanni e Souza (1999) destacaram que nos anos que precederam o PROFIC, a rede estadual de ensino de São Paulo, apresentava problemas como altas taxas de evasão e repetência nas séries iniciais. Fatores apontados pelos autores como internos ou externos indicavam uma situação educacional a ser revertida. Dentre os fatores internos, Di Giovanni e Souza (1999) destacaram os baixos salários; a má qualidade na formação docente; o excesso de alunos por sala; a falta de infraestrutura e a inadequação curricular. Os fatores externos associavam-se à crescente pauperização da população escolar e ao conjunto de condições adversas para o processo de ensino-aprendizagem como as condições socioeconômicas.

Esses autores criticaram “a função de proteção, vinculada à escola, ganhou, para os idealizadores do PROFIC, um sentido lato. Ou seja, a criança estaria protegida da violência, do desamparo circunstancial, da doença, da fome e da pobreza” (DI GIOVANI e SOUZA, 1999, p. 74).

O caráter assistencialista ou protecionista atrelado às propostas de EI no Brasil, sempre gerou muita polêmica, pois exigiu da escola a assunção de funções inerentes a outros setores, como se a educação pudesse resolver problemas sociais dos mais amplos. O trecho a seguir nos permitiu compreender a crítica feita pelos autores em relação à função protecionista do programa:

Por isso mesmo foi taxado, em alguns momentos com uma boa dose de razão, de romântico. A ideia de uma escola protegida e protetora pouco tinha a ver com a realidade gritante da rede de ensino escolar brasileira e paulista. A escola redentora e protetora idealizada no momento da apresentação do Programa chocava-se com as ideias dominantes no “campo” da educação (DI GIOVANI e SOUZA, 1999, p. 75).

A realidade em contraposição à proposta oficial desencadeou críticas severas ao PROFIC. Sua implementação teve um caráter emergencial e provisório na busca de resolução dos problemas educacionais no Estado de São Paulo por meio da integração com demais serviços públicos de outras áreas como saúde, esporte e cultura.

O sucessor de Montoro foi seu vice Orestes Quércia (1987-1990), eleito governador também pelo PMDB. No campo da educação, as diretrizes governamentais pautaram-se na modernização da secretaria e na municipalização do 1º grau¹⁶. No governo Quércia houve a transferência do serviço de saúde, exclusivamente para a Secretaria da Saúde e a criação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). As antigas delegacias¹⁷ de ensino tornaram-se responsáveis pela avaliação dos planos escolares. Adrião (2006) afirmou que os princípios da descentralização e da municipalização se mantiveram durante esse governo.

Com o término do mandato de Quércia, o governo de São Paulo foi assumido pelo seu vice Antonio Carlos Fleury Filho (1991-1994). Aredes (2002, p. 80-81) salientou que Fleury “trabalhou sua candidatura sob o slogan de que a questão educacional seria prioridade em seu Governo”. Criou-se um Núcleo de Gestão Estratégica que objetivou apresentar um plano de reforma de caráter emergencial. O grupo foi composto por consultores internos à rede como a professora Rose Neubauer (ex-integrante da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, na gestão Quércia) e Guiomar Namó de Mello (secretária de educação na gestão Covas de 1983-1985), entre outros. Também compuseram o Núcleo consultores externos que eram intelectuais defensores da escola pública. De acordo com Adrião (2006), a partir da configuração do referido Núcleo, o governo Fleury assumiu a política de descentralização de funções e instaurou plano de reforma que contou com a implementação das escolas-padrão prevista no Decreto nº 34.035 de 22 de outubro de 1991. Segundo o qual:

Art. 1º Fica instituído, na rede estadual de ensino, abrangendo o ensino fundamental e médio, o Projeto Educacional "Escola Padrão" com a finalidade de:
 I - recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas;
 II - modernizar a escola pública, tomando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade;
 III - preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade;
 IV - utilizar novas tecnologias educacionais (SÃO PAULO, 1991).

As escolas-padrão tiveram implantação gradual, totalizando 2.224 unidades entre os anos de 1992 a 1994 (SARMENTO E ARRUDA, 2011).

Essas escolas representaram um ponto polêmico na educação paulista por caracterizar, na mesma rede, a coexistência de instituições escolares com condições totalmente desiguais

¹⁶ Designação para o Ensino Fundamental à época.

¹⁷ As delegacias passaram a denominar-se Diretorias de Ensino a partir do decreto nº 43.948 de 09 de abril de 1999. Além da alteração de denominação, o referido decreto, assinado pelo então governador Mário Covas, dispôs sobre a reorganização desses órgãos como medida de racionalização administrativa e descentralização. Consulte: <http://www.dersv.com/decreto_43948_diretorias_ensino.htm>. Acesso em: 21 fev. 2013.

(AREDES, 2002; ADRIÃO, 2006). O Programa de Reforma de Ensino do governo Fleury baseou-se na premissa “de que o grande problema da educação pública era a qualidade do serviço prestado e não apenas o de oferta de vagas” (AREDES, 2002, p. 81). Com efeito, foram instituídas formas diferenciadas de intervenção curricular, bem como de avaliação externa, considerando-se a concepção heterogênea dos dois modelos.

Ainda em relação à escola-padrão, Aredes (2002) alertou para o fato de que “esta deveria ser capaz de gerenciar os serviços por ela prestados, tornando-se uma unidade de decisão” (SÃO PAULO, 1991, p. 5 apud AREDES, 2002, p. 82). As afirmações da autora nos permitiram perceber a pretensa estrutura gerencial do governo Fleury, extensiva às instituições de ensino. A autora ressaltou que o programa de governo, ao propor um modelo gerencial, sugeriu que as unidades fossem autônomas e eficazes, o que na prática era controverso. Compreendemos que o conceito de autonomia, presente no programa de governo, pareceu mais ligado às questões pedagógicas do que administrativas. Além disso, a autonomia gradual das unidades ficou condicionada às medidas previstas no documento, conforme pudemos notar:

A unidade escolar identificada como "Escola Padrão" terá autonomia para se organizar, na seguinte conformidade:

I - autonomia pedagógica, permitindo às escolas planejarem e decidirem sobre aspectos próprios da metodologia de ensino e planejamento curricular;

II - liberdade para propor projetos especiais relacionados com o ensino-aprendizagem, capacitação e relações com a comunidade;

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

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

1. revisão da legislação existente;
2. determinação, para cada escola de um crédito de horas equivalentes a 5% (cinco por cento) do número de horas-aula semanais, previsto no Quadro Curricular a serem distribuídas pelo dirigente da unidade, para as tarefas de:
 - a) planejamento e controle;
 - b) ordenação das atividades pedagógicas;
3. instituições da Caixa de Custeio, como mecanismo de oferecer maior autonomia financeira;
4. reforço do papel do Conselho de Escola, como instância de aprovação e controle dos planos escolares;
5. promoção de um Fundo de Financiamento de Projetos Pedagógicos Inovadores;
6. programas de capacitação técnica para Diretores, Professores e funcionários;
7. informatização dos serviços de Administração Escolar (SÃO PAULO, 1991).

Aredes (2002) criticou a autonomia conferida às escolas-padrão ao compreendê-la como estratégia política para que as escolas gerenciassem o próprio serviço prestado à comunidade, caracterizando-se, nesse sentido, unidade de decisão. A autora salientou também

que a liberdade financeira de investimento dos recursos recebidos seria possível apenas para as escolas que se tornassem modelos de gestão.

Sarmento e Arruda (2011, p. 3) também criticaram a implementação dessas escolas ao afirmarem que foi “o início da realização de sonhos há muito esperados, porém, tratou-se de mais um projeto de governo, criado para dar visibilidade aos governantes, esperanças aos educadores, mas inviável, devido aos custos, de ser implantado em toda a rede estadual, portanto não poderia continuar somente em poucas escolas”.

Para Adrião (2006), o programa apresentado pelo candidato ao governo de estado Mário Covas para o período de 1995 a 1998, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), sucessor de Fleury, assemelhava-se ao conteúdo do documento proponente da reforma de estado, produzido pelo MARE. A partir do entendimento da autora, compreendemos que no que se referiu à educação paulista, o programa se mostrava favorável à descentralização devido ao gigantismo da rede e o fato de ser, o Estado de São Paulo, maior provedor do EF e médio no país.

O programa de governo do candidato Mário Covas baseou-se em críticas às administrações passadas, necessidade de melhoria da eficácia e superação da ineficiência da SEESP. “Justificativas de natureza democrática que sustentavam os discursos anteriores deram lugar às de natureza “gerencial”. O binômio descentralização e participação foi substituído por descentralização e produtividade” (ADRIÃO, 2006, p. 93).

A partir do ano de 1995, o Estado de São Paulo foi governado por representantes do PSDB. Durante o primeiro governo de Covas (1995-1998), ações contidas em seu plano de governo foram implementadas. As duas diretrizes básicas que permearam a política educacional e marcaram substancialmente o período: a reforma e racionalização na estrutura administrativa e a mudança no padrão de gestão (ADRIÃO, 2006; PALMA FILHO, 2010).

Com base nos estudos dos autores citados, vimos que as ações do programa de governo pautadas no novo padrão de gestão, com ênfase no uso racional de recursos humanos ou materiais perpassaram pela regularização de fluxo e buscaram adequar a relação idade/série; organização em ciclos; identificação de discrepâncias entre dados do censo e dados reais. Como medida para regularização de fluxo instituiu-se a Progressão Continuada (PC). Esses fatores foram associados diretamente à qualidade educativa. Além disso, o documento defendia a divulgação dos resultados alcançados, mediante aferição da SEESP e permitia, tanto à equipe escolar quanto à comunidade, identificar a posição das escolas no *ranking*. Palma Filho (2010) ressaltou a extinção das escolas-padrão como decisão do governo.

Ganzeli (2000) apontou também para a reorganização das escolas estaduais nesse período como facilitador para o processo de municipalização. Conforme o autor houve a separação das séries iniciais e finais do EF

em unidades escolares distintas, com a expectativa de que os municípios assumissem as escolas que correspondem às 4 primeiras séries; cadastrou os alunos das escolas públicas, ampliando o controle sobre o número de alunos, facilitando, com isso, a fixação do custo do aluno; incentivou os municípios a estabelecerem convênios, com o estado, objetivando a municipalização do ensino; passou a dificultar a matrícula de menores de 6,5 anos, obrigando os municípios a acolherem estes “excedentes”; extinguiu as últimas classes de pré-escola do estado; passou a dificultar a existência de escolas rurais isoladas com baixo nível de frequência, obrigando os municípios a assumirem essas demandas. (GANZELI, 2000, p. 41)

Entendemos, a partir das contribuições do autor, que todo o processo de reorganização das escolas ocorreu sob o argumento da melhoria da qualidade do ensino como consequência da diminuição de turnos. Para Ganzeli (2000), o interesse do governo em atribuir responsabilidades aos municípios foi aspecto preponderante das políticas pautadas no discurso da qualidade educativa.

Arelaro (1999, apud GANZELI, 2000) afirmou que a avaliação dos resultados desse programa não permitiu precisão dos dados e dividiu opinião dos profissionais envolvidos, inclusive porque na mesma proporção que se reduziam os turnos, aumentava-se o número de alunos por turma.

Ao final do mandato, Mário Covas permaneceu no governo tendo sido reeleito. Palma Filho (2010) citou a manutenção das ações devido à continuidade política, com destaque para a municipalização do EF e a PC. O autor salientou iniciativas da segunda gestão Covas, calcadas no princípio da escola acolhedora e da inclusão e revelou que tais iniciativas se atrelaram à proposta do governo federal, constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cuja publicação ocorrera por iniciativa do governo FHC, do mesmo partido de Covas. Assim,

a política educacional do período de 1999 a 2002 não somente deu continuidade à gestão anterior, como também aprofundou seus princípios, sobretudo em relação à desregulamentação da gestão, ao controle dos resultados e à desconcentração das tarefas atrelados à responsabilização da escola pelos meios utilizados para atingir os fins – a “qualidade” dos serviços prestados. (VIÇOTI, 2010, p. 266) (grifo da autora)

O programa de governo, embora tivesse componentes que o diferenciavam das gestões anteriores, mantinha a essência de um padrão de gestão que, ao defender o princípio da

democracia, implementou, no plano da realidade, uma política descentralizadora que limitou a autonomia das unidades de ensino ao aspecto financeiro apenas. A partir das contribuições de Viçoti (2010), entendemos que os governos paulistas, sucessivamente, não priorizaram investimentos em aspectos como formação docente compatível com as adversidades do cotidiano escolar; remuneração e condições de trabalho adequadas; ênfase no pedagógico; análise do aspecto burocrático como dificultador de ações; revisão de custos sem relação mercantil com a produtividade.

Ao final do mandato, o governador Mário Covas foi substituído por seu vice, Geraldo Alckmin por motivo de saúde. Ao assumir, Alckmin deu continuidade ao plano de governo e em seguida candidatou-se a governador, sendo eleito por sufrágio universal no período 2003-2006.

Foi nesse contexto que surgiu a ETI, na configuração analisada por esta pesquisa, a partir do próximo item deste capítulo. Ao final do ano de 2006, o governo propõe a implementação do tempo integral em muitas escolas do estado mediante a Resolução 89, de 09 de dezembro de 2005.¹⁸ Segundo Palma Filho (2010), no momento de lançamento do Projeto, a ETI foi muito bem recebida pela população, mas ainda enfrenta desafios de naturezas diversas como a infraestrutura das escolas e a articulação entre o currículo do turno regular e as atividades desenvolvidas nas oficinas curriculares.

3.2 A ETI no Estado de São Paulo: desafios e perspectivas para a qualidade do ensino público

O Projeto Escola de Tempo Integral em São Paulo foi instituído no ano de 2006 pelo então secretário Gabriel Chalita em decorrência da resolução nº 89, de 9 de dezembro de 2005. De acordo com o documento pretendia-se “prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.”

No artigo 2º foram explicitados os seguintes objetivos:

- I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;

¹⁸ Vide: <www.mp.sp.gov.br>. Acesso em: 20 jan.2012.

- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor. (SÃO PAULO, 2005)

Assim, escolas estaduais passaram a atender seus alunos em regime de tempo integral com uma mudança na jornada de cinco para nove horas diárias.¹⁹ A resolução estabeleceu critérios para adesão das escolas ao programa, priorizando as unidades inseridas em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em que a comunidade manifestasse intenção de ter uma ETI. Para implantar o tempo integral, essas unidades tinham que ter um espaço físico compatível. A gama de atividades das ETI, conforme a resolução mantinha disciplinas do currículo regular, incluindo oficinas voltadas para a orientação de estudos; atividades artísticas e culturais; atividades desportivas e de integração social e, finalmente, de enriquecimento curricular.

O artigo 6º determinou que à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão ligado à SEESP, caberia a elaboração de Diretrizes Curriculares para as Escolas de Tempo Integral (DETI).

Em 18 de janeiro de 2006, a SEESP lançou nova Resolução, nº 07, sobre o funcionamento das ETI. Destacamos, nesse documento, o conteúdo do parágrafo 1º do artigo 2º que se referiu ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas oficinas:

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, 2006)

As DETIs basearam-se em orientações gerais e sugestões práticas para o planejamento, organização e avaliação das oficinas curriculares. Ademais, o documento salientou a necessidade de aprofundamentos, no campo da educação, que transcendessem a dimensão quantitativa. Portanto, as DETIs nos permitiram reflexões acerca da relação

¹⁹ Os dados da SEESP revelaram um total de 512 escolas que aderiram ao Projeto. Segundo Castro (2009), desse total, 121 estavam situadas na capital do Estado de São Paulo e 391 em cidades do interior paulista.

quantidade-qualidade educacional a partir da implantação de escolas de jornada ampliada, conforme o extrato do texto introdutório:

É uma escola que conjuga a ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais. Um tempo que irá proporcionar ao aluno possibilidades de enriquecimento de seu universo de referências, ao aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades artísticas e esportivas. Todos esses momentos de aprendizagem são decorrentes de uma proposta pedagógica construída pelo coletivo escolar, a partir de um contexto curricular único. (CENP, 2006)

Os trechos salientaram a necessidade da ETI se constituir como escola inclusiva e propiciadora de experiências pedagógicas significativas, a partir do redimensionamento da instituição escolar, em seus múltiplos aspectos. Assim,

essa escola deverá ser redimensionada e enriquecida em sua estrutura organizacional com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos, sem perder de vista os ganhos já conquistados. A organização curricular dessa escola irá manter o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, de modo a revesti-la de uma singularidade que oferecerá novas oportunidades de aprendizagem e se constituirá em uma escola com projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados (CENP, 2006, p.11).

Embora a proposta de implementação das ETIs verificada no conteúdo das resoluções que regeram o processo, bem como, nas DETIs, a questão da qualidade educativa norteadora da política educacional em questão, vem representando um desafio. As escolas que aderiram ao Projeto acabaram vivenciando dificuldades acirradas para atender, em tempo integral, às comunidades em que estavam inseridas. No entanto, de acordo com Cavaliere (2007, p. 1027)

o programa enfrentou séria crise com denúncias em diversos municípios, e também na capital, de falta de condições físicas e pedagógicas para o funcionamento em horário integral, chegando o Ministério Público estadual a interferir, suspendendo o funcionamento do turno integral em uma das escolas.

De acordo com a relação de escolas estaduais que mantêm a jornada ampliada, consideramos que Campinas, devido à expansão territorial e populacional; importância como polo econômico, industrial e tecnológico e ao fato de não ter municipalizado o EF nos anos iniciais, apresenta uma quantidade pequena de ETIs²⁰.

²⁰ Vide: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/Default.asp>. Acesso em: 20 jan. 2012.

No ano de 2012, a lista das ETI no estado continha 313 unidades, de acordo com os dados da CENP, o que nos permitiu inferir que, ao contrário do que os discursos político e acadêmico ressaltaram em termos da demanda, a quantidade de escolas do Projeto foi reduzida.

4 O PROCESSO INVESTIGATIVO NAS ETIs DE CAMPINAS: 2011

4.1 O estudo de caso

Dentro do campo das pesquisas qualitativas há inúmeras formas de configuração metodológica. Para Chizzotti (2008, p.136),

os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico. O caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais como, por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes em diversos casos individualizados.

Ludke e André (1986) definiram o estudo de caso como tipo de pesquisa qualitativa, bem delimitada, com contornos claramente definidos, interesse próprio e singular. Segundo as autoras, nos estudos de caso constituem-se como princípios fundamentais: a busca por descobertas; a interpretação de um contexto; a análise da realidade de forma profunda e completa; o uso de uma variedade de fontes de informação; a utilização da experiência vicária, permitindo generalizações; a procura por representações de diferentes pontos de vista presentes em uma situação social e, finalmente, a utilização de uma linguagem acessível. O caso a ser estudado pode ser um aspecto de uma situação ou fenômeno específico ou a recorrência do mesmo em diversas situações, o que conduz a análises do particular para o geral.

Alves-Mazzotti (2006), a partir dos estudos de Yin²¹, entendeu o estudo de caso como uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo situado em seu contexto natural, sobre o qual o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos. Acrescentou a autora que, para Yin, esse tipo de estudo surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos e retém características significativas de eventos da vida real.

Chizzotti (2008) considerou que os estudos de caso devem constituir-se de etapas demarcadas para que os objetivos a que o estudo se propõe sejam atingidos. Para o autor, na fase de preparação e de seleção do caso a ser estudado, denominada de fase preparatória, exploratória ou piloto, se realiza a análise da literatura existente sobre o tema, bem como definições importantes sobre: “a unidade que será tomada como o caso, o que será estudado

²¹ A autora referiu-se à obra **Case study research: design na methods**, London: Sage, 1984.

ou quais evidências serão procuradas, por que está sendo feito este estudo e como poderá ser executado” (CHIZZOTTI, 2008, p. 139).

Após essa primeira etapa, o autor definiu a coleta sistemática de informações caracterizada como trabalho de campo em que o pesquisador pode se utilizar de múltiplas fontes como documentos, cartas, relatórios, entrevistas, histórias de vida e observações. A composição de dados empíricos pode propiciar possíveis generalidades por meio de deduções e induções. O particular é considerado para que se atinjam noções mais complexas. Tal processo apoia-se na lógica e permite generalizações tanto quanto sínteses. A generalidade que a pesquisa pode assumir se difere muito do que o conceito pode sugerir num primeiro momento. As afirmações de Chizzotti (2008) nos permitiram compreender que as generalizações derivam das interpretações e não da exigência da metodologia de pesquisa ou da intencionalidade do pesquisador de se estabelecerem comparações com outros contextos. No entanto, para o autor, nenhum caso é um fato isolado e, salvaguardadas suas peculiaridades, não há impedimentos para analogias com outros casos similares.

Pinto (1979) atribuiu importância fundamental à forma como são registrados os dados nas pesquisas qualitativas. Conforme suas argumentações, a ciência se constrói e atinge sua finalidade social num processo de democratização dos saberes por meio da linguagem. Os dados resultantes da investigação podem se traduzir em conceitos e as ideias representam elemento mediador entre o mundo objetivo e o conjunto das subjetividades organizadas e sistematizadas em saber e em ciência. Para o autor, pontos comuns entre os fenômenos podem gerar aprofundamentos desejáveis e não meramente a possibilidade de comparações simplistas ou tentativas de aplicações práticas que se transferem de uma para outra realidade.

O referencial teórico apontou para o fato de o pesquisador indicar a generalidade que o seu trabalho permite como elemento-chave da investigação (LUDKE e ANDRÉ, 1986; CHIZZOTTI, 2008; LUNA, 2009). Tal aspecto evidencia a possibilidade de as respostas ou resultados encontrados, a partir do problema inicial de pesquisa, se assemelharem a outros contextos ou situações, havendo superação dos limites das condições estudadas.

O estudo de caso parte do princípio de que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões. Existe também um outro tipo de generalização, que fica mais restrito ao âmbito profissional ou acadêmico, onde diferentes leitores reconhecem as bases comuns de diferentes estudos de caso desenvolvidos em diferentes contextos. A identificação desses aspectos comuns e recorrentes vai permitir, assim, uma ampliação e maior solidez no conhecimento do objeto estudado. Concluindo, podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece

elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 23-24)

Com base nas contribuições das autoras da citação acima, vimos que o que foi apreendido a partir de um determinado contexto, dependendo do leitor e de suas interpretações, pode desencadear novas ideias e novos significados à medida que se reconhecem bases comuns de diferentes pesquisas, sem desmerecer as especificidades de cada campo. Ludke e André (1986) destacaram o trabalho do pesquisador como principal instrumento de coleta de dados nesse tipo de pesquisa. Segundo suas afirmações, é o pesquisador quem vai captar diretamente as informações importantes na medida em que elas surgirem. Nesse sentido, “ele funciona como verdadeiro filtro das constatações que comporão a massa de dados. O que ele não puder perceber, ou não considerar importante, estará automaticamente eliminado do estudo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 56).

A existência das ETIs estaduais em Campinas representa um caso particular devido à ínfima quantidade dessas escolas no universo das escolas públicas e da peculiaridade de atendimento, mormente no que concerne à jornada diária, que as diferencia das demais instituições. Do total de 5.300 escolas estaduais em São Paulo, 313 são unidades de tempo integral, das quais seis estão em Campinas, sendo que apenas três atendem crianças dos anos iniciais de 1º ao 5º²². Assim sendo, desenvolvemos o trabalho de campo em duas escolas, contemplando uma unidade de cada Diretoria de Ensino (DE), abarcando as duas regiões administrativas (leste e oeste) e tomando como objeto de investigação as oficinas curriculares.

Como mencionado, nossa pesquisa teve como objeto de investigação a ETI, abordando especialmente as oficinas curriculares, na ótica dos profissionais.

Neste capítulo apresentamos o desenvolvimento do processo de pesquisa, com destaque para o campo de investigação, procedimentos e análise dos dados coletados. O trabalho de campo realizado em duas ETIs estaduais de Campinas contribuiu para a identificação e análise da compreensão dos sujeitos atuantes nas oficinas curriculares sobre o seu modo de organização em relação à qualidade educativa no segundo semestre de 2011. Antes, porém, dedicamos algumas linhas a um histórico sobre o município de Campinas e a situação das DE na estrutura da SEESP.

²² Dados da SEE atualizados. Vide: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

4.2 A localização do município de Campinas

A cidade de Campinas foi fundada no ano de 1774. Entre o final do século XVIII e o começo do século XX, a cidade teve o cultivo do café e da cana-de-açúcar como importantes atividades econômicas. Porém, a partir da década de 1930, a indústria e o comércio tornaram-se as principais fontes de renda, fazendo com que Campinas se transformasse num polo industrial e tecnológico. Campinas é formada por quatro distritos e subdivide-se em 14 administrações regionais, cinco regiões e 300 bairros²³. Localiza-se a noroeste da cidade de São Paulo, a 96 quilômetros de distância. A seguir, a figura 1 mostra a localização do município de Campinas no Estado de São Paulo.

Figura 1 - Mapa de localização do município de Campinas



Fonte: Campinas Virtual (2012)

A extensão territorial do município é de 795.697 km², dos quais aproximadamente 238.323 km² estão em perímetro urbano e 557.334 km² constituem a zona rural. De acordo com os dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, a população totalizava 1.080.113 habitantes, o que garantiu ao município o terceiro lugar entre os mais populosos do estado e 14º do país (WIKIPEDIA, 2012).

Campinas faz parte do chamado Complexo Metropolitano Expandido que ultrapassa 29 milhões de habitantes o que equivale a aproximadamente 75% da população de todo o estado. A Região Metropolitana de Campinas (RMC) foi constituída a partir da Lei Complementar

²³ Consulte <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_bairros_de_Campinas>. Acesso em: 18 fev. 2013.

Estadual de São Paulo nº 870, de 19 de junho de 2000²⁴, promulgada pelo então governador Mário Covas. A RMC é formada por 19 municípios, todos com nível de industrialização e de vida elevados.

As regiões metropolitanas de Campinas e São Paulo formam a primeira megalópole ou macrometrópole do hemisfério sul. Campinas é considerada a décima cidade mais rica do Brasil e é responsável por 15% de toda produção científica, sendo o terceiro maior polo nacional de pesquisa e desenvolvimento e abriga mais de 10 mil empresas.

Campinas apresenta boa qualidade de vida, a partir do IDH de 0,852, que é 8º maior do estado. O município se destaca pelas renomadas instituições de ensino superior, como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC) e pela existência do Laboratório Nacional de Luz Síncroton e o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações (CPqD), considerados ícones no ramo da tecnologia (WIKIPEDIA, 2012).

De acordo com a relação de escolas do Estado que mantêm a jornada ampliada, consideramos que Campinas, devido à expansão territorial e populacional; importância como polo econômico, industrial e tecnológico e ao fato de não ter municipalizado o EF nos anos iniciais, apresenta uma quantidade pequena de ETIs²⁵.

4.3 Diretorias de Ensino de Campinas na estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Campinas tem duas Diretorias de Ensino (DE) ligadas à SEESP que são: Diretoria Leste e Diretoria Oeste.

A DE leste é responsável pela supervisão e assistência a 81 unidades estaduais, 30 municipais e 124 particulares sob sua jurisdição. São unidades situadas na região central, norte e leste, além dos distritos de Barão Geraldo, Joaquim Egídio, Sousas e, ainda, no município de Jaguariúna. A DE Oeste compreende os municípios de Valinhos e Vinhedo além de Campinas, totalizando 94 escolas estaduais.

De acordo com o artigo 70 do decreto nº 57.141²⁶, publicado em 18 de julho de 2011, estabeleceu-se a Reestruturação da Secretaria de Estado da Educação. O documento enfatizou

²⁴ Consulte site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo <<http://www.al.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2012.

²⁵ Vide: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/Default.asp>. Acesso em: 16 ago. 2012.

²⁶ Vide: <<http://decampinasleste.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 16 ago.2012.

que a tarefas administrativas, anteriormente de responsabilidade de determinados setores, ficassem a cargo de profissionais específicos para cada área e deixassem de ser desempenhadas por educadores.

Percebemos que o processo de Reestruturação da Secretaria, determinado por esse decreto, pretendeu centralizar ações administrativas e afetou diretamente as DEs. Inferimos que tal ação parece ter estreiteza com o mecanismo de controle por parte dos órgãos centrais do governo, conforme ficou estabelecido:

No novo organograma, a Secretaria tem como órgãos vinculados o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o Comitê de Políticas Educacionais. Na sequência estão posicionadas a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza”, e as coordenadorias de Gestão da Educação Básica, de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, de Infraestrutura e Serviços Escolares, de Gestão de Recursos Humanos e de Orçamento e Finanças. (SÃO PAULO, 2011)

Dentro da nova estrutura, a SEESP conta com seis órgãos centrais: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares, Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, Coordenadoria de Orçamentos e Finanças e, ainda, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores. Outros dois órgãos vinculados à SEESP são a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE). O primeiro, deve se responsabilizar prioritariamente pela construção, reforma, adequação e abastecimento das escolas. A FDE viabiliza a execução de políticas definidas pela SEESP implantando e gerindo programas, projetos ou ações para o aprimoramento da rede pública estadual.²⁷

O CEE foi instituído para atuar como órgão normativo, deliberativo e consultivo, voltado ao estabelecimento de regras para todas as escolas do estado, sejam da rede pública ou particular, desde a educação infantil até o ensino médio e profissional, nas modalidades presencial ou a distância. A orientação das instituições de ensino superior públicas do estado também se realiza pelo CEE.

O CEE é um órgão normativo, deliberativo e consultivo, voltado ao estabelecimento de regras para todas as escolas do estado, sejam da rede pública ou particular, desde a educação infantil até o ensino médio e profissional, na modalidade presencial ou distância.

²⁷ De acordo com os dados encontrados, a rede pública estadual de São Paulo abrange 5.300 escolas em todo o estado. Consulte: <<http://escola.edunet.sp.gov.br/Download/downloads.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

Em relação às DEs, o artigo 70 do referido decreto determinou que são responsáveis pelas seguintes atribuições:

1. Gerir:
 - o processo de ensino-aprendizagem no cumprimento das políticas, diretrizes e metas da educação;
 - as atividades administrativas, financeiras e de recursos humanos, que lhes forem pertinentes;
2. Monitorar os indicadores de desempenho das escolas para o atendimento das metas da Secretaria;
3. Supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas, observando:
 - o cumprimento de programas e políticas;
 - o desenvolvimento do ensino;
 - a disponibilidade de material didático e de recursos humanos;
4. Subsidiar a elaboração dos regimentos das escolas;
5. Assistir e acompanhar a direção das escolas, em especial quanto a instalações físicas, equipamentos, mobiliários e serviços de atendimento aos alunos;
6. Supervisionar e orientar as escolas com relação às atividades e registros de vida escolar dos alunos, executando o que couber à Diretoria de Ensino;
7. Dimensionar as necessidades de atendimento escolar e consolidar a demanda por vagas;
8. Propor e acompanhar:
 - a execução do plano de obras da Diretoria de Ensino;
 - a prestação de serviços aos alunos;
9. Apoiar e acompanhar o processo de municipalização do ensino;
10. Orientar:
 - a aplicação dos sistemas de avaliação do desempenho da educação básica;
 - os levantamentos censitários;
 - os demais levantamentos de informações e pesquisas;
11. Gerenciar serviços de informática aplicados à educação, bem como organizar e manter atualizados portais eletrônicos;
12. Implementar, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, programas de educação continuada de docentes e demais servidores da Diretoria de Ensino;
13. Especificar materiais, serviços, equipamentos e demais suprimentos das escolas e da Diretoria de Ensino, em articulação com as unidades centrais da Secretaria, responsáveis;
14. Articular as atividades do Núcleo Pedagógico com as da Equipe de Supervisão de Ensino, para garantir unidade e convergência na orientação às escolas. (SÃO PAULO, 2011)

Percebemos que o processo de Reestruturação da Secretaria pretendeu centralizar ações administrativas. Inferimos que tal ação parece ter estreiteza com o mecanismo de controle por parte do governo. A centralização das ações administrativas por determinação da SEESP pareceu um retrocesso na medida em que reafirmou uma dualidade do sistema de ensino, criticada historicamente: aos órgãos centrais cabe a tarefa de administrar e, subtenda-se, controlar e às unidades fica a responsabilidade pedagógica de garantir a qualidade.

Ressaltamos que à época da implementação das Escolas de tempo integral, em 2006, a SEESP não contava com essa estrutura. Entretanto, o início do período em que realizamos o trabalho de campo, segundo semestre de 2011, foi concomitante à publicação do decreto e

vigência da nova estrutura, o que acreditamos ter consequências nas ações no âmbito das unidades de ensino.

4.4 Diretrizes para a ETI

Procuramos entender o conceito de qualidade conforme fora explicitado nas DETIs elaboradas pela CENP²⁸, órgão ligado à SEESP. Também o analisamos a partir dos relatos dos profissionais entrevistados e da contribuição de autores do referencial teórico utilizado. (GENTILI e SILVA, 2002; ADRIÃO, 2006; PARO, 2007; SÁ, 2008; ARROYO, 2010)

A qualidade educativa das ETIs fora citada, indiretamente, ao longo das DETIs. Ressaltamos a importância do conceito no referido processo, em decorrência da própria justificativa utilizada para implantação das mesmas, em diferentes momentos históricos. Portanto,

é urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades. Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados (ARROYO, 2010, p.1384).

As DETIs elaboradas ao final do mesmo ano em que ocorreu a implementação das ETIs em São Paulo, 2006, explicitaram a preocupação com a qualidade educativa como parte integrante do próprio título: Escola de Tempo Integral – Tempo e Qualidade – Diretrizes da Escola de Tempo Integral.

Como abertura do documento, constam textos designados aos educadores, sendo um deles produzido pela então coordenadora da CENP, Sonia Maria Silva e outro pelo secretário de educação, à época, Gabriel Chalita. Percebemos o discurso de uma política de governo anunciadora do direito à qualidade da EB:

O acesso, o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar e o compromisso com uma aprendizagem progressiva, que respeita as individualidades, são medidas de uma política educacional já implantada. Consequentemente, alguns aspectos complementares para a consolidação dessas ações que demandam ampliação e aprofundamento já podem ser viabilizados. A Escola de Tempo Integral, que ora se institui, representa um avanço em direção à concretização de uma escola inclusiva que mantém a **qualidade** e amplia as oportunidades. (CENP, 2006) (Grifo nosso)

²⁸ A CENP foi extinta em 2011, no processo de Reestruturação da SEESP.

Ressaltamos que, além do discurso voltado à qualidade, salientou-se o compromisso de assegurar à escola pública condições de igualdade às crianças e jovens provenientes de situações de desigualdade. Pudemos perceber que a implantação das ETIs fora associada “ao ideal da crença na **melhoria** da educação como base para a mudança social, a exemplo do que ocorre em outros países desenvolvidos da América Latina, Ásia e Europa” (CENP, 2006) (Grifo nosso).

O texto de Chalita explicitou ainda que

a Escola de Tempo Integral está assentada, na sua concepção filosófica, sobre um tripé que a fundamenta. O século XXI representa a Era da Informação e do Conhecimento. Para conduzir as novas gerações rumo a essa magnífica aventura, é necessário que desenvolvamos, junto aos alunos, projetos consistentes e que abordem três diferentes categorias de habilidades: cognitiva, social e emocional. Assim, as disciplinas já existentes no currículo tradicional, necessárias à vida do aluno, não devem ser negligenciadas, pois integram o processo de aprendizado. Todavia não se devem limitar a um conhecimento memorizado e vazio. (CENP, 2006)

Embora não tenha sido mencionado propriamente o conceito de qualidade, o termo melhoria permitiu-nos supor que uma educação de qualidade fora associada a ideais democráticos, voltados à transformação social. Conforme apontaram as DETIs, a proposta contava com a ampliação de oportunidades e redimensionamento da estrutura organizacional com novos espaços e maior tempo de permanência dos alunos, além de uma reorganização curricular. De acordo com esse documento, fariam parte do currículo das ETIs, atividades propiciadoras do desenvolvimento do potencial criativo como música, dança, teatro e esporte.

Portanto, além do currículo previsto, as unidades de tempo integral contaram com DETIs que visaram orientar o desenvolvimento das atividades das oficinas curriculares no turno da tarde, considerando o tempo de permanência das crianças nas respectivas escolas, conforme o Quadro 1, a seguir, que abrange o Ciclo I, de 1º ao 5º ano, segmento investigado nesta pesquisa.

Quadro 1 – Organização Curricular das ETIs²⁹ - 2011

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL									
ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO I									
Turno/horário	Componentes curriculares					Séries/aulas			
						1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
Manhã 7h00 às 11h30 Recreio: 20'	Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa		7	7	7	7	
			Educação Artística		2	2	2	2	
			Educação Física		2	2	2	2	
			História		2	2	2	2	
			Geografia		2	2	2	2	
			Matemática		7	7	7	7	
			Ciências Físicas e Biológicas		3	3	3	3	
	Total					25	25	25	25
Almoço – 11h30 às 12h30									
Tarde 12h30 às 16h10 Recreio:20'	Oficinas Curricula- res	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Orientação para Estudo e Pesquisa		2	2	2	2	
			Atividades de Linguagem e de Matemática	Hora da Leitura		3	3	3	3
				Experiências Matemáticas		3	3	3	3
				Língua Estrangeira Moderna – Inglês		1	1	1	1
				Informática Educacional		2	2	2	2
			Atividades Artísticas	Teatro		3	3	3	3
				Arte Visuais					
				Música					
			Atividades Esportivas e Motoras	Dança		3	3	3	3
				Esporte					
				Ginástica					
			Atividades de Participação Social	Jogo		3	3	3	3
				Saúde e Qualidade de Vida					
				Filosofia					
			Empreendedorismo Social						
Total					20	20	20	20	
Total					45	45	45	45	

Fonte: Diretrizes para Escola de Tempo Integral (CENP, 2006, p. 20).

²⁹ O Quadro 1 foi reproduzido exatamente como nas DETIs e exibe a quantidade de aulas por série, pois a transição do sistema seriado para o sistema ciclado se deu de forma gradual de modo que os dois sistemas coexistiram e também as nomenclaturas séries/ciclos.

De acordo com os objetivos explicitados nas DETIs, as oficinas curriculares deveriam estar em consonância com os Planos de Ensino (PE)³⁰ dos diferentes professores, tendo suas prioridades asseguradas na proposta pedagógica elaborada pela equipe escolar, em virtude da função social da escola de formar cidadãos. As oficinas curriculares deveriam viabilizar a educação e o cuidado da imagem positiva do aluno, assegurando seu direito ao desenvolvimento integral (físico, mental, moral, e social), em condições de liberdade e dignidade; crescimento em ambiente seguro e em protegendo-o da violência, abandono, exploração; garantia de condições de igualdade; ambiente de tolerância e afeto. Embora o texto explicitamente reconheça que a escola não é a única responsável pela garantia desses direitos, a importância dada a ela como agência minimizadora das desigualdades, fora exacerbada.

Consideramos que o peso colocado sobre a instituição escolar tornou-se explícito no trecho:

Esses direitos pressupõem a elaboração e implementação de uma proposta pedagógica cuidadosamente planejada e executada que oportunizem condições promotoras de atividades que levem os alunos a estabelecerem relações, construir ou aprofundarem valores, baseados em imagem positiva de si, de seus pares e dos membros da comunidade que o inserem. São compromissos que implicam cuidar quer dos aspectos afetivos quer dos cognitivos e sociais; são compromissos que conduzem ao desenvolvimento integral dos alunos, à consolidação de aprendizagens positivas, ao lazer, à alimentação e aos cuidados pessoais. (CENP, 2006, p. 14)

A elaboração e a implementação de uma proposta pedagógica a ser executada seria apenas um dos aspectos promotores do desenvolvimento integral. Partindo dos estudos de Arroyo (2010), observamos que as desigualdades ocultas em formas mais brandas de pensar os coletivos tenderam a minimizar as responsabilidades do Estado do bem estar ou, conforme chamou o autor, o estado-solução. Segundo Arroyo (2010), a descaracterização das desigualdades foi tema de pesquisas científicas, documentos oficiais, justificativas de leis, pareceres, projetos pedagógicos e programas socioeducativos, redefinindo formas de se pensar políticas de igualdade, o que corroborou para a manutenção da desigualdade.

Outro objetivo previsto nas DETIs foi o atendimento às necessidades de aprendizagem de todos os alunos considerando as diferenças individuais. Nessa perspectiva, as diretrizes previram o turno das oficinas curriculares como tempo complementar, propiciador de práticas

³⁰ Esclarecemos que o Plano de Ensino (PE) foi entendido como documento de elaboração dos professores no início de cada ano letivo e deve conter os conteúdos, metodologia de trabalho, formas de avaliação. O mesmo que planejamento anual.

pedagógicas diversificadas destinadas tanto aos alunos que apresentarem dificuldades quanto àqueles que tiverem possibilidade de avançar, para além do coletivo da classe.

A nosso ver, o texto das diretrizes pareceu transferir para os alunos a responsabilidade sobre seu desenvolvimento na medida em que considerou a possibilidade de apresentarem dificuldades ou habilidades superiores à média esperada. Segundo o documento, as ETIs seriam escolas diferenciadas, capazes de decidir sobre a forma de organização dos alunos em benefício dos prováveis interesses e necessidades. No entanto, ao definir previamente a grade curricular³¹, horários e separação entre os turnos regulares e as oficinas curriculares, comprometeu a circulação dos alunos e reforçou a lógica seriada, fragmentada e pautada em conteúdos inerente à escola dita tradicional.

Inferimos que a questão da qualidade fora interpretada nas DETIs como resultante de um trabalho voltado para os conteúdos. Portanto, embora tenha havido uma intenção manifesta no desenvolvimento de atividades diversificadas previstas na própria grade curricular das oficinas, o texto também valorizou a necessidade de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A filosofia de currículo que ainda perpassa a prática da maioria de nossas escolas é pautada numa concepção que privilegia a dimensão “conteudista”, que se vê a escola como mera transmissora de conhecimentos e informações. O conteúdo do currículo deve ser visto de uma perspectiva mais ampla que contemple a formação *integral* do cidadão. Não há dúvida de que o conteúdo das tradicionais disciplinas escolares (Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Geografia, História etc.) é imprescindível e não pode, sob nenhum pretexto, ser minimizado. Mas por que não dar igual importância à música, à dança, às artes plásticas e a outras manifestações e criações da cultura que igualmente são necessárias a uma vida mais digna e mais plenamente usufruída? As questões relacionadas com a ética, a política, a arte, o cuidado pessoal, o uso do corpo e tantos outros temas relacionados ao viver bem das pessoas e dos grupos não podem constituir apenas “temas transversais” a compor versões escritas de currículos, mas transformar-se em temas *centrais* na prática diária das escolas. (PARO, 2007, p. 113-114) (Grifos do autor)

O trecho acima mostrou que uma educação democrática e de qualidade perpassa pela questão do currículo. De acordo com Paro (2007), além do currículo dever-se-ia transformar o modo de ensinar que ainda tem dominado o cotidiano escolar.

As DETIs também salientaram, como objetivo do paradigma educacional pretendido, a promoção do sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando o aluno com competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à

³¹ Conforme Quadro 1, página 53.

participação social. Conforme sugeriu o documento, quando os alunos têm a oportunidade de intervir na realidade e participar das decisões pessoais e coletivas, tendem a construir um sentimento de pertinência e desenvolver o senso de responsabilidade. Além disso, as diretrizes apontaram para a elaboração de resultados e produtos que podem ser compartilhados, provocando mudanças relativas à construção da identidade e da autoimagem do aluno que passa a reconhecer em si talentos e tendências aprendendo a aprender por meio da participação social nos limites da escola e também fora dela.

A participação dos alunos como sujeitos de sua própria aprendizagem é essencial e é de extrema relevância para crianças e jovens o sentimento de pertencimento a que se referiram as DETIs. Entretanto, uma proposta pedagógica voltada apenas ao desenvolvimento de habilidades e competências parece não condizer com a demanda social contemporânea, sobretudo numa perspectiva de ETI.

O discurso da competência ou do conhecimento revestiu-se de um caráter ideológico cujo cerne foi dissimular a dominação presente na sociedade estratificada em que vivemos. De acordo com Rios (2005), negar o caráter ideológico constitutivo do discurso da competência e da qualidade significa trazer para os sujeitos sociais, ideias e valores calcados na racionalidade cientificista e na suposta neutralidade, tomando como foco o indivíduo. Para a autora, tal negação corresponderia reduzir os homens à condição de objetos sociais e não sujeitos históricos.

Apoiando-nos em Rios (2005), entendemos que a reflexão sobre os conceitos de competência e qualidade requer uma consciência sobre as alterações decorrentes de certas imposições ideológicas. Trata-se de procurar recuperar, ou restabelecer, o sentido mais abrangente que tais conceitos guardaram, em sua origem e seu percurso, com o objetivo de revitalizá-los em sua significação. Portanto, uma perspectiva educacional na qual se valorize a historicidade seria mais coerente com uma proposta de ETI, considerando-se os aspectos econômicos, políticos e sociais como determinantes. Assim,

a reflexão sobre os conceitos de competência e qualidade tem o propósito de ir em busca de uma significação que se alterou exatamente em virtude de certas imposições ideológicas. Trata-se de procurar recuperar, ou restabelecer, o sentido mais abrangente que guardaram, em sua origem e seu percurso, com o objetivo de revitalizá-los em sua significação (RIOS, 2005, p. 65).

Com efeito, essa perspectiva retiraria o foco das habilidades e competências e valorizaria uma formação mais humana democrática e emancipadora.

Ribeiro (2008) também criticou a prática pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências em detrimento do processo histórico. A partir do entendimento da autora, compreendemos que tal concepção tende a enfatizar as ações individuais nos processos cognitivos em detrimento das contínuas transformações sociais e das múltiplas realidades e formas passíveis de reflexões críticas. Uma proposta de ETI deveria partir de uma concepção humana em que se priorize o aspecto histórico-cultural no processo de desenvolvimento.

O último item constante nos objetivos das DETIs foi a promoção da cultura da paz por meio do desenvolvimento de atitudes de respeito, solidariedade, justiça e diálogo. Em relação a isso, o texto enfatizou a necessidade de “desenvolvimento da capacidade ética que possibilita a legitimação de valores essenciais à vida social e pessoal de modo consciente e com autonomia” (CENP, 2006, p. 17). Afirmou-se ainda a necessidade de interiorização de valores construídos cotidianamente por meio das relações humanas e das reflexões atinentes.

A seguir, descrevemos as oficinas curriculares que compuseram o bloco das Atividades de Linguagem e de Matemática do Ciclo I. Conforme proposta das diretrizes, as atividades da oficina Hora da Leitura visam enfatizar a leitura de diferentes gêneros textuais e objetivam:

- desenvolver atitudes e procedimentos que os leitores assíduos adquirem a partir da prática;
- propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e para conhecer;
- possibilitar aos alunos do ensino fundamental momentos para saborear e compartilhar as ideias de autores da literatura universal, em especial da literatura brasileira;
- utilizar diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura;
- otimizar a utilização do acervo existente na escola (CENP, 2006, p. 27-28).

Além dos objetivos, o documento explicitou procedimentos; ambiente e recursos didáticos; perfil docente e materiais de apoio, itens que foram contemplados em todas as demais oficinas curriculares. Percebemos que o material apresenta um caráter prescritivo e alusivo ao desenvolvimento de habilidades e competências.

De acordo com as DETIs, as oficinas Experiências Matemáticas deveriam propiciar a retomada de conceitos e procedimentos matemáticos já trabalhados com os alunos, inclusive em anos anteriores. Embora o documento tenha salientado a importância dessa oficina não significar apenas uma revisão mecânica e desinteressante para os alunos, assumiu como foco o aprofundamento de conhecimentos, o que pudemos notar nos objetivos:

- rever e/ou aprofundar conceitos e procedimentos matemáticos já estudados, por meio de metodologias diferenciadas e inovadoras como a resolução de problemas (incluindo problematizações de jogos), história da Matemática, uso de materiais concretos, novas tecnologias e projetos;
- identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas (CENP, 2006, p. 32).

Assim, a oficina visou desenvolver experiências e projetos que reforçassem os assuntos trabalhados, de maneira a articular o trabalho desenvolvido nos dois períodos. Da mesma maneira que a oficina Hora da Leitura contou com a explicitação de procedimentos; perfil dos docentes e materiais de consulta ou apoio e incluíram trechos destinados às explicações sobre a resolução de problemas; o desenvolvimento de projetos; a história da matemática; o uso de tecnologias da informação e sugestões de atividades matemáticas com uso de computador.

A oficina de Língua Estrangeira Moderna, conforme proposta das DETIs, foi respaldada no conhecimento de língua estrangeira como direito expresso na LDB para que a cidadania seja exercitada no contexto da globalização. Os principais objetivos desta oficina relacionaram-se à aquisição de habilidades para:

- comunicar-se com o mundo de forma criativa e responsável;
- construir uma consciência plurilíngue e pluricultural;
- apreciar os costumes e valores de outras culturas para melhor compreender a sua;
- reconhecer as diferentes funções que os textos podem ter, com suas linguagens próprias, em variadas situações de comunicação oral ou escrita em língua inglesa/espanhola;
- aceitar as diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento ao compreender a interculturalidade;
- ter acesso à sociedade da informação pelo desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua;
- refletir sobre a realidade social, política e econômica para a libertação e a construção da cidadania (CENP, 2006, p. 42-43).

Nas orientações gerais para a oficina de Informática Educacional estabeleceu-se como objetivo principal possibilitar que o aluno utilize as tecnologias de informação e comunicação da forma mais adequada a sua condição de estudante e cidadão. Para isso, seria necessário o desenvolvimento de hábitos e competências para o uso de linguagens relacionadas aos equipamentos tecnológicos. O documento salientou ser desejável uma visão crítica sobre a aplicação das tecnologias e o uso de métodos de investigação científica e para obtenção de informações. Desse modo, seria possível a verificação da confiabilidade de fontes; o desenvolvimento de uma postura consciente em relação aos direitos autorais; o

reconhecimento da influência da mídia em nossa sociedade; o desenvolvimento das capacidades de: analisar, estabelecer relações, sintetizar, avaliar e o desenvolvimento de hábitos e competências para o trabalho em grupo.

A lista de materiais de apoio, no caso desta oficina, reuniu 49 títulos de *softwares* a serem trabalhados com os alunos.

O bloco das Atividades Artísticas partiu da premissa de que “o objeto de conhecimento da arte é o próprio universo da arte. O objeto de estudo da área é a linguagem, mais especificamente: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música” (CENP, 2006, p. 57). Ao destacar a importância de cada modalidade artística e reconhecer o trabalho já realizado pela disciplina de Artes no currículo básico, as diretrizes sugeriram que as oficinas curriculares separassem, ao longo dos anos dos ciclos, as diferentes linguagens. Como objetivos da oficina, foram citados:

- propiciar aos alunos a criação de formas artísticas, representação de ideias, emoções e sensações por meio de poéticas nas diferentes linguagens da arte e como representação de pensamentos e sentimentos;
- possibilitar ao aluno reconhecer-se como produtor nas linguagens artísticas – Teatro, Dança, Artes Visuais ou Música – mobilizando-o a ampliar seus conhecimentos em cada uma das linguagens artísticas ao longo das quatro séries dos ciclos I e II;
- propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com a leitura e produção de textos nas linguagens não verbais, matéria-prima do universo da arte;
- possibilitar aos alunos: manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir e conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/corporais;
- ampliar e aprofundar o repertório artístico e estético dos alunos em cada uma das linguagens ao longo das quatro séries dos ciclos I e II. (CENP, 2006, p. 60)

Com relação ao perfil profissional dos docentes das oficinas deste bloco, as DETIs esclareceram que, não havendo profissionais habilitados em uma das linguagens artísticas, as turmas poderiam ser atribuídas a alunos concluintes de licenciatura.

Outro bloco de oficinas curriculares foi designado Atividades Esportivas e Motoras e compreendeu modalidades esportivas, tipos de ginástica diferenciados como as ginásticas dinamarquesa, francesa, alemã e suas derivações. Os jogos motores, pré-desportivos ou cooperativos também compuseram o bloco. Além deles, a oficina Qualidade de Vida, que compôs o bloco das Atividades de Participação Social, também se caracterizou pela valorização da cultura do movimento por meio de exercícios, condicionamento físico e meditação.

Como pudemos perceber o enfoque do bloco das Atividades Esportivas e Motoras se assemelhou ao da disciplina Educação Física, integrante do núcleo comum. O aumento do

repertório motor e a aquisição de habilidades motoras, bem como do desenvolvimento das capacidades físicas e neuromotoras foram procedimentos valorizados na proposição deste bloco.

As Atividades de Participação Social incluíram as Oficinas Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo. Aliás, a oficina Saúde e Qualidade de Vida teve como objetivos:

- favorecer a compreensão da concepção de saúde como produto da interação entre os aspectos físicos, psíquicos, socioculturais e ambientais determinantes da qualidade de vida;
- favorecer o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e de ações solidárias para a promoção da saúde;
- valorizar a promoção e manutenção da saúde na escola para todos os que nela estudam e trabalham;
- favorecer a aquisição de saberes voltados à promoção, manutenção da saúde e sustentabilidade ambiental para o desenvolvimento de atitudes, hábitos adequados ao estilo de vida saudável;
- incentivar e promover práticas motoras orientais e meditativas para o alcance do equilíbrio físico, mental e social (CENP, 2006, p. 72-73).

A oficina de Filosofia propôs a adoção de uma prática reflexiva e proporcionou a autonomia e a ética, e não a simples repetição de normas e regras. Como reconhecimento à importância da reflexão filosófica, o documento apontou para a necessidade de os educadores valorizarem o aluno e seu universo; identificarem problematizações em diferentes linguagens gráficas; estimularem a oralidade e a produção textual decorrente e reconhecerem o esgotamento ou necessidade de aprofundamento de determinados temas.

A oficina Empreendedorismo Social foi proposta visando desenvolver, por meio de projetos, competências para que os alunos idealizem, coordenem e executem projetos sociais, por meio do enfrentamento de questões comunitárias e da melhoria da qualidade de vida nos grupos em que estão inseridos. Para isso, foram elencados os objetivos:

- desenvolver novas formas de articular os conteúdos escolares, de modo que sua vivência se relacione aos desafios dos projetos, ampliando a capacidade de acessar e relacionar conhecimentos;
- desenvolver a capacidade de cooperar e trabalhar coletivamente (professores e alunos), incentivando o planejamento em grupo, e reconhecer a importância da participação e colaboração de todos num projeto;
- incentivar a autonomia dos alunos nas tomadas de decisões compartilhadas, para elaboração e execução dos projetos;
- transformar dificuldades que surgirem durante o processo em aprendizados;
- estabelecer parcerias dentro e fora da escola (comunidade e diferentes atores sociais) para que os projetos elaborados encontrem eco e sustentação;
- considerar o nível de complexidade dos projetos idealizados e a fase de desenvolvimento dos alunos envolvidos na ação, para que de fato os projetos se tornem viáveis;

- iniciar a formação política dos alunos por meio de um conselho;
- desenvolver competências e habilidades voltadas para o mundo do trabalho;
- reconhecer as diferenças, valorizando o surgimento de lideranças e das oportunidades de criação de novas relações sociais;
- reconhecer diversidades étnico-raciais e culturais, valorizando conhecimentos, práticas e saberes próprios de grupos sociais, como importantes e necessários à participação cidadã plena (CENP, 2006, p. 82-83).

As DETIs salientaram que a Orientação para Estudo e Pesquisa que perpassou todas as oficinas (vide Quadro 1, página 53) deveu-se à necessidade de “ampliação do repertório cultural e científico dos alunos, de forma que se possibilite estabelecer vínculo com o mundo da pesquisa” (CENP, 2006, p. 88).

Seus principais objetivos foram:

- criar um espaço próprio para apoiar e fundamentar os trabalhos de pesquisa que serão feitos em propostas da própria oficina curricular ou pelos demais componentes curriculares, incluindo-se aí os projetos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.
- ampliar o repertório cultural e científico dos alunos, possibilitando o estabelecimento de vínculos com o mundo da pesquisa.
- propiciar vivências na apropriação de conceitos nas diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a construção da autonomia dos alunos para a busca de novas informações.
- possibilitar aos alunos o desenvolvimento das habilidades para saber investigar, analisar e se posicionar criticamente sobre o objeto de estudo ou pesquisa (CENP, 2006, p. 90).

As diretrizes sugeriram que a gama de informações disponíveis nos meios de comunicação tem levado, muitas vezes, os alunos a serem meros reprodutores dessas informações. Ademais, a exigência de trabalhos escolares que envolvem pesquisas tem levado os alunos a copiarem informações encontradas, sem qualquer trabalho reflexivo. Portanto, a oficina Orientação para Estudo e Pesquisa foi apontada pelas DETIs como facilitadora no trabalho discente.

4.5 Descrição do trabalho de campo

O trabalho de campo foi realizado em duas ETIs estaduais de Campinas. Conforme explicitado, pretendemos identificar e analisar a compreensão dos profissionais atuantes nas oficinas curriculares sobre o seu modo de organização em relação à qualidade educativa, no segundo semestre de 2011.

Nossa inserção no campo foi posterior ao estudo bibliográfico exaustivo sobre a ETI. O referido estudo nos permitiu contato com diferentes tendências educacionais na

implementação de propostas que envolveram ampliação de jornada, além de estudos relacionados à metodologia de pesquisa. Após uma incursão na temática, definimos alguns aspectos e procedimentos a serem utilizados.

A primeira etapa do referido trabalho consistiu em encontros com as equipes gestoras para que fossem esclarecidos os objetivos da pesquisa, previsão de visitas e tipos de procedimentos adotados. Assim, nas duas unidades, estivemos presentes em reuniões com a equipe gestora, totalizando quatro visitas, e em duas reuniões pedagógicas denominadas Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em cada ETI. Observamos algumas discussões entre os profissionais sobre o cotidiano. Além disso, foi nesses encontros que fizemos a apresentação do projeto de pesquisa e o convite aos professores das oficinas curriculares para que participassem das entrevistas. A partir do final do 1º semestre do ano de 2011 e durante todo o semestre seguinte, colhemos dados por meio de visitas às escolas para reconhecimento do espaço, participação em HTPCs, leitura e análise do Plano de Gestão (PG) das escolas e realização de dez entrevistas semiestruturadas (totalizando dez visitas).

A partir do relato dos professores coordenadores³² das unidades investigadas percebemos a necessidade de analisar os PG e as DETIs, reconhecendo sua importância no processo de implantação dessas escolas. Ludke e André (1986) afirmaram que os documentos constituem uma fonte de informação valiosa de onde podem ser extraídos fundamentos e evidências que contribuirão para as análises subsequentes.

Dedicamos também um total de sete visitas à Escola A e cinco à Escola B, para leitura e reescrita dos pontos relevantes. Consideramos que esse procedimento fora essencial por permitir uma aproximação do PG de cada escola e suas relações com as DETIs e com o relato dos sujeitos. A escolha desses dois documentos para análise partiu da suposição de que seriam suficientes para o encontro de possíveis respostas para o problema da pesquisa: Quais são as percepções dos profissionais que atuam nas oficinas curriculares em escolas estaduais de Campinas de tempo integral em relação à qualidade educativa dessas oficinas?

O fato de as DETIs caracterizarem-se como documento oficial, que assume generalidade e o PG um documento mais técnico e específico da própria unidade, foi determinante no momento de decisão sobre tal escolha. A análise de documentos associada à realização de entrevistas permitiu a posse de um material empírico rico de significações a serem construídas.

³² Cada uma das ETIs pesquisadas conta com o trabalho de um professor coordenador que assume a função de mediador entre professores, alunos e equipe gestora.

Luna (2009) discutiu a relação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa e considerou o poder relativo da metodologia e o compromisso que se deve ter para compreender o estudo não como verdade absoluta e sim como uma interpretação possível da realidade investigada segundo critérios e instrumentos pré-estabelecidos. O autor ressaltou como característica da pesquisa qualitativa, a eleição dessas unidades ou categorias de análise, o que não ocorre numa pesquisa quantitativa, devido ao volume, à diversidade e ao tratamento das informações que convergem para determinadas conclusões.

Descrevemos cada uma das escolas pesquisadas com relação aos aspectos físicos e organizacionais. Destaque-se o PG dessas unidades como documento técnico, produzido com base nas orientações da SEESP. As duas ETIs foram nomeadas A e B, respectivamente. Tais unidades passaram a fazer parte do Projeto ETI no ano de 2006. A partir daquele ano, outras escolas da cidade aderiram à proposta, mas gradativamente voltaram a funcionar em regime parcial. Ressaltamos que as visitas ao campo foram registradas e que o grupo de entrevistados das duas ETIs constituiu-se por dez profissionais das oficinas (todos professores das oficinas curriculares), sendo cinco de cada escola. Cada entrevista audiogravada foi transcrita e os trechos, posteriormente, analisados.

No primeiro semestre de 2012 dedicamo-nos exclusivamente à organização e categorização dos dados obtidos e análises decorrentes.

4.6 A qualidade educativa no Plano de Gestão das escolas

O CEE publicou em 18 de março de 1998 o Parecer nº 67 que dispôs sobre as normas regimentais básicas para as escolas estaduais de São Paulo. Conforme o texto do parecer, a partir dessas normas todas as escolas da rede estadual teriam autonomia de elaborar seu próprio regimento. O documento detalhou em seus oito títulos, ações que buscaram um padrão comum de funcionamento a toda a rede estadual de ensino. Dentre essas ações, foi determinado, no título II, capítulo V, que a cada unidade escolar do sistema caberia elaborar o seu próprio PG. De acordo com o artigo 29

o plano de gestão é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intraescolares e operacionaliza a proposta pedagógica.

§ 1º - O plano de gestão terá duração quadrienal e contemplará, no mínimo:

I - identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;

- II - objetivos da escola;
 - III - definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;
 - IV- planos dos cursos mantidos pela escola;
 - V- planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola;
 - VI - critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional.
- § 2º - Anualmente, serão incorporados ao plano de gestão anexos com:
- I - agrupamento de alunos e sua distribuição por turno, curso, série e turma;
 - II - quadro curricular por curso e série;
 - III- organização das horas de trabalho pedagógico coletivo, explicitando o temário e o cronograma;
 - IV- calendário escolar e demais eventos da escola;
 - V- horário de trabalho e escala de férias dos funcionários;
 - VI - plano de aplicação dos recursos financeiros;
 - VII - projetos especiais (SÃO PAULO, 1998, p. 17-18).

O documento ressaltou a importância da elaboração coletiva do PG de modo a contemplar as intenções de todos os envolvidos. A partir da leitura do parecer, compreendemos que no PG define-se o perfil da escola de modo a conferir-lhe identidade própria.

Viçoti (2010) destacou que o termo Plano Escolar (utilizado anteriormente) foi substituído por Plano de Gestão. Segundo a autora, por meio do Parecer nº 67/98 o CEE introduziu o referido termo. Viçoti (2010) criticou o fato de o documento referir-se à necessidade de se traçar o perfil da escola e o gerenciamento das ações como foco, não priorizando a operacionalização da proposta pedagógica. A partir das contribuições da autora, entendemos que o documento revelou um caráter gerencial de gestão das unidades escolares estaduais. Viçoti (2010) acrescentou não haver no mesmo período da publicação do Parecer nº 67/98 outra legislação que versasse especificamente sobre a proposta pedagógica das escolas estaduais.

4.6.1 Caracterização da Escola A

A partir da leitura do PG da Escola A, depreendemos que sua elaboração baseou-se em outros documentos oficiais como os PCNs e as DETIs. Foi citado também o material Ler e Escrever como recurso didático oferecido pelo governo de estado para toda a rede, incluindo as ETIs. Entendemos que as DETIs conservaram os princípios teóricos (conteúdo) e forma textual dos PCNs. Muito embora o nosso foco nesta pesquisa não seja analisar este último documento, cuja publicação ocorreu no final dos anos 1990 por iniciativa do governo federal, citamos apenas alguns trechos com a intenção de exemplificar pontos de semelhança com as DETIs, sobretudo no que se refere à melhoria da qualidade do ensino.

Na apresentação dos PCNs, produzida em forma de carta ao professorado, encontramos a seguinte citação:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho. (BRASIL, 1997)

Os PCNs representaram um avanço na medida em que houve um aprofundamento das questões curriculares como determinante da qualidade. O fato de explicitar que cada escola deve formular seu projeto educacional coletivamente também revelou uma conquista. Entretanto, o texto evidenciou a responsabilização dos professores sobre a qualidade educativa, o que repercutiu fortemente no PG.

De acordo com o PG, a escola A foi criada em 1979. Pertence à DE Leste e tem uma média de 250 alunos classificados em nove turmas. Os alunos, em geral, são moradores da localidade. O bairro onde está situada constitui-se de residências e comércios e apresenta boa infraestrutura e saneamento básico. Conta com uma Associação de Amigos do Bairro; duas escolas estaduais além da ETI; igrejas; Centro Esportivo Municipal; creche e Associação Beneficente.

O entorno da escola é constituído por moradias simples e um núcleo habitacional. O atual PG, em vigência até 2014, revelou que a escola é bastante procurada por famílias de outros bairros vizinhos em virtude de oferecer atendimento em período integral. Além disso, destacou-se o fato de a comunidade necessitar de uma ETI, impedindo que as crianças fiquem na rua aleatoriamente, tornando-se vulneráveis a todo tipo de risco. Segundo o PG, os alunos da escola são filhos de trabalhadores urbanos de vários níveis sociais e de proprietários de estabelecimentos comerciais locais. Aliás, o documento ressaltou que parte desses alunos tem condições de vida consideradas satisfatórias enquanto que aqueles que residem no núcleo têm extremas dificuldades financeiras e sociais, muitos dos quais pertencem a famílias cujos pais cumprem pena judicial. O PG defendeu a ideia de que, para esses, a escola representa além de espaço de aprendizagem, local de abrigo, proteção e garantia de recursos básicos que não recebem em casa, como a alimentação.

O documento, legitimado como expressão da equipe pedagógica acerca da comunidade local, afirmou reconhecer a precariedade da participação dos familiares na escola e atribuiu o fato à falta de importância dada à formação acadêmica pela comunidade.

Quanto ao prédio escolar, nossa observação e a descrição do PG foram consonantes. Pudemos observar que se trata de uma construção bem projetada. A escola A ocupa um quarteirão inteiro. Conta com dois pavimentos: no piso inferior encontra-se a parte administrativa, sanitários, duas salas de primeiros anos, cozinha para os funcionários; sala de professores; ampla biblioteca e rampa de acesso ao pátio coberto. O pátio (espécie de subsolo) tem um salão com as mesas e cozinha, além de saletas para atendimento pedagógico ou projetos e almoçarifado.

Na parte externa há uma quadra coberta e um pequeno parque, uma casa destinada à zeladoria e estacionamento. No piso superior há mais oito salas de aula e um laboratório de informática amplo com dezesseis computadores. A unidade é circundada por muro. De acordo com relato da equipe gestora, o prédio requer reformas e manutenção. O mobiliário demonstra bom estado de conservação. As condições de limpeza se mostraram satisfatórias em todas as visitas realizadas.

Foram descritas a quantidade de funcionários da escola em cada segmento e suas atribuições. A equipe gestora, por exemplo, conta com direção, vice-direção e coordenação. Foi explicitado no documento que à diretora cabe o centro executivo, organização, coordenação, avaliação e integração das atividades, enquanto a vice-diretora deve ser assistente e o professor coordenador³³ deve encarregar-se, prioritariamente, de questões de cunho pedagógico. Assim, o modelo organizacional da equipe gestora demonstrou uma divisão de tarefas entre os componentes, estando o pedagógico sob a responsabilidade do vice-diretor e professor coordenador e o administrativo, centralizado na figura do diretor.

Ganzeli (2011), ao analisar esse tipo de modelo, presente na sociedade capitalista, teceu críticas à fragmentação das ações da equipe gestora. Para o autor, esse modo de organizar a escola tende a transformar o trabalho dos gestores no mero cumprimento de tarefas prescritas pelas instâncias superiores de forma restrita e disciplinada. Segundo Ganzeli (2011), esse modelo de gestão, pautado na fragmentação e no isolamento, não representa exclusividade de determinadas escolas ou equipes, mas característica dominante nas redes públicas de ensino. A partir das contribuições do autor, denotamos que nessa perspectiva pragmática de organização da escola o discurso sobre o trabalho pedagógico muitas vezes se apresenta distinto do que ocorre no cotidiano. A integração e a interação entre os pares retratadas no discurso acabam sendo, nas palavras do autor, esporádicas e reduzidas a

³³ Destacamos que o trabalho do professor coordenador foi regulamentado pela SEESP. Consulte resolução nº 88, de 19 de dezembro de 2007. Vide: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=145>>. Acesso em: 20 fev.2013.

atividades de curta duração, pois a organização escolar é concebida como a soma de partes isoladas.

Durante o período da coleta de dados, a equipe gestora sofreu várias alterações em decorrência da assunção de cargos junto à DE ou outras unidades de ensino. A diretora efetiva deixou a unidade duas vezes para trabalhar na supervisão. Além disso, o professor que estava na coordenação pedagógica foi para outra escola por determinação da DE. Apenas a vice-diretora se manteve durante todo o tempo na equipe, na sua função original ou na suplência, da direção.

Identificamos no PG a valorização do diretor como figura central na unidade, responsável pela tomada de decisões. Assim, pudemos relacionar o texto do documento às afirmações de Paro (2000) acerca da função dos gestores na instituição escolar.

Segundo o autor,

A autoridade máxima do diretor é concedida pelo Estado e legitimada por um concurso público que, por sua legalidade e pelo caráter de “defesa da moralidade pública” que a ele é associado, embora afastando as danosas consequências da mera nomeação política, dificulta, até mesmo a pessoas críticas e bem-intencionadas a percepção do tipo e da forma de exercer o poder que ele legitima. (PARO, 2000, p. 23-24).

Paro (2000) salientou que colocar o diretor como responsável último pela escola foi um mecanismo perverso do Estado, pois dá a ele a condição de culpado primeiro pela ineficiência e mau funcionamento da escola e pela centralização das decisões. Enfatizou o autor que, ao atribuir a responsabilidade de decisões ao diretor, o Estado institui um modelo educacional não democrático em que o diretor passa a ser o alvo de toda sorte de críticas.

Inferimos, a partir das contribuições de Paro (2000) que a ideia da gestão democrática permanece no plano do discurso. A nosso ver, a descentralização administrativa não confere, de fato, autonomia aos gestores das instituições de ensino. Ao contrário, a exemplo do que observamos na Escola A, as vicissitudes do cargo mostraram a descontinuidade da função por meio das solicitações da DE, afetando diretamente a direção e, em consequência, todos os outros agentes.

Além das explanações sobre a configuração da equipe gestora, o PG referiu-se à composição do corpo docente, composto por 50% de funcionários efetivos. O núcleo administrativo conta com cinco agentes de organização escolar, o operacional com duas funcionárias contratadas e um zelador e a cozinha com três merendeiras.

As aulas regulares concentram-se no período da manhã e à tarde ocorrem as oficinas curriculares previstas pelas DETIs como: Hora da Leitura, Saúde e Qualidade de Vida, Informática, Atividades Esportivas e Motoras, Linguagens Artísticas, Experiências Matemáticas, Inglês, Orientação para Estudo e Pesquisa, Teatro, Artes Visuais, Música, Dança. Assim, as crianças passam o dia todo na própria unidade.

O PG da Escola A contextualizou o momento histórico e as demandas sociais inerentes e esclareceu pressupostos filosóficos em consonância com as DETIs, salientando embasamento em documentos oficiais como a Constituição de 1988, a LDB, o ECA e os PCNs. O documento apresentou a concepção pedagógica da ETI, detalhando os objetivos e metas, conteúdos, ações, estratégias avaliativas, resultados em avaliações externas.

Na parte introdutória, a ênfase no aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conhecer e aprender a conviver, como pilares educacionais, nos permitiu compreender a perspectiva educacional, voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências, em consonância com as DETIs. Ainda de acordo com o documento, o “sonho” da Escola A seria possibilitar autonomia, garantindo pluralismo de ideias e padrão de qualidade de ensino por meio do planejamento coletivo.

A nosso ver, a citação exprimiu a concepção de ensino-aprendizagem valorizada:

A escola de hoje tem o objetivo de proporcionar aos alunos a aquisição dos conhecimentos básicos que constituem o patrimônio histórico, científico e cultural da humanidade, o pleno desenvolvimento de suas capacidades físicas, intelectuais e relacionais, bem como a inserção dos mesmos à sociedade, com competências que lhe permitam atender às demandas contemporâneas, por novas aprendizagens e atualizações permanentes. E para isso, a escola necessita revisar e redefinir papéis até agora inexistentes, a fim de adequar-se às novas exigências sociais, transformando a educação formal em um dos instrumentos do desenvolvimento individual, social e econômico. (p.14)

Além do excerto supracitado, o PG evidenciou outros trechos em que foram ressaltadas as transformações da sociedade atual e as demandas educacionais decorrentes. Percebemos que, na perspectiva adotada, a escola assumiu a conotação de instituição merecedora de ajustes à realidade externa e interna, de modo que cumpra sua função educativa. O documento salientou que os desafios do mundo moderno têm colocado em xeque os modelos de educação considerados tradicionais. A partir desse entendimento acerca da instituição escolar, o PG afirmou que a ela cabe o desenvolvimento de uma sociedade melhor e, para isso, as atividades pedagógicas deveriam ser ressignificadas em benefício das necessidades individuais e dos valores culturais historicamente produzidos.

Os objetivos da ETI, explicitados no PG da Escola A, destacaram a necessidade de a escola preparar os alunos para viverem num contexto marcado por uma dinâmica cada vez mais rápida de troca de informações e conhecimentos. Assim sendo, a ampliação da jornada nesta escola, atrelou-se a uma formação mais completa, direcionada para o desenvolvimento de uma personalidade criativa e cidadã.

As proposições didático-pedagógicas no PG tiveram base nos PCNs e, embora tenham sido apontados outros fatores interferentes no êxito do processo educativo, a melhoria da qualidade do ensino fora atrelada, exclusivamente, à atuação dos profissionais:

A qualidade da atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução. Essas decisões serão necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local e da formação dos professores.

As metas propostas não se efetivarão a curto prazo. É necessário que os profissionais estejam comprometidos, disponham de tempo e de recursos. Mesmo em condições ótimas de recursos, dificuldades e limitações sempre estarão presentes, pois na escola se manifestam os conflitos existentes na sociedade.

As considerações feitas pretendem auxiliar os professores na reflexão sobre suas práticas e na elaboração do projeto educativo de sua escola. Não são regras a respeito do que devem ou não fazer. No entanto, é necessário estabelecer acordos nas escolas em relação às estratégias didáticas mais adequadas. A qualidade da intervenção do professor sobre o aluno ou grupo de alunos, os materiais didáticos, horários, espaço, organização e estrutura das classes, a seleção de conteúdos e a proposição de atividades concorrem para que o caminho seja percorrido com sucesso. (BRASIL, 1997, p. 68)

O PG revelou conformidade com os PCNs e também atribuiu aos agentes a responsabilidade da qualidade do ensino. Assim, os educadores foram considerados promotores das transformações sociais, a despeito das desigualdades decorrentes por outros processos excludentes sobre os quais a escola não tem controle.

O documento apontou para uma atuação docente pautada na reflexão sobre as necessidades de aprendizagem dos educandos, com vistas à qualidade educativa, a partir dos resultados alcançados e a importância do trabalho coletivo. Segundo o PG, os alunos trazem para o meio escolar valores e condutas que desafiam a escola e, em especial, aos professores, a revisão de suas práticas.

Um novo papel do professor decorre da necessidade, cada vez maior e mais urgente, de um serviço especializado que garanta certos parâmetros bem definidos no processo ensino-aprendizagem que se realiza na escola. Desta forma, o professor precisa ter clareza de promover a reflexão da sua equipe sobre os resultados alcançados com suas práticas, sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e,

ainda, a importância do trabalho coletivo e a necessidade de se fazer cumprir o compromisso efetivo com a qualidade. (p. 14)

Como já explicitado, o PG da Escola A delegou aos professores a tarefa de reverter problemas que repercutiram, historicamente na qualidade do ensino. Conforme o documento, a esses profissionais cabe a tarefa de melhorar a qualidade do ensino.

A proposta pedagógica explicitada, de maneira sintética, vinculou-se à garantia de uma educação de qualidade, como direito de todos. Ressaltou-se ainda, a importância de se contemplar a visão de uma escola acessível em que a permanência do aluno seja aspecto primordial. Deve a escola ser essencialmente inclusiva, considerando as necessidades, potencialidades e experiências da comunidade em que está inserida.

A referida proposta salientou seu embasamento em seis princípios definidos para todas as escolas estaduais: a escola como ambiente de aprendizagem; a compreensão do currículo como espaço de cultura; o eixo no desenvolvimento de competências; o foco nas competências leitora e escritora; articulação das competências para aprendizagem e a contextualização do ensino no mundo do trabalho. Conforme mencionado no PG, a proposta pedagógica da Escola A procurou manter consonância com as demais unidades estaduais de ensino estaduais.

Como ações emergentes para a qualidade do processo educativo, o PG da Escola A citou:

- Mobilização e utilização eficaz dos recursos;
- Comprometimento;
- Mobilização de pessoas (de qualquer segmento);
- Espírito de equipe;
- Projetos específicos;
- Intensificação de reuniões por área;
- Planos de estudos atualizados;
- Projetos interdisciplinares e saídas de campo;
- Trocas de experiência entre os docentes;
- Formação continuada;
- Qualificação de pareceres e recomendações para alunos;
- Implementação de projeto voltado à competência oral e escrita;
- Implantação de princípios de convivência dos profissionais;
- Estudos sobre a temática da avaliação;

- Qualificação de ação educativa com a definição de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais;³⁴
- Qualificação da dinâmica dos Conselhos de Classe;
- Envolvimento dos diferentes segmentos no processo de sondagem do nível de satisfação dos pais e alunos;
- Qualificação de processos que se utilizam de recursos tecnológicos.

Outro aspecto observado no PG foi a compreensão do processo avaliativo como desencadeador da melhoria da qualidade do ensino. Ressaltou-se a avaliação como instrumento valioso e revelaram-se duas formas de avaliação utilizadas: a avaliação diagnóstica ou sondagem dos conhecimentos dos alunos sobre determinados conteúdos e a avaliação da aprendizagem realizada posteriormente ao desenvolvimento de uma dada temática/ assunto e que objetiva aferir o que os alunos apreenderam. Além da definição dessas duas formas de avaliação, o PG afirmou que o processo avaliativo deve ser contínuo e pautado nas demandas sociais que exprimem a urgência de práticas educativas mais justas e solidárias.

Os instrumentos avaliativos são utilizados para mensuração dos resultados educacionais, mas

em síntese, não podemos avaliar de forma qualitativa os saberes de cada aluno nas escolas, sem se dar conta do papel do educador, do pedagogo frente à avaliação. Enfatizar o papel do educador perante o sistema avaliativo é importante, pois entendemos que tratamos com pessoas e esperamos que estas possam contribuir para uma redefinição desta sociedade vigente. A exclusão social se dá, na maioria das vezes, por conta de processos avaliativos que somente mensuram conhecimentos pré-estabelecidos, sem se dar conta do complexo cenário que esta questão nos remete. (p. 22)

O PG definiu a avaliação como algo a ser repensado em sua amplitude e revelou a dificuldade de se avaliar aspectos subjetivos inerentes aos saberes dos alunos. Além disso,

³⁴ De acordo com os PCNs, os conteúdos representam um meio para que os alunos desenvolvam suas competências, produzindo e usufruindo dos bens culturais, sociais e econômicos. Desse modo, não representam um fim em si mesmo. Nessa perspectiva, os conteúdos são categorizados em: conceituais, procedimentais e atitudinais. Os primeiros dizem respeito à construção da capacidade intelectual para operar com símbolos, imagens ou ideias representativas, por associações. O processo de construção de conceitos por meio das experiências vai, gradativamente, tornando-se mais complexo. Os conteúdos procedimentais envolvem o saber fazer, as ações ordenadas para atingir determinada meta. Os conteúdos atitudinais, de acordo com os PCNs, permeiam todo o conhecimento escolar. Para aprofundamentos, consultar páginas 52 e 53. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012.

ressaltou a exclusão como decorrente do processo avaliativo que tende a quantificar tais saberes e que, outrora, serviu de critério decisivo para a reprovação de alunos.

Consideramos um paradoxo as proposições do documento com a prática das avaliações externas, cuja participação é compulsória a todas as escolas da rede. Avaliar qualitativamente os saberes de cada aluno difere-se de uma prática tradicional, classificatória e excludente. Em relação às avaliações de larga escala, o PG da Escola A ressaltou a importância dos indicadores externos e destacou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) como instrumento utilizado para divulgar a qualidade educativa das escolas da rede estadual. Acrescentou-se a necessidade de reorientação desta escola, com vistas à melhoria de resultados nas próximas avaliações, o que também pudemos notar nos relatos dos profissionais entrevistados.

Logo, os resultados das avaliações internas e externas parecem apontar discrepâncias, pois, por um lado o PG revelou a prática pedagógica da Escola A como mais democrática por apresentar baixo índice de reprovação, mas, por outro, demonstrou necessidade de reforço escolar e preparo para as avaliações externas devido à necessidade de melhoria de desempenho dos alunos no SARESP.

Conforme o documento, alguns fatores colaboram para a não retenção, como: o professor como mediador; a organização do processo ensino-aprendizagem com atividades interessantes e enriquecedoras que explorem situações significativas; consciência do domínio de saberes dos alunos para o ingresso no trabalho; metodologia criteriosa de análise de resultados; revisão de conteúdos; entre outros.

Outro aspecto revelado no PG foi a importância do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) como indicador da qualidade educativa das escolas estaduais. Como pudemos pesquisar, o IDESP faz parte do Programa de Qualidade da Escola (PQE), lançado pelo governo estadual, cuja implementação se deu em 2008. Conforme nota oficial publicada pela SEESP³⁵:

O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal - o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). Estes dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. Isto porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos

³⁵ Consulte <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2011.pdf>. Acesso em: 22 out. 2012.

aprendam, eles precisem repetir várias vezes a mesma série/ano. Por outro lado, também não é desejável que os alunos sejam promovidos de uma série/ano para a outra com deficiências de aprendizado. (SÃO PAULO, 2012, p. 1)

Assim, um modelo educacional, na medida em que se volta para avaliações externas, pautadas em resultados quantificáveis, padronizadas para toda rede estadual, caracterizada pela diversidade, pode distanciar-se muito dos princípios de um paradigma educacional em que a preocupação com os resultados dariam lugar à prioridade do desenvolvimento integral dos alunos.

Os objetivos explicitados revelaram o ideal da Escola A, contemplando uma educação para a cidadania e, que por isso, requer um tratamento didático em que a complexidade e a dinâmica se façam presentes. Destacou-se que as ações da ETI devem estar alicerçadas na justiça mediante a inclusão dos temas transversais previstos nos PCNs.

O paradigma educacional proposto pelo PG revelou desejo de uma educação democrática, solidária e com ideais coletivos que priorizasse a igualdade, a dignidade, a participação e a corresponsabilidade. Todavia, ao enfatizar o mercado de trabalho e a competição a ele inerente, para a qual se justificaria uma formação ampla em virtude da competitividade, foi possível identificar uma oscilação entre o que se coloca para a ETI nos documentos oficiais e aquilo que a equipe escolar de fato deseja ou crê ser possível considerando o cotidiano e as relações a ele inerentes.

4.6.2 Caracterização da Escola B

A partir da leitura do PG, vimos que escola B foi criada em 1978. A unidade pertence à DE Oeste. Está situada em um bairro com boa infraestrutura. No entorno da unidade escolar há oficinas, mercados, bancos, restaurantes e lanchonetes, clínicas. O bairro conta com uma sede de Administração Regional Municipal (AR); Sede da Sociedade Amigos de Bairro; Posto de Saúde; três escolas estaduais, uma escola municipal e uma creche, além de várias instituições particulares de ensino regular ou cursos livres; centro social e um bosque.

O terreno em que fora construída é amplo, ocupa todo o quarteirão. O prédio conta com dois pavilhões (térreos) de salas de aula separados por pequena escada de acesso. O maior tem sete salas e um laboratório de informática e o outro tem apenas três salas. Existem duas quadras: uma mais antiga que necessita de manutenção e outra nova, coberta e cercada. A Escola B conta com um refeitório amplo coberto com capacidade para 20 mesas grandes. Há uma cozinha com balcão de serviço, bebedouro com quatro torneiras e sanitários

(masculino/feminino) para os alunos. Na parte externa foi construído um espaço utilizado para contação de histórias e outras atividades. Trata-se de pequena área ladrilhada e coberta, cercada por grade. Há também uma casinha de boneca plástica em área delimitada por cerca.

De acordo com o que está descrito no PG desta unidade, os espaços estão sofrendo interferências de forma criativa, proporcionando ambientes favoráveis às experiências diferenciadas de aprendizagem. O documento ressaltou que a escola passou por algumas reformas esporádicas, mas necessita de novas adequações.

Conforme o documento, a composição do público da escola B é bastante heterogênea. Constitui-se de alunos de vários outros bairros da região. Assim, o PG informou que 10% dos alunos são de baixo poder aquisitivo e têm pouca assistência familiar, além de residirem em condições precárias com familiares e agregados. A equipe de profissionais é constituída de uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora. A parte técnico-administrativa e operacional é formada por secretária, quatro agentes de organização escolar, três auxiliares de serviços e uma auxiliar de cozinha. O quadro docente é formado por 11 professores titulares, um professor de educação física e dois de educação artística, além dos profissionais das oficinas curriculares. Em relação à equipe profissional, o documento valorizou seu comprometimento e sua competência.

O PG desta escola salientou os quatro pilares educacionais que embasaram a educação pública da rede estadual de São Paulo no período: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conhecer e aprender a conviver. Logo, a proposta pedagógica desta escola, presente no PG, destacou a assunção das determinações da SEESP. De acordo com o documento, a Escola B tomou como bases do trabalho pedagógico o desenvolvimento da competência leitora e escritora e do raciocínio lógico; a formação de valores imprescindíveis ao exercício da cidadania; a ética; a adaptação às evoluções do mundo; o equilíbrio emocional; a cultura da paz; a sensibilidade e a capacidade estética, o acesso às informações, com foco na ascensão social e melhores condições de vida.

Conforme explicitou o PG da Escola B, tomou-se como meta uma ampla formação por meio do desenvolvimento físico, moral, mental, espiritual e social, considerando-se os princípios de liberdade e dignidade. Ademais, enfatizou a realização de projetos interdisciplinares como mecanismo para que tal meta seja alcançada. Pudemos observar no texto a proposição de estratégias a serem realizadas para um melhor rendimento dos alunos. Desse modo, foram salientadas as seguintes ações: reuniões entre docentes, acompanhamento pontual dos critérios avaliativos, subsídios para inovação e busca da eficácia na prática docente, parceria família-escola, promoção de eventos sociais.

O PG considerou a importância do processo avaliativo interno e externo, destacando que as avaliações externas, geralmente caracterizadas como avaliações de larga escala, são realizadas com o propósito de obtenção de informações acerca do desempenho dos alunos e de verificação da qualidade educativa.

O instrumento de larga escala, referendado no PG da Escola B, tratou-se do SARESP. A propósito, o trecho abaixo nos permitiu compreender aspectos relativos ao PQE utilizado nas escolas paulistas, na perspectiva do governo de Estado.

Por um lado, numa avaliação em larga escala como é o Saresp, em que se avalia a evolução da qualidade do sistema público de ensino de São Paulo, com a indicação das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos, em cada etapa da escolarização, a todos os atores internos do sistema de ensino e a toda a comunidade externa, reafirma-se o compromisso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo de monitorar o desenvolvimento do plano de metas vinculado à melhoria da qualidade da educação de maneira clara e objetiva, de tal forma a promover os ajustes necessários para que os alunos tenham acesso à construção dos conhecimentos a que têm direito. Por outro, a indicação das habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização orienta a elaboração das questões das provas para que os instrumentos possam estar a serviço do que realmente se quer avaliar. No caso do Saresp, a matriz foi elaborada a partir da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os conteúdos, competências e habilidades apontados na Proposta, para cada série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta para avaliação. (SÃO PAULO, 2009, p. 11)

Compreendemos a qualidade educativa como aspecto não mensurável em termos quantitativos. A qualidade em educação, perpassada pelo processo avaliativo, exige ressignificação, pois tem se revelado, historicamente, um mecanismo de exclusão social.

Boneti (2006, p. 230) afirmou que o processo de avaliação “trata-se de cobrança do aprendizado de um conteúdo básico para todos os sujeitos sociais a partir de uma lógica dual entre o certo e o errado. A dualidade do certo e do errado se traduz pela convenção do anteriormente decidido”. Segundo o autor, o erro relaciona-se à seletividade. Ele qualifica ou desqualifica.

Em outras palavras, o procedimento dual da escola rejeitando o saber que considera errado, exclui o saber e o sujeito social que o representa. O discurso, que passa dentro da escola associando o sucesso e o insucesso escolar à vontade acoberta de uma realidade de relação da luta de classe. Esta sim dá sentido à diferença que se estabelece entre o sucesso e o insucesso escolar. Na verdade, a escola exerce um importante papel na definição do destino do sujeito social no contexto da divisão social do trabalho. (BONETI, 2006, p.230)

Concordamos com o autor que o processo de avaliação nas escolas públicas estaduais apresentou dualidade, sobretudo no que diz respeito às avaliações externas em larga escala,

pois tem servido mais como forma de controle do estado sobre os resultados do que como instrumento norteador de ações didático-pedagógicas voltadas às necessidades das camadas populares.

Percebemos que o SARESP tem se firmado como política promotora da competitividade entre alunos e instituições de ensino, determinando a bonificação para aqueles que atingirem as metas propostas. Essa forma de avaliação tende a quantificar resultados imensuráveis do processo educativo, além de mascarar a realidade do ensino público. Adrião (2006) comentou que a introdução dessas avaliações permitiu que o desempenho da escola e o trabalho docente passassem a ser rigorosamente controlados e avaliados em razão dos padrões generalizantes, predefinidos. Para a autora,

no uso desses sistemas talvez se encontre o instrumento mais bem forjado para a introdução da lógica de gestão capitalista na organização do trabalho escolar, dado, inclusive, o aprofundamento da divisão social do trabalho por conta da transferência de controle ou monitoramento do grau de autonomia da escola e do professor. Tendencialmente, a atuação de ambos poderá ficar circunscrita à esfera da execução, ainda que para tanto – e talvez justamente por isso – flexibilize-se o uso dos recursos, defendendo-se a ampliação da pseudoautonomia da escola para sua alocação.

Soma-se a essa situação a introdução das tecnologias educacionais como instrumentos facilitadores do monitoramento pelo governo da gestão e da avaliação de desempenho de alunos e escolas. Assim, para além das questões de natureza pedagógica e das implicações dessa lógica para uma educação que se proceda entre sujeitos, parece-me que o professor tende a deixar de ser sujeito no processo de ensino, na medida em que se reduz a garantir que conteúdos e habilidades definidos para além da escola sejam “assimilados” por seus alunos (ADRIÃO, 2006, p. 74-75).

Adrião (2006) considerou a avaliação como elemento constitutivo do planejamento, desde que a escolha dos instrumentos, métodos e técnicas esteja vinculada ao que se pretende atingir, havendo consonância entre os meios e os fins. As afirmações da autora nos permitiram inferir sobre a autonomia que as escolas deveriam ter para elaborar o seu PG e, conseqüentemente, a forma utilizada para definição de resultados, entretanto, quando ocorre uma cobrança externa, sucumbe-se a referida autonomia que, no entendimento de Adrião (2006), passa a existir apenas no plano da retórica.

4.7 A realidade da ETI na ótica dos sujeitos da pesquisa

4.7.1 A equipe gestora e a organização do trabalho na Escola A

Descrevemos a seguir nossa inserção nas escolas investigadas e nossa participação em reuniões com membros da equipe gestora e em reuniões de HTPC onde pudemos observar momentos do cotidiano dessas escolas e conhecer o espaço físico das mesmas.

O contato com esta escola ocorreu no final do mês de abril de 2011 e teve como objetivo a exposição do projeto de pesquisa ao professor coordenador para, posteriormente, viabilizarmos as entrevistas.

Barros (2008) atribuiu importância ao contato inicial e acolhimento da equipe gestora para as pesquisas qualitativas por possibilitar a familiarização do pesquisador com o ambiente, pelo acesso facilitado aos dados e documentos a serem analisados e pela possibilidade de diálogos com os sujeitos da realidade investigada. Em nossa experiência, houve uma disponibilidade imediata do professor coordenador às necessidades da pesquisa. Percebemos a defesa da ETI em seu discurso, muito embora também tenham sido declaradas críticas sobre a forma como a DE tratava as unidades que ainda mantinham período integral desde o ano de 2006, inclusive por representarem exceções na rede.

Nossa primeira participação em HTPC ocorreu no mês de junho de 2011. Na reunião presidida pelo professor coordenador³⁶, estiveram presentes professores do turno regular e professores das oficinas curriculares. Inicialmente foram abordados aspectos relativos às determinações da DE acerca da extinção de notas em algumas disciplinas. Percebemos que, com isso, discussões políticas foram trazidas à tona, pois alguns profissionais criticavam mudanças verticais, ou seja, propiciadas por resoluções dos órgãos centrais e as relacionavam à gradativa perda da qualidade do ensino.

³⁶ De acordo com a Resolução nº 88, de 19/12/2007, dentre as atribuições do professor orientador estão: acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente; assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica; assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem; conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores; divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis. Vide: <http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM?Time=2/23/2013%2011:46:01%20PM>. Acesso em: 22 fev.2013.

Posteriormente, apresentamos nossa intenção de pesquisa e vimos que o encorajamento do professor coordenador para que o grupo participasse da pesquisa fora revelador do desejo, manifestado em seu discurso, de que as questões da ETI ganhem visibilidade por meio de produções acadêmicas em benefício da qualidade educativa. De acordo com seu relato, um trabalho de pesquisa sobre a ETI, significa direito a voz, expressão e possibilidade de divulgação da realidade.

A atitude do professor coordenador perante o grupo despertou o interesse de alguns professores das oficinas curriculares não só em participar das entrevistas, mas também de iniciar ou retomar estudos sobre a ETI. Os professores afirmavam que no início do Projeto participaram de vários cursos e treinamentos. Mas, com o passar do tempo, deixou de haver diferenciação entre as escolas de tempo parcial ou integral por parte da DE e, conseqüentemente, esse tipo de formação para os professores da ETI se extinguiu.

A segunda reunião de HTPC ocorreu no final do mesmo mês (junho). Na ocasião, foi feita uma avaliação de evento ocorrido, aberto à comunidade. Muitos trabalhos de alunos que haviam sido expostos em evento aberto à comunidade no ambiente da biblioteca. Os professores (do turno regular e das oficinas) destacavam aspectos que consideraram relevantes. O professor coordenador comentou e valorizou o desempenho de profissionais e alunos. A equipe docente demonstrou satisfação com os resultados atingidos.

A partir de nossas observações, inferimos que o relacionamento entre a equipe pedagógica parecia contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Escola A.

Paro (2007, p. 84), ao desenvolver pesquisa em escola pública estadual de São Paulo sobre a qualidade educativa, ressaltou que “um ponto digno de nota é a ligação que muitos professores fazem entre sua disposição para trabalhar e a forma como são dirigidos na unidade escolar”. O autor afirmou, ao referir-se às suas investigações de campo, que a escola pesquisada, muito embora estivesse ligada hierarquicamente à rede, contava com uma direção considerada democrática, o que propiciava atividades e relações mais aceitas por todos.

Alguns professores indagaram se a pesquisa poderia contemplar a documentação, por meio de fotos e vídeos, das atividades e eventos realizados na escola. Procuramos valorizar os trabalhos, esclarecendo, contudo que o nosso objetivo principal de pesquisa era identificar as percepções dos profissionais acerca da qualidade educativa das oficinas curriculares por meio do relato dos próprios sujeitos atuantes.

Durante o recesso, por mudanças determinadas pela DE o professor coordenador foi transferido para outra unidade, o que desencadeou em mudanças na composição de toda a equipe gestora. Assim, a diretora, que havia assumido cargo de supervisora na DE, retomara o

posto na unidade. Em agosto, quando retornamos ao campo para início da etapa das entrevistas, nos apresentamos à diretora que não sabia do desenvolvimento da pesquisa. Ao explicitarmos nossos objetivos e salientarmos os procedimentos, houve aceitação e interesse imediatos.

Mesmo diante de um processo de mudanças na equipe gestora, por determinações que não são foco deste trabalho, embora inferíssemos sobre possíveis diferenças nas concepções e nas posturas desses gestores, havia um consenso nos seus discursos sobre a descontinuidade política em relação ao Projeto e aparente descaso dos órgãos competentes em relação a essas escolas, por representarem exceção no universo das demais unidades de ensino. Tanto a diretora quanto o professor coordenador se manifestaram muito favoráveis ao desenvolvimento de pesquisas sobre o Projeto de ETI no Estado de São Paulo e salientaram a necessidade de conformidade entre o que está oficialmente determinado nos documentos e o que ocorre no dia a dia.

A diretora mencionou a estrutura física e a grade curricular como fatores dificultadores da qualidade educativa dessas escolas. Destacou também a importância de atenção maior com a alimentação escolar, sobretudo pela quantidade de horas que as crianças permanecem na unidade, pois esse seria outro aspecto comprometedor da qualidade dessas escolas. Afirmou que a proposta do tempo integral leva a crer na superação das supostas dificuldades que as crianças de camadas populares apresentam com relação ao processo de alfabetização. Todavia, suas afirmações sobre a aquisição da língua escrita pelas crianças, nos permitiram saber que mesmo na jornada ampliada, há crianças que não adquirem a base alfabética ao longo de alguns anos escolares.

A diretora criticou a forma como foi feita a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas estaduais, principalmente, nas ETIs. Revelou não haver estrutura organizacional para o atendimento de qualidade dessas crianças como, por exemplo, professores com formação específica, recurso humano para apoiar esses alunos em momentos extraclasse e parceria com instituições especializadas. Comentou que tal realidade confirma a necessidade de uma análise aprofundada sobre as questões curriculares atinentes às ETIs.

Após esses contatos com a Escola A, dedicamos um total de 7 visitas à unidade para leitura sistemática do PG. Em meados do mês de outubro, à ocasião de uma dessas visitas, nos deparamos com a informação de que a diretora havia deixado a escola para atuar na DE. Demos prosseguimento à leitura do PG, mediante disponibilidade do mesmo, pela então diretora que, anteriormente, ocupava o cargo de vice-direção. Assim, por meio do seu

respaldo demos continuidade à pesquisa. No final do mês de outubro estivemos em reunião de HTPC apenas para agendamento das datas das entrevistas com os profissionais das oficinas.

4.7.2 A equipe gestora e a organização do trabalho na Escola B

A primeira visita à Escola B ocorreu no mês de maio de 2011. A professora coordenadora demonstrou interesse pelo desenvolvimento de uma pesquisa na unidade. Relatou que as ETIs se encontram em condições precárias e necessitam de respaldo e enfatizou que a demanda por vagas na unidade se intensificou depois da implementação do Projeto, o que considerou revelar a necessidade das famílias de camadas populares de ter uma escola com jornada ampliada.

Representando a equipe gestora, a professora coordenadora salientou preocupação com o desenvolvimento de uma pesquisa que viesse a fazer uma divulgação científica desfavorável à proposta de tempo integral, argumentando que as questões políticas, como a descontinuidade já repercutiram negativamente na concepção dessas escolas, fazendo com que outras unidades que aderiram ao Projeto, retrocedessem à jornada parcial, em razão da qualidade educativa considerada baixa pela própria comunidade.

Ressaltamos que nossa pesquisa não teria outro objetivo a não ser identificar as concepções dos profissionais das oficinas sobre a qualidade educativa. Esclarecemos as etapas previstas e, assim, a professora coordenadora considerou oportuna a nossa presença em reuniões de HTPC para divulgação da nossa intenção de pesquisa.

Nossa primeira presença em HTPC ocorreu em meados do mês de junho de 2011. Destacamos que a Escola B tinha dois momentos de HTPC, sendo um para os professores do turno regular, no período da manhã, antes das aulas e outro, à tarde, para os professores das oficinas curriculares.

Houve interesse de professores do turno regular em estudos sobre a temática da pesquisa por meio de comentários sobre outras realidades em que ocorrera a implantação de ETIs no estado de São Paulo e sobre a experiência dos CIEPs, no Rio de Janeiro. Assim, a professora coordenadora salientou a importância da pesquisa sobre a ETI e, em seguida, afirmou considerar relevante a participação dos professores. Desse modo, a adesão às entrevistas fora feita por uma das professoras que atua, concomitantemente, no turno regular e numa oficina à tarde.

Na primeira semana de julho de 2011, fizemos outra visita à Escola B para divulgação em HTPC no período da tarde do qual participam todos os profissionais das oficinas. A

equipe de professores das oficinas curriculares foi receptiva a nossa presença, demonstrando muito interesse em participar do processo investigativo. Após nossa exposição sobre a intenção da pesquisa, comentaram suas expectativas a respeito da existência das ETIs. A maioria dos professores atua em oficinas desde a implementação do Projeto, em 2006.

No final do mês de agosto de 2011, estivemos na Escola B em reunião com a professora coordenadora e a diretora para retomarmos os procedimentos do trabalho de campo. Nessa reunião, a diretora também esteve presente e explicitou que, embora houvesse problemas a serem resolvidos, temia a extinção do Projeto ETI que, beneficia alunos e famílias das camadas populares que precisam de um atendimento em tempo integral. Percebemos que a retomada dos objetivos e procedimentos foi de extrema importância para que a intenção da pesquisa ficasse clara para a diretora da unidade.

No início do mês de setembro de 2011 fizemos outra visita à Escola B para reconhecimento da estrutura física, no período da tarde. As duas visitas seguintes foram destinadas à leitura do PG e empréstimo das DETIs na versão impressa. Após o estudo dos documentos, passamos para a etapa das entrevistas, totalizando 05 encontros.

Salientamos que no mês de novembro do mesmo ano fizemos também uma visita à Escola B em virtude de evento cultural que envolveu tanto os profissionais do turno regular quanto das oficinas extensivo aos familiares. Percebemos, pela ênfase no convite, a importância do mesmo para toda a comunidade escolar e observamos a repercussão do mesmo entre os diferentes agentes.

4.8 A questão da qualidade no discurso dos professores das oficinas curriculares

As entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa foram realizadas individualmente. Elaboramos um roteiro prévio com 11 questões para serem respondidas pelos professores das oficinas curriculares que se dispuseram a participar do processo, conforme Apêndice A. Tais questões surgiram a partir de estudo bibliográfico, leitura do PG e das DETIs e após encontros com a equipe gestora. Destacamos que o roteiro permitiu a identificação de aspectos importantes que se configuraram como categorias na medida em que foram recorrentes nos relatos dos sujeitos e que contribuíram para a resposta da nossa indagação inicial. A quinta pergunta do roteiro foi considerada a mais relevante para o objetivo colocado para este trabalho, pois versou especificamente sobre a qualidade educativa.

Ludke e André (1986) afirmaram que as entrevistas, como instrumento de pesquisa se diferenciam de outros procedimentos como observação e questionários por assumirem caráter de interação entre pesquisador e pesquisado. Para as autoras,

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

As entrevistas semiestruturadas foram consideradas pelas autoras as mais adequadas para pesquisas em educação, por representarem esquema mais flexível ou menos estruturado. Entendemos que nesse tipo de procedimento há um roteiro previamente estabelecido, mas que permite inclusão ou supressão de outras perguntas a partir das respostas dos sujeitos durante sua realização.

Outro aspecto apontado por Ludke e André (1986) foi o fato de o entrevistador estar consciente da importância de ouvir atentamente os entrevistados e do estabelecimento de um clima de confiança e liberdade de expressão. Em nossa experiência, percebemos em muitos momentos a expectativa dos sujeitos em revelar algumas informações, acreditando que o trabalho de pesquisa, uma vez publicado, contribuísse para melhoria da realidade das ETIs.

Salientamos que cada entrevista foi audiogravada e posteriormente transcrita. Todo o processo de transcrição e de transformação dos depoimentos em textos, fora de extrema relevância para as análises posteriores. Após as transcrições, fizemos o recorte das perguntas e o resultado foi um texto, em forma de relato, de cada um dos respondentes. Esse procedimento propiciou um novo olhar sobre os resultados das entrevistas. Fizemos então uma categorização desses textos em relação aos aspectos evidenciados. Vimos que houve recorrência de vários desses aspectos, o que consideramos em nossas análises.

Dos dez sujeitos entrevistados, todos eram do sexo feminino e possuíam um tempo superior a cinco anos de docência, conforme Quadro 2. Além disso, atuavam no magistério público estadual à época da implementação ou foram contratados exatamente para tal.

Quadro 2 – Tempo de Atuação no Magistério - 2011

Tempo de Magistério	Quantidade de Profissionais
Entre 5 e 10 anos	3
Entre 10 e 15 anos	2
Mais de 15 anos	4
Mais de 20 anos	1
Total	10

Fonte: A autora (Dados da Pesquisa)

A partir da transcrição das entrevistas, prosseguimos para a etapa de organização e análises dos dados. As questões do roteiro de entrevistas foram agrupadas de acordo com os itens: parte introdutória que tratou da caracterização dos sujeitos; questões gerais voltadas à compreensão de aspectos educacionais de modo mais amplo e formação do educador; questões sobre a atuação dos gestores e a integração entre os profissionais e a concepção do educador sobre a qualidade educativa, conforme Apêndice A. Este último tópico constituiu-se como bloco de questões cujas respostas propiciaram relação direta com o problema da pesquisa.

As análises foram realizadas a partir de categorias evidenciadas nos textos resultantes das entrevistas em relação à qualidade educativa das oficinas curriculares. Consideramos as recorrências presentes nos relatos. Assim sendo, identificamos as seguintes categorias: formação docente; estrutura física, materiais e recursos; integração e prática pedagógica.

4.8.1 Formação docente: implicações na qualidade educativa

Neste tópico analisamos as categorias explicitadas a partir dos relatos dos sujeitos da Escola A, relacionando-as com a qualidade educativa. Com base no estudo bibliográfico e nos trechos das entrevistas, procuramos demonstrar a compreensão dos professores sobre sua atuação e sobre como a formação docente interfere no trabalho pedagógico e tem implicações significativas na qualidade.

4.8.1.1 O relato dos professores das oficinas curriculares - Escola A

Retomamos que o número de entrevistados na Escola A foi de cinco professores das oficinas curriculares, os quais designamos, respectivamente, Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3, Sujeito 4 e Sujeito 5. O Quadro 3 a seguir, sintetiza a formação dos sujeitos.

Quadro 3 – Professores da Escola A - 2011

Sujeito	Formação
1	Graduação em Pedagogia com curso complementar na área da Educação Especial. Curso de Capacitação: Letra e Vida e Ler e Escrever.
2	Graduação em Pedagogia com cursos de curta duração na área.
3	Magistério, graduação em Pedagogia, graduação em Letras com especialização em Inglês.
4	Graduação e mestrado em Artes, cursando doutorado.
5	Graduação em Educação Física com cursos de ginástica artística, olímpica, geral.

Fonte: A autora (Dados da Pesquisa)

Após realização das entrevistas e transcrição, realizamos leituras dos textos transcritos e identificamos semelhanças nos relatos dos sujeitos que consideramos alvos de análises. Vimos que do total de professores das oficinas, 60% obtiveram formação em Pedagogia e que a totalidade concluiu curso de licenciatura em cursos diretamente ligados à educação. Os relatos dos professores evidenciaram que essa formação representa apenas o início do caminho da docência e que a formação continuada, em serviço ou fora dele, torna-se importante, sobretudo quando se almeja uma educação de qualidade.

Coelho (2002) ao discutir a importância da formação continuada, nos fez refletir sobre a polivalência do docente que atua nos anos iniciais. Assim, para os profissionais que atuam nas oficinas, bem como os professores do turno regular dos anos iniciais, a graduação em Pedagogia é uma das possibilidades de uma formação inicial. Pudemos perceber a partir das contribuições da autora, que para além da formação inicial, a formação continuada representa um caminho para que os profissionais construam saberes sobre o seu fazer, o que certamente tem impacto na sua atuação.

A formação em Pedagogia para os profissionais que atuam nos anos iniciais do EF denotou um aspecto relevante atinente ao trabalho das oficinas curriculares por basear-se na ideia da polivalência. Muito embora reconhecemos diferenças entre o trabalho pedagógico

desenvolvido no turno regular e nas oficinas, entendemos que também se constitui por semelhanças como a necessidade de um olhar polivalente sobre o educando.

O relato do Sujeito 3 sobre sua primeira formação, que foi em Pedagogia, demonstrou, em termos práticos, esse olhar sobre o educando, as estratégias de trabalho possíveis, os diferentes conteúdos:

Na minha opinião o único profissional capacitado para ministrar uma aula é o pedagogo porque a formação do pedagogo é completa. Ele aprende a alfabetizar, ele aprende a fazer plano de curso, plano de aula, ele aprende a trabalhar com toda, qualquer faixa etária. Ele não está preparado só para trabalhar de 1ª a 4ª série. (Sujeito 3)

Em outro excerto, comentou:

Sabem, esses dias eu participei de um projeto e aí eu fiz o texto fatiado. E aí o professor de 6º [perguntou]: “O que que é isso? Pra que que é isso?” Falei: Isso daqui chama-se texto fatiado: “Mas como que vai trabalhar isso?” Ai, você pode dar um pra mim?” Posso, é claro que eu posso. Entendeu? (Sujeito 3)

E ainda acrescentou:

“Mas qual o objetivo?” Ah, eu tive vários: em primeiro lugar, informação sobre o assunto que era Gravidez na Adolescência, trabalho com a 8ª série. Em segundo lugar, quero mostrar pra eles que todos são capazes de escrever; terceiro lugar que ninguém escreve a mesma coisa que o texto fatiado oferece. Você faz um jogo, com exceção ao tema. Tem é esse e acabou. E foi muito legal, muito dez. Depois eu cheguei e falei com os grupos... uns três, quatro grupos. Apresentei o texto na íntegra como que era. Teve uma aluna que quis mudar. [o dela]. Não, não tem que mudar nada. O texto foi você quem construiu. O sentido permanece. Eu só quis mostrar pra você como o autor escreveu. (Sujeito 3)

O trecho a seguir nos permitiu refletir sobre a formação docente numa perspectiva que considera as condições de vida, valorizando a história e os elementos culturais como potenciais formativos:

Quando somamos àquelas reflexões o já citado componente *ensino fundamental*, nossa responsabilidade aumenta, na medida em que, nesse nível, o professor deve ser *multidisciplinar, multipedagógico, multicultural*, enfim... No entanto esquecemos, comumente, de nos perguntar de que forma esse profissional pode atualizar essas suas *multitarefa*s; quais condições de trabalho possibilitam sua reflexão sobre essa prática plural; que condições epistemológicas, político-pedagógicas e financeiras lhe permitirão aprofundar sua bagagem inicial de conhecimentos, saberes e práticas (COELHO, 2002, p.134) (Grifos da autora).

Outro ponto destacado por Coelho (2002) no que concerne à formação docente foi a importância da legislação como política pública que garanta formação continuada e que possa promover um processo de reflexão constante da própria prática pelos educadores. Compreendemos que, para a autora, a existência de documentos legais, é imprescindível para garantia da formação docente continuada. Nesse sentido, as afirmações de Coelho (2002) nos permitiram compreender que a LDB possibilitou reflexões sobre a organização da categoria profissional em relação às condições de trabalho e formação como fatores fundamentais para a implementação de políticas educacionais. Coelho (2002) afirmou que assim como está previsto nesta lei o aumento progressivo da jornada escolar para os alunos, também fora contemplada a profissionalização docente, conforme artigo a seguir:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Entendemos, a partir das respostas dos entrevistados, que sua condição funcional como professor contratado por tempo determinado e mediante processo outro que não concurso público para efetivação, não confere a esses professores os mesmos direitos daqueles que atuam no turno regular. Com isso, a incerteza de continuidade no exercício da função e a remuneração mais baixa entre outros fatores, acabam gerando uma desvalorização desses profissionais em relação aos efetivos, impedindo inclusive que participem de capacitações e formações.

Inferimos que os órgãos responsáveis pela rede estadual oferecem muitas oportunidades de formação, embora a divulgação e os critérios de seleção dos candidatos nem sempre estejam claros para os profissionais:

Outra coisa também... sai muito curso e sai inscrição pra você estar fazendo curso fora, em faculdades. Aí, quando você entra no site, não tem ou você não tá apta a esse curso. Eu não sei como, não sei como. [São cursos oferecidos] Pelo próprio estado. Pós-graduação eu tentei entrar, estado de São Paulo não tinha. (...) Isso porque é estado de São Paulo. Não tinha nada no estado de São Paulo. Tentei aqui na Unicamp também e saiu assim: "Você não está apta para esse curso." Eu devolvi

a pergunta: “Por quê?” Não veio a resposta. Então, 20 anos já [de atuação na rede estadual] e não estou apta! (Sujeito 5)

O trecho acima explicitou a referida falta de clareza dos critérios utilizados para seleção de professores da rede a serem contemplados com cursos de formação. O depoimento do Sujeito 5 revelou interesse do profissional em participar de curso de pós graduação. Entretanto, o resultado da inscrição realizada pelo Sujeito foi frustrante, sobretudo porque após tantos anos de trabalho na rede, foi considerado inapto para o ingresso em curso de sua própria área de atuação.

Os estudos de Coelho (2002) permitiram o entendimento acerca de diferentes tipos de formação continuada pautados nas concepções de formação distintas, pois, de acordo com a autora, falar de formação continuada do professor não é algo simples. Coelho (2002) destacou dois eixos fundamentais que norteiam a ideia da formação continuada: o primeiro vincula-se a uma visão marcada por uma prática reprodutora e se constitui por blocos de capacitações, reciclagens e treinamentos desconexos entre si, o outro corresponde a uma visão de mundo mais ampliada que toma por base a reflexão ativa sobre o cotidiano escolar.

O relato a seguir destacou a formação como requisito para a qualidade educativa numa perspectiva que se relaciona à ideia da polivalência apontada por Coelho (2002). Ademais, pareceu apontar que para além dos conteúdos, a questão da qualidade adentraria também outros campos que, a nosso ver, estão relacionados à visão social da escola e do educando e não meramente ao preparo profissional técnico. Note-se:

Na verdade eu ao acho que é a formação, eu acho que o educador, ele tem que estar preparado fisicamente, emocionalmente. Eu acho que ele tem que se doar porque não adianta... [o professor deve se questionar] eu sou professora de português, mas eu não tenho paciência, eu não sei, só domino conteúdo, eu não sei explicar pro meu aluno. Eu me formei só. Então, eu acredito que o docente tem que estar o tempo todo se autoavaliando, não é só aquela formação dele. Ele mesmo tem que pensar: “É isso que eu quero? É isso que eu gosto? Então eu vou me doar mesmo.” (Sujeito 2)

Ao indagarmos sobre a importância de uma formação específica para profissionais de ETIs, os sujeitos demonstraram acreditar mais na disposição para atuar junto aos educandos de maneira ampla, considerando-se aspectos afetivos, psicológicos além dos cognitivos, do que num curso que abordasse questões próprias desse tipo de instituição escolar.

Se eu considero importante? [Uma formação específica] Menina, sabe que você me pegou? [Expressando não ter pensado nisso antes] Mas na verdade eu até falo que são os mesmos profissionais. É a mesma formação e só que, é aquilo que eu acabei de falar, a pessoa tem que gostar, ela tem que mudar, ela tem que transformar, porque é o período integral, é mudança. Eu acho que na verdade teria que ter

capacitações. Seria uma formação diferente. Ele está preparado pra trabalhar diversificado? Porque a proposta é essa: trabalhar diversificado, mas a gente sabe que não acontece, infelizmente. (Sujeito 2)

Percebemos que para o Sujeito 2, a formação do docente dos anos iniciais, independentemente de atuar no turno regular ou nas oficinas, perpassou por questões didáticas e de metodologia do ensino. A concepção de ETI desse sujeito corroborou para um ensino distinto daquele oferecido por uma escola de tempo parcial, cujas práticas se supõem distintas. Ressaltamos que a última frase do Sujeito 2, sugeriu a dificuldade que a ETI deve enfrentar para que o trabalho desenvolvido apresente suas especificidades e não represente apenas uma reprodução do que ocorre no turno regular.

O PG da Escola A também se referiu às implicações que o perfil docente pode ter na qualidade do ensino da ETI, afirmando que a escola deve proporcionar a formação continuada dos educadores, por meio de estudos referentes à educação, legislações e outras literaturas nos horários pedagógicos e destacou:

Um novo papel do professor decorre de necessidade, cada vez maior e mais urgente, de um serviço especializado que garanta certos parâmetros bem definidos no processo ensino-aprendizagem que se realiza na escola. Desta forma, o professor precisa ter clareza de promover a reflexão de sua equipe sobre os resultados alcançados com suas práticas, sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e, ainda, a importância do trabalho coletivo e a necessidade de se fazer cumprir o compromisso efetivo com a qualidade. (p. 14)

O trecho do PG pareceu atribuir à qualidade do trabalho docente a qualidade da educação. Embora reconheçamos a importância do referido trabalho, representa apenas um dos aspectos constitutivos de uma escola de qualidade, pois

a melhoria do ensino trata-se de uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança (AZANHA, 1998 apud PARO, 2007, p. 106).

Castro e Faria (2002) ao analisarem a proposta pedagógica de ETIs no Estado do Rio de Janeiro, afirmaram que essas instituições exigem do educador mais do que a capacidade de planejar e definir estratégias de trabalho eficazes. Para esses autores, o trabalho nessas escolas “requer fundamentalmente ousadia, perseverança e muito preparo para enfrentar as críticas [...]” (CASTRO e FARIA, 2002, p. 83). Assim, os mesmos autores sugeriram que uma estratégia importante para a consolidação desse tipo de projeto seria o estreitamento de

relações entre tais escolas e o meio acadêmico, numa parceria efetiva e envolvimento direto com a recuperação de proposta pedagógica, mormente no que se refere à capacitação dos profissionais. De acordo com as proposições de Castro e Faria (2002), compreendemos que, quanto mais efetiva for a parceria escola-universidade, tanto maiores seriam as chances de resguardar esses espaços públicos como promotores de ações e reflexões em benefício da qualidade educativa.

Coelho (2002) argumentou que uma escola que funcione em tempo integral não pode ser reconhecida apenas pela dupla jornada e nem mesmo pautar-se na repetição de tarefas e metodologias. Para a autora, o tempo integral deve estar atrelado à formação integral do ser humano, de modo que todas as suas dimensões sejam enaltecidas por meio de atividades que incluam esporte, cultura, trabalho, artes e que ocorram por meio de metodologias diversas, ocupando todos os espaços escolares existentes no ambiente da escola.

Arroyo (2012) apontou para o risco que as escolas que se inserem em programas de ampliação de jornada correm de oferecerem mais tempo do mesmo tipo de educação. Para o autor, isso corresponderia à perda do significado político de que as ETIs deveriam se imbuir.

Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável. (ARROYO, 2012, p. 33)

O autor salientou que quando o ensino tradicional é imposto às camadas populares, tende a negar-lhes os direitos por meio de atitudes antipedagógicas, antiéticas, antididáticas. Essas atitudes não seriam condizentes a uma proposta de ETI. As argumentações de Arroyo (2012) nos permitiram entender que a visão persistente na escola e na gestão do sistema escolar em relação à infância e à adolescência popular originou-se de concepções preconceituosas que focaram os fracassos educacionais das camadas populares como consequência das carências mentais, materiais, familiares, que poderiam vulnerabilizar social e mentalmente as crianças e os adolescentes. O autor afirmou que a crença na inferioridade social das camadas populares desencadeou políticas compensatórias, que sob o discurso da garantia dos direitos aos cidadãos, acabaram reforçando ainda mais as diferenças sociais.

Ao relacionarmos as afirmações de Arroyo (2012) àquelas do Sujeito 2, compreendemos que o trabalho pedagógico da ETI, se realizado da mesma maneira que o ensino tradicional, estaria reproduzindo um modelo de escola que sabidamente não tem

produzido bons resultados junto às camadas populares. Paradoxalmente, a atuação do professor e a formação docente podem assumir importância tal que podem transformar modos de ensinar em prol das necessidades reais dos destinatários da educação.

Ao responder pergunta sobre os aspectos que considera importantes para garantia da qualidade educativa, o Sujeito 3 revelou que a formação docente e a atuação do professor são atributos essenciais. Note-se:

Qualidade educativa? Ah, eu acho que o crescimento do professor e busca de conhecimento. Crescimento do professor e busca de conhecimento. Como, por exemplo, de formação mesmo. Eu fiquei um tempo dando aula de inglês. Só que eu precisava de mais. Na minha idade, eu tenho uma visão de ensino, já passei por vários processos, mas eu tenho uma visão de ensino e eu sei que hoje eu não vou ter mais aquele aluno quietinho, sentado, parado, estático. Então, eu tenho essa necessidade de entrar em contato sempre com pessoas mais jovens do que eu, no caso, para poder me ensinar. Porque se for para eu levar como era antigamente, provavelmente não teria como. Porque às vezes a gente impõe determinadas coisas e depois não dá certo. (Sujeito 3)

O relato nos permitiu pensar sobre a formação continuada como forma do docente atualizar-se e trocar experiências com outros profissionais em benefício da qualidade do ensino. Outro trecho da entrevista do Sujeito 3 nos permitiu constatar a importância atribuída aos cursos de formação quando são específicos à necessidade do professor no domínio de conteúdos por ele trabalhados e que não foram garantidos pela formação inicial que habilitou o graduado para atuar de maneira superficial.

Fazia sete anos que eu estava fora [sem trabalhar]. Então, a gente pegou livros e tal, foi olhando para ver o que dava pra fazer o que não dava. Mas depois eu falei imagina, o que eu estou fazendo aqui? Não é isso que eu quero. Eu quero mais. É uma pena que eu não tenho domínio, [referindo-se à fluência na língua inglesa] mas eu acho que o aluno tem que saber conversar, ele tem que saber falar, pelo menos o mercado de trabalho pede a fala, pede a comunicação oral e é o que não acontece dentro da escola. (Sujeito 3)

Foi evidenciado que o fato de concluir a graduação não assegura totalmente o professor em seu fazer. É por meio de sua inserção no ambiente de trabalho, de novos cursos, de trocas de experiências que ocorre um aprimoramento profissional pautado, conforme relato acima, na reflexão do sujeito sobre sua ação.

No caso das ETIs a necessidade de um trabalho diferenciado nas oficinas exige que os profissionais se aperfeiçoem em seu fazer. Os relatos a seguir também confirmaram o reconhecimento profissional do docente e a necessidade de atualização e aperfeiçoamento da formação como aspectos preponderantes da qualidade das oficinas curriculares.

[...] O professor a priori tem que saber o que e para quem está ensinando. A bagagem de conhecimento que traz deve ser reelaborada a cada ano ajustando-se às condições sociais, ao progresso, e às próprias evoluções dos seres humanos. Dez anos atrás, o perfil das crianças não era o mesmo das crianças de hoje.

[...] professores são formados de uma maneira genérica dentro de sua área. Com algumas exceções de colegas que se aperfeiçoam e se especializam, alguns acabam saindo da proposta de oficina justamente por não ter habilidade, e por fim ensinam os mesmos conteúdos de artes da grade curricular do ensino fundamental. (Sujeito 4)

Os trechos reforçaram a importância da formação docente em virtude da necessidade de reflexão e aprimoramento do fazer pedagógico em benefício dos alunos e da equipe. Com efeito, há necessidade de um tempo destinado para isso, na jornada do professor, pois “não há possibilidade de compromisso efetivo quando o profissional não dispõe de períodos para refletir sobre seu próprio cotidiano de trabalho, principalmente quando essa tarefa envolve a formação de seres humanos” (COELHO, 2002, p. 141).

De acordo com as contribuições de Coelho (2002), a extensão do tempo na mesma escola pode proporcionar aos profissionais a reflexão necessária sobre aquela prática, constituindo seu *ethos* enquanto articulador das atividades educativas num determinado ambiente de trabalho, podendo ser extensivas a outros.

Ao discutir a formação docente de profissionais que atuam em ETIs, Monteiro (2002) argumentou sobre a necessidade e relevância desses profissionais desenvolverem pesquisas sobre própria prática. Assim, a formação continuada em serviço, ao incorporar saberes dos professores, através de momentos de reflexão, possibilita o desenvolvimento da autonomia profissional transformando as ações e relações, num processo democrático adequado à escola pública de maneira geral e, em especial, à ETI.

4.8.1.2 O relato dos professores das oficinas curriculares - Escola B

O grupo de entrevistados da Escola B reuniu cinco profissionais das oficinas curriculares, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Professores da Escola B - 2011

Sujeitos	Formação
6	Magistério, Graduação em Educação Física e cursos complementares na área, Libras e Especialização em docência do ensino superior
7	Magistério, graduação em Pedagogia, pós-graduação em didática
8	Magistério, graduação em Pedagogia, pós-graduação em supervisão
9	Graduação em Letras
10	Graduação em Pedagogia

Fonte: A autora (Dados da pesquisa)

Mediante nossa indagação sobre a formação docente e implicações na prática e se o profissional considerava relevante uma formação específica para professores de ETI, os entrevistados consideraram a formação como aspecto promotor da qualidade de ensino. Diante do nosso questionamento sobre aspectos considerados pelos profissionais como promotores da qualidade educativa, a formação apareceu como um dos elementos chave. A seguir, analisamos alguns trechos das transcrições que nos permitiram compreender as concepções desses profissionais sobre a formação docente, mormente a formação continuada.

A importância atribuída à formação em Pedagogia, como um facilitador da qualidade educativa, foi percebida no relato:

Porque não têm o perfil, não tem pedagogia. O primeiro passo é... Isso daí põe aí! O primeiro passo pra trabalhar na escola de período integral de 1ª a 4ª série é ter pedagogia, né? Isso. Por quê? Porque de 1ª a 4ª é mais difícil, porque teve um ano aqui que entrou professor que falou assim, o professor eu lembro... ele era de matemática... “Eu vou lavar a rua, mas não venho trabalhar aqui.” Entendeu? Por quê? Porque não tem perfil, entendeu? Não é que não é capaz, não tem o perfil voltado pra 1ª a 4ª série. (Sujeito 10)

Percebemos que a formação em Pedagogia foi valorizada devido à polivalência da formação e da especificidade do trabalho com os anos iniciais. Mas para o Sujeito 8, o

significado atribuído a questões que envolvem o fazer pedagógico como resultante de uma formação histórica e não só acadêmica foi reverenciado no trecho:

Eu acredito que eles estavam pensando em professores competentes, criativos... [Ao mencionar o tipo de profissionais considerados adequados para atuarem nas ETIs, por parte dos órgãos competentes] pra essas oficinas. Você tem que saber! Você tem que saber brincar de roda, tem que saber fazer um resgate da cultura, de joguinhos, aqueles [as] cinco marias que as crianças não sabem mais. Amarelinha, elástico, as brincadeiras que nós brincávamos. Eles [os alunos] são muito pequenos. Eu acho que tá queimando uma etapa muito importante. Que a gente tem muito menos tempo criança do que adulto. O lúdico e a brincadeira que as crianças tem que ter, esse resgate de jogos, brincadeiras, cantigas, acaba ficando pra trás. Até a família acaba descuidando e não fazendo. (Sujeito 8)

E acrescentou, diante da indagação sobre a possível interferência da formação na prática do professor:

A menos que ele seja bem criativo sem ter feito curso nenhum ou se ela é mãe e aprendeu a brincar com os filhos. Então, ela vai brincar com as crianças da mesma forma. Pelo jeito que ela brinca com o filho em casa, ela brinca com aluno também, mas a gente não tem. Tem professor que não sabe brincar com aluno. Não tem a hora de brincar. A gente pode brincar de cabra cega, de mamãe da rua, pega-pega, pega corrente. Então, acaba não passando pras crianças a nossa cultura, o nosso folclore. (Sujeito 8)

Numa outra perspectiva analítica acerca do trabalho e da formação docente, percebemos que os sujeitos demonstraram um sentimento de perda da valorização profissional em consequência da suspensão de cursos de capacitação oferecidos pelos órgãos competentes à época da implementação do Projeto. Ficou evidente a relação que os sujeitos estabeleceram entre a valorização profissional e a oferta de cursos, principalmente porque esses sujeitos inicialmente tiveram acesso a esses cursos como uma conquista que, posteriormente, foi interrompida.

[...] eu acho que precisa mais cursos, né, pra gente. Quando eu comecei aqui a gente fazia muito curso. A gente ia pra São Paulo. Fui uma vez pra São Paulo. Então, a gente teve bastante esses cursos. Teve duas vezes que eu fui pra São Paulo, fiquei dois dias num hotel lá. Na verdade são quatro dias, mas eles davam esses dois dias pra fazer, a gente ficava aqui que era contagem de ponto, né? [...] Tinha, tinha substituto tá. [Para permanecer na escola enquanto os profissionais estivessem em formação] (Sujeito 10)

Outros revelaram:

No início [Quando da implementação do Programa da ETI] nós tínhamos uma vez por mês uma formação. Nós tínhamos capacitação pra cada oficina, junto com a

ATP. Nós tínhamos que passar como estávamos trabalhando, ela retomava, ela dava proposta, nós levávamos portfólio, apresentávamos foto do trabalho, tudo isso. E quem estava com dificuldade de trabalhar nessa oficina, já tinha assim uma luz: “Ah, então pode ser isso?” Então, era uma troca de experiência muito legal. Hoje, eles não oferecem mais, quer dizer, quem chegar hoje, dá o que quer, sabe? (Sujeito 7)

No início da escola de período integral, eles faziam muito curso de aperfeiçoamento, eles faziam bastante oficinas na Diretoria de Ensino. Agora, eles têm feito menos, bem menos! Mas o primeiro ano foi assim, um intensivão mesmo de oficinas. No 1º ano. (Sujeito 8)

A oportunidade de participar dos cursos pode ter representado para esses sujeitos mais do que uma capacitação. A aprendizagem do fazer docente, para além do espaço da sala de aula ou da oficina, possibilitou a troca de experiências, o convívio, a integração, reflexões sobre questões didáticas, mas não somente. Inferimos que os momentos de formação representaram também oportunidade de conhecer espaços, lugares e elementos culturais que compõem o saber docente, além de ampliar questões técnicas intrínsecas ao trabalho pedagógico. Note-se outro trecho que enfatizou a formação/capacitação como extremamente relevantes para o trabalho nas oficinas:

Olha é um conjunto, né, de fatores: profissionais capacitados, né, o que que são esses capacitados? Com essas ATPs, fazendo mensalmente uma capacitação, orientando, porque a coordenadora é pouco pra nós, entendeu? Somos quantos professores aqui pra uma coordenadora? É difícil, entendeu? Então, eu acho que isso é primordial. (Sujeito 10)

O relato do Sujeito 10, ao revelar a viagem para São Paulo para poder participar da formação e enriquecimento de conhecimentos, contava com o apoio de substitutos que assumiram a turma pareceu uma forma de o professor ser incentivado e acolhido.

Almeida (2004), ao estudar o desenvolvimento do profissional da educação, argumentou que se torna fundamental o investimento político para a melhoria da formação dos professores e das condições em que exercem sua profissão, o que repercutiria na qualidade do ensino. Para a autora,

esses dois aspectos estão extremamente articulados, com repercussões diretas na qualidade da educação, e devem ser entendidos como dimensões do desenvolvimento profissional docente, já que os professores são sujeitos com papel essencial para se viabilizar mudanças no universo da escola. Portanto, argumentamos na direção de que é preciso colocar o professor e o seu trabalho no centro das atenções (ALMEIDA, 2004, p. 165-166).

Logo, vimos que a centralidade do trabalho do professor e de sua formação, na visão da autora, foi uma ideia consonante com as expectativas dos profissionais entrevistados. Entretanto, Almeida (2004) destacou que isso só teria impacto na qualidade educativa se toda

a sociedade entendesse a formação docente como aspecto preponderante da qualidade. A autora ressaltou que, com as novas demandas do mundo contemporâneo, ocorreu um aumento nas atribuições do docente, sem que, contudo, ocorressem também mudanças em sua formação. Assim, haveria necessidade de uma nova configuração da profissão para atender às exigências sociais. O professor precisaria ser formado para lidar com as atribuições de seu fazer, diante de condições complexas e desafiadoras.

Outros depoimentos também evidenciaram a compreensão dos sujeitos sobre a formação profissional e, em consequência, como tal ausência pode repercutir no ideário desses educadores.

Acho que falta muita capacitação pra gente. Tinha que ter mais. Não, eu não peguei a época [de oferecimento de capacitações, no início do Projeto]. Eu já cheguei a fazer capacitação, mas não foi assim diretamente voltado à escola de tempo integral. Então... jogos paraolímpicos, mas eu fiz fora do horário, fiz porque eu quis acrescentar. Libras, eu fiz dois módulos. Eu tenho bastante capacitação, não só pelo estado. [...] Eu acho assim, lógico que a gente tem sempre boa vontade, os professores aqui todos têm. A gente procura fazer o melhor possível, mas acho que se tivesse uma capacitação, sabe? Alguém pra ensinar mesmo, pra abrir o leque, né? Dos nossos horizontes, seria interessante porque se pudesse sempre, todo ano ter aquela equipe, sem mudanças. Nossa, seria bem melhor, sem sombra de dúvida, porque o conhecimento nunca é demais. Às vezes você acha que faz uma atividade lá há anos. De repente você vai numa outra escola, vai numa capacitação que seja, vai fazer um curso, uma coisa que é tão simples e você fala: “Nossa! Dá pra fazer tanta coisa em cima daquilo.” (Sujeito 6)

A ênfase na formação continuada como vetor da qualidade educativa também revelou a busca de formação pelo próprio profissional, por meio de investimentos diversos para obtê-la, sejam recursos financeiros, tempo, energia.

Monteiro (2002) comentou as mudanças no campo da formação de professores. De acordo com o entendimento da autora, a concepção baseada na racionalidade técnica, em decorrência da modernidade, tem aberto caminhos a um novo modelo de formação concebida como processo contínuo, podendo e devendo ser aprofundada em diferentes momentos da vida profissional, em consonância com as transformações tecnológicas ou socioculturais. Portanto, a perspectiva de formação docente assumida pela autora em muito se diferencia do enfoque normativo calcado na reprodução de saberes técnicos, normas e valores, que se completam em si mesmos.

As transformações sociais em ritmo avassalador, formação de grandes centros urbanos causaram impactos nas diversas instâncias e, conseqüente surgimento de problemas educacionais. Assim,

a formação teve, então, sua terminalidade redefinida, passando a ser concebida como um processo contínuo, podendo e devendo ser ampliada e aprofundada em vários momentos da vida dos profissionais, de forma a dotá-los de instrumental para lidar com os novos desafios que se apresentem, sejam eles oriundos das mudanças tecnológicas ou socioculturais. A formação, que era oferecida até então, passou a ser considerada inicial, tendência esta que tem sido observada nas diversas áreas profissionais . [...]

De acordo com esse modelo, ao professor cabe adquirir os saberes e instrumentos de ação, oriundos da investigação científica realizada por outros profissionais, para serem utilizados em momento oportuno. Nesse sentido, sua ação se resumiria, basicamente, em analisar as situações para identificar quais os melhores recursos e conhecimentos de acordo com os fins que devem atingir e que, também, na maioria das vezes, já estão previamente determinados por outros. Reduzida a mera instrumentalização, essa concepção obriga o professor a aceitar a definição externa dos objetivos e métodos de sua intervenção, redundando numa verdadeira alienação de sua autonomia profissional. (MONTEIRO, 2002, p. 149- 150)

A partir das contribuições de Monteiro (2002), concordamos que a formação de professores deve dotá-los de recursos científico-culturais de modo a assegurar-lhes conhecimento sobre o conteúdo a ser trabalhado, além de componente psicopedagógico que o permita entender e atuar na sala de aula. Os professores entrevistados citaram que a prática exige disposição para trabalhar de maneira diversificada ou mais lúdica, relacionando os conteúdos das disciplinas regulares com os das oficinas, demonstraram a amplitude que a atuação do professor e a formação docente assumem numa proposta de ETI.

4.8.2 Estrutura física, recursos materiais e pedagógicos na Escola A

Outro ponto recorrente apontado pelos sujeitos entrevistados como determinantes da qualidade educativa das ETIs foi a estrutura física e os recursos materiais disponíveis. Ressaltamos que esse aspecto também estivera presente nas DETIs como preponderante no processo de implementação dessas escolas, em São Paulo. A estrutura física arrojada de instituições criadas para atuar em tempo integral representou, historicamente, uma marca de muitas dessas iniciativas, a exemplo das escolas pensadas por Anísio Teixeira nos anos 1950, dos CIEPs no Rio de Janeiro, nos anos 1980, e de escolas-padrão, em São Paulo no início dos anos 1990.

Moll (2012) salientou que a arquitetura especial pensada por Anísio e que repercutiu em outras experiências derivou-se de uma concepção de escola pública em que os espaços escolares eram pensados de modo distinto, transcendendo a concepção de que a sala de aula consiste no único *lócus* propício às aprendizagens. Note-se que a arquitetura escolar, nessa perspectiva, deveria “(...) combinar aspectos da ‘escola tradicional’ com os da ‘oficina’, do ‘clube’ de esportes e de recreio, da ‘casa’, do ‘comércio’, do ‘restaurante’, do ‘teatro’,

compreendendo, talvez, o programa mais complexo e diversificado de todas as arquiteturas especiais (TEIXEIRA, 1961 apud MOLL, 2012, p. 132).

A estrutura física foi citada por autores do referencial teórico como fator de relevância para a qualidade educativa dessas escolas, uma vez que para atenderem crianças em jornada ampliada, necessitam de espaços alternativos (ALMEIDA, 2004; PARO, 2007; ARROYO, 2012; GIOLO, 2012; MOLL, 2012). A relação entre o tempo e o espaço fora objeto de estudos de autores favoráveis ou não ao modelo, o que discutimos a seguir.

De acordo com as DETIs “essa escola deverá ser redimensionada e enriquecida em sua estrutura organizacional com novos espaços [...]” (p. 11). Em outro trecho as DETIs também evidenciaram a importância da estrutura física e dos recursos materiais em sintonia com o currículo a ser desenvolvido:

Sintonizar os objetivos desses desdobramentos com as finalidades básicas de uma escola de ensino fundamental pressupõe matrizes curriculares ampliadas, que se consolidam como indicadores e como referenciais a partir dos quais a equipe escolar, frente às possibilidades de **adequação do espaço físico** existente, dos **recursos** humanos e **materiais** disponibilizados, deverá planejar e organizar sua proposta de trabalho (CENP, 2006, p. 11) (Grifos nossos).

Entretanto, a estrutura física e os recursos materiais foram apontados pelos sujeitos como um aspecto dificultador da qualidade educativa, conforme trechos das entrevistas.

Você ter mais condições de ter o material que são os jogos, conseguir o espaço físico. Se a gente pudesse ter as salas-ambiente... Se a gente pudesse ter um outro contexto e infraestrutura. (Sujeito 1)

O negativo é que não tem estrutura pra isso. Não tem salas-ambiente, que poderia ter se o governo investisse ou a gente tivesse recurso pra poder montar, mas não tem. Porque nós não temos os recursos necessários, não é? Igual, arte: arte poderia dar uma aula, um teatro. Poderia ser dramatização o tempo todo. [...] só que eles não têm uma sala de teatro. [Só tem] A sala cheia de carteiras. (Sujeito 2)

Aí hoje tem papel, amanhã você precisa de... por exemplo, nós queríamos fazer um trabalho no final de ano com massinha de modelar e se eu fosse fazer seria pras nove salas [...]. Não teria o recurso pras nove salas. Então, eu sou a favor sim, [da ETI] mas que haja atendimento do profissional que está desenvolvendo as oficinas (Sujeito 3).

Nos extratos acima, os sujeitos revelaram a falta de materiais básicos, de uso contínuo nas escolas. As escolas em geral necessitam desses itens permanentemente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Em se tratando de ETIs, a escassez de recursos representa um problema ainda maior, pois impede o trabalho para o qual existem as oficinas curriculares.

Retomando a questão da estrutura física e falta de materiais, destacamos outro relato. Observamos que as atividades das oficinas curriculares acabam ocorrendo nas mesmas salas em que são desenvolvidas atividades no turno regular, contrariando o que a proposta previu nas DETIs. As improvisações ou adaptações acabam alterando o currículo originalmente previsto, conforme pudemos inferir.

Os materiais são escassos para os dois períodos. O patrimônio físico não é adaptado para as atividades complementares. Arte, por exemplo, compõem em sua grade curricular aula de Educação Artística pela manhã e oficinas (Teatro, Dança, Música, Artes Visuais) à tarde. Porém, muitas vezes as crianças acabam ficando na mesma sala de aula pela manhã e à tarde porque não temos um laboratório de teatro, não temos uma sala adaptada com pia e mesas para Artes Visuais e muito menos uma sala de música. Eu cheguei a dar aula de dança e teatro no pátio, no sol, artes visuais na biblioteca entre outras adaptações (Sujeito 4).

O único depoimento que não exibiu queixas sobre a escassez de materiais e estrutura física foi do Sujeito 5. No entanto, seu relato apontou para situações de improviso, experiências anteriores de maior escassez e habilidade para desenvolver atividades com alunos mesmo em situações adversas. Ademais, o relato explicitou a precariedade das condições em alguns momentos da carreira:

Eu acho que daqui eu não tenho do que reclamar. Eu gosto muito da escola, do pessoal. Já tive muitos problemas em outras escolas também por falta de material porque o material em educação física é escasso. Na educação física, você tem que ter o aparelho pra você trabalhar, o material. Se você não tem é complicado. Nos viramos quando não temos. Quando eu comecei trabalhar foi engraçado porque se eu não tivesse uma bola, alguma coisa, eu ficava num desespero: “O que eu vou fazer?” E aí você, com o tempo e com a experiência, você vai vendo que mesmo sem material você trabalha com eles. É aquele negócio: brinca com o próprio tênis, brinca com a própria roupa, você brinca com qualquer coisinha... até reciclável, mas no começo, quando a gente sai da faculdade, vem pra cá, tem uma teoria linda. Você chega aqui, dá de frente com uma coisa assim: “E agora? Que que eu vou fazer?” Não tem material, não tem isso, espaço é mínimo. Quarenta alunos pra você cuidar. Como é que você vai fazer sozinha? E assusta, né? Quando você acha que já aprendeu tudo, no outro dia você está aprendendo uma coisa nova (Sujeito 5)

Ao refletirmos sobre as condições apontadas pelo Sujeito 5, no início da carreira docente, nos apoiamos em Paro (2000) que denunciou as condições materiais precárias. Desse modo, compreendemos a gravidade apontada pelo autor no que se refere à atuação docente, haja vista a importância que assume no processo de ensino/aprendizagem e as dificuldades de se obter uma formação docente adequada às demandas sociais.

Acrescentou Paro (2000) que a deterioração da qualidade da força de trabalho docente tem suas causas em determinantes históricos diversos, muito embora apresentem como ponto

comum o descompromisso político do Estado. Assim, o processo de democratização do acesso à escola por parte das camadas populares teve repercussão direta na qualidade do ensino básico uma vez que houve um desinteresse do Estado que deixou de ser pressionado por grupos sociais de maior prestígio e poder. Paro (2000) concluiu que, em decorrência, a força de trabalho, no caso dos professores, sofreu profunda desqualificação e aviltamento.

O autor alertou para a importância da formação sem, contudo, deixar de destacar que não se faz adequado responsabilizar o professor por todas as mazelas da educação e nem crer que o cuidado com a formação docente, por si só possa superá-las.

4.8.3 Estrutura física, recursos materiais e pedagógicos na Escola B

Na Escola B, os relatos dos profissionais entrevistados também evidenciaram insatisfação com as condições materiais, seja no que se refere à estrutura física ou disponibilização de recursos. Percebemos que a falta de espaços alternativos fora um ponto recorrente nos depoimentos. A leitura das DETIs nos permitiu imaginar uma realidade muito distinta daquela que encontramos, pois definem propostas didáticas e elegem os materiais necessários como se as escolas obtivessem todo recurso necessário para o desenvolvimento das atividades.

Então, para garantir essa qualidade falta ainda muito material. Material pra pesquisa, material pra manuseio deles. Essa ausência, às vezes complica. Às vezes falta papel. Eu acho que o próprio estado poderia ter algo assim pra nos oferecer. Como eles oferecem o computador, mas muito pouco usado pela própria dificuldade que nós estamos encontrando em controlar. Então, acontece de parar um e não tem assistência pra isso. Então, no começo da escola de tempo integral tinha muita coisa pra nós. A gente até sonhava, principalmente a sala de informática que a própria APM poderia contratar alguém pra vir arrumar. Estava muito bom. Com a troca do governo, o governo fez uma parceria com essa nova firma que trouxe os computadores. Nessa parceria o que ele propôs/ Que todo processo que precisasse de conserto, eles estariam disponíveis. Uma pessoa pra isso. Não aconteceu! E os que já vieram, eu acho que não tinham uma formação completa pra isso e em vez de deixar arrumado, alguns [computadores] pioraram. Não adiantou nada. Tinha dez computadores funcionando, eles saíram daí ficaram seis. (Sujeito 7)

Portanto, a oficina de Informática Educacional não contou com a estrutura descrita nas DETIs, pois houve número insuficiente de computadores em perfeitas condições de funcionamento e falta de recurso humano necessário para a manutenção das máquinas. Escolhemos esse exemplo para demonstrar a dissensão entre o plano ideal e o real, inclusive porque do laboratório de informática também dependeriam outras oficinas como a de Língua Estrangeira ou Orientação para Estudo e Pesquisa.

A seguir, outros trechos das entrevistas se reportaram à estrutura física e material como determinante da qualidade do trabalho desenvolvido nas oficinas curriculares.

É difícil você iniciar um projeto assim, principalmente assim, falta de estrutura física. A gente tem muito espaço, mas tem pouca estrutura. [...] É quando está chovendo não dá porque ela [a quadra] é coberta, mas o caminho pra quadra não é. E como ela é muito alta e as laterais são abertas, geralmente molha. Se tiver ventando então, não dá pra usar. Eu fico na sala, [de aula] sempre trago uma música, aqueles jogos lego, de montar, que eles gostam muito. Eu procuro fazer uma atividade assim. É uma judiação. E ela é nova, acho que ela tem dois ou três anos, é grande, mas infelizmente é o que falta, estrutura física. (Sujeito 6)

Conforme as DETIs sugeriram, os espaços escolares seriam redefinidos para atender às necessidades das crianças. Entretanto, questões estruturais da ETI se mantiveram da mesma maneira que à época do tempo parcial. Não houve, no período analisado, investimentos em espaços alternativos a serem utilizados pelas oficinas curriculares. O Sujeito 6 também apontou para a falta de organização física e de materiais, como dificultadores da qualidade do trabalho pedagógico. A perspectiva citada no documento em muito se diferenciou daquilo que observamos na ETI e no relato:

[O governo deveria] Mandar mais [material] na parte de esporte mesmo. É... bolas, é que às vezes tem dificuldades. Não que não tenha [materiais], mas se conseguir mais... É porque nós, graças a Deus, os professores aqui cada um se vira. Se não tem bola então, vai fazer uma bolinha de meia, por exemplo. Então, a gente não perde essa oportunidade. Então, a gente cria. Não que não tenha, tem. A diretora sempre compra o que a gente pede pra ela, graças a Deus. Só se não tiver ao alcance, mas dentro do que ela pode fazer, ela faz pra gente, mas eu acho que do estado... Deveria mandar mais, ter prioridade pra escola de tempo integral. [...] Que nem esse tipo de campeonato que tem assim... praticamente a gente, às vezes, tira do bolso porque a diretora também ajuda, é lógico. Tirar do bolso dela também eu não acho justo. Já ganhamos horrorosamente... muito mal! Mas, graças a Deus, essa escola, aquilo que a gente puder fazer, a gente tem a diretora que ajuda muito. (Sujeito 9)

As afirmações do Sujeito 9 oscilaram entre a denúncia da precariedade de condições materiais e da defesa do Projeto, o que nos pareceu revelar o desconforto que o próprio depoimento causava por permitir reflexão sobre a realidade vivida ou ainda receio de que viesse a prejudicar, de alguma maneira a própria existência da ETI.

Outra dificuldade citada foi a falta de espaços destinados ao cuidado com a higiene e saúde das crianças e às atividades lúdicas ou recreativas que também são constitutivas de propósito pedagógico:

Outra coisa que falta é um chuveiro porque principalmente os pequenininhos, no começo, eles fazem xixi na roupa, até mesmo coco na roupa, nós não temos um chuveiro pra dar banho nessas crianças, sabe? [...] Falta um cantinho pra dormir.

Tem uns colchonetes que a gente põe no chão pra hora do sono! Mas eu acho que falta um cantinho pra isso. A gente se adaptou. Tem uns que dormem, outros não. Ficam enrolando, mas pelo menos estão ali descansando. Então, eu acho que falta isso. Principal é estrutura física. Um parquinho, essa escola é de 1ª a 4ª série, não tem um parquinho, sabe? Um balanço, uma gangorra... Por exemplo: se é projeto e a professora está em sala de aula, professora de leitura, tivesse uns quiosques espalhados, ela poderia ir colocar eles sentados embaixo desse quiosque, fazer uma leitura diferenciada, sair de dentro da sala porque é projeto, eles ficam já na parte da manhã inteira na sala de aula! Então, à tarde seria interessante usar o espaço fora, mas não tem. Vai ficar no matão? (Sujeito 6)

É, entendeu? Porque seria legal pras crianças porque na hora do almoço, eles ficam ociosos aí. [...] De sexta-feira, eu me proponho, eu venho, ligo o som pra eles lá embaixo, de graça, venho, fico lá. Eu venho ficar no pebolim, tudo isso de graça, sem ganhar! Então, quer dizer, a gente acaba ficando com dó porque a gente tem amor nessas crianças, não adianta que tem, né? Porque fica difícil. (Sujeito 10)

Para analisarmos os relatos dos sujeitos acima, buscamos retomar pontos definidos na meta 4 do PNE de 2001, que conforme mencionamos anteriormente, propõe padrões mínimos nacionais de infraestrutura escolar. Segundo o documento, as instituições de ensino deveriam ter, dentre outros aspectos, instalações sanitárias e para higiene; espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar; adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais; atualização e ampliação do acervo das bibliotecas; equipamentos e materiais pedagógicos; telefone e serviço de reprodução de textos; informática e equipamento multimídia.

Santos (2009), ao investigar a realidade de ETI no Estado de Goiás apontou para a estrutura física como aspecto preponderante da qualidade educativa. A autora citou que na unidade investigada em sua pesquisa, situações de improviso foram observadas. De acordo com suas afirmações, as salas de aula eram utilizadas como dormitórios em momentos de descanso, pois não havia colchonetes suficientes para cada criança. No caso da Escola B, também pudemos constatar em nossas observações a utilização das próprias salas de aula como locais para descanso das crianças em colchonetes.

Santos (2009, p. 69) revelou que

as oficinas acontecem, em sua maioria, nas salas de aula, mas os professores se preocupam em reorganizar as carteiras para tornar o ambiente menos cansativo para as crianças. Há oficinas em que as carteiras são colocadas em círculo, em outras os alunos sentam-se em duplas ou grupos de quatro, e há atividades em que as mesas são dispensadas e apenas as cadeiras são utilizadas.

Percebemos a distância entre o que se estabelece nos documentos normativos e a realidade vivida na implementação de novas políticas. Não queremos, com isso, defender uma apatia docente imposta pelas dificuldades. Ao contrário, a mobilização desses trabalhadores poderia reverter algumas situações. Em relação a isso, Paro (2000, p 44-45) considerou que

é preciso, todavia, tomar cuidado para não se erigirem essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação. Isto parece acontecer com certa frequência na escola pública e se evidencia quando, ao lado das reclamações a respeito da falta de recursos e da precariedade das condições de trabalho, não se desenvolve nenhuma tentativa de superar tal condição ou de pressionar o Estado no sentido dessa superação. A esse propósito, é preciso não esquecer que as mesmas condições adversas que podem concorrer, em termos materiais, para dificultar a participação podem também, de outro modo, contribuir para incrementá-la, a partir da adequada instrumentalização dessas condições.

A recorrência das queixas concernentes à infraestrutura e falta de materiais por parte dos entrevistados foi reveladora de uma realidade antagônica ao que esses profissionais compreendem como indicadores da qualidade educativa. Seus depoimentos anunciaram o descumprimento do que fora estabelecido pelos documentos legislativos como a resolução nº 89/2005, que no 2º artigo, inciso III, determinou que as ETIs deveriam proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico. Entendemos que isso só seria possível se tais escolas dispusessem de estrutura física para tal. A resolução nº 07/2007 também mencionou a necessidade de adequação dos espaços escolares e também utilização de espaços extraescolares de modo a contemplar a realização de atividades diversas e integradas por meio de metodologias e recursos didáticos alternativos. Note-se:

§ 1º-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, 2007) (Grifos nossos)

As DETIs também explicitaram a necessidade de redimensionamento da estrutura organizacional com a criação de novos espaços, conforme explicitamos anteriormente. O documento destacou também a possibilidade de adequação dos espaços existentes e materiais disponibilizados.

Cavaliere (2007) denunciou as dificuldades enfrentadas a partir da implementação das ETIs em São Paulo e esclareceu que as crises decorrentes da falta de estrutura física exigiram intervenção do Ministério Público, que suspendeu a manutenção do tempo integral em ETIs em desacordo com a proposta:

Em 2006, foi criado em São Paulo o *Programa Escola de Tempo Integral*, que listava, em maio de 2007, 502 escolas cadastradas em todo o estado. Logo em seu início, o Programa enfrentou séria crise com denúncias em diversos municípios, e

também na capital, de falta de condições físicas e pedagógicas para o funcionamento em horário integral, chegando o Ministério Público estadual a interferir, suspendendo o funcionamento do turno integral em uma das escolas. (CAVALIERE, 2007, p.1027)

Desse modo, compreendemos que desde o início, o Projeto ETI no estado, enfrentou dificuldades relacionadas à falta de infraestrutura das escolas. Embora nosso foco de pesquisa seja as ETIs, a estrutura organizacional deficitária dessas escolas pode ser reveladora de uma realidade plural em termos de instituições públicas de ensino de São Paulo. Os relatos dos sujeitos desta pesquisa se confirmaram nas afirmações e nas análises da autora acerca do cotidiano dessas escolas.

4.8.4 A integração dos profissionais e a questão da qualidade

4.8.4.1 O olhar dos professores das oficinas curriculares sobre a importância do trabalho integrado na escola A

A partir do referencial teórico, entendemos que a dificuldade de integração dos profissionais foi apontada como rotina das instituições públicas de ensino, paradoxalmente às revelações de sua importância como garantia da qualidade educativa (PARO, 2000, 2007; COELHO, 2002; GANZELI, 2011; ARROYO, 2012). De acordo com o que fora destacado pelos autores, a lógica inerente a essas instituições no que se refere à vida funcional dos trabalhadores desencadeou um processo de isolamento do professor em relação a seus pares, por motivos dos mais diversos: falta de importância dada à integração; concepção conteudista de ensino; competitividade entre profissionais em razão do sistema político-econômico; despreparo desses profissionais para estabelecerem e aceitarem críticas sobre o próprio trabalho e dos colegas; falta de investimento do governo na formação em serviço, conforme mencionado.

Diante da atual organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. Percebe-se, ao mesmo tempo, a natureza monocrática da direção de escola estadual paulista, com mandato “vitalício” do diretor, que é provido por concurso, sem o referendo dos usuários da escola que dirige. (PARO, 2000, p. 45)

Assim, as escolas de modo geral, e em especial as ETIs, acabam não propiciando momentos dialógicos entre a equipe pedagógica e a comunidade, o que historicamente, foi nocivo aos propósitos de um modelo educacional pautado no princípio da democracia e, portanto, na participação coletiva. Ressaltamos entender que a integração da comunidade escolar deveria envolver a todos os profissionais (professores do turno regular, profissionais das oficinas, equipe gestora e equipe de apoio³⁷), alunos e familiares.

Os sujeitos da Escola A explicitaram a importância atribuída a esse aspecto como propiciador da qualidade das oficinas curriculares. A integração dos profissionais na Escola A, mesmo diante dos entraves impostos pelo sistema, foi apontada como um aspecto promotor da qualidade, o que pudemos perceber a partir dos seguintes relatos.

A gente tenta buscar material, tenta ter uma parceria com as professoras da manhã, fazer um intercâmbio. [...] Na verdade a gente procura trabalhar 4ª série com 4ª série, 3º ano com 3º ano, as áreas, as séries próximas, porque daí um vai completando o outro. Orientação entra com a pesquisa, Saúde, conscientiza, o Teatro fecha uma peça, dependendo do conteúdo. Igual teve o folclore, eu trabalhei a pesquisa, a M. pegou cantigas em inglês, trouxe para trabalhar. A N. trabalhou o teatro, montou uma peça e na oficina de Saúde e Qualidade de Vida, as brincadeiras. Então, é sempre casando uma coisa com a outra. [...] Eu acho que a comunicação é tudo. Tanto entre os professores como todos os funcionários. Se tem comunicação é a base, porque daí a gente consegue levar o resto. Não adianta um falar uma língua e outro falar outra e aí não dá. Se tem uma comunicação clara, objetiva, nós vamos... que como a gente vive seguindo, que acaba sendo eu vou seguir a metodologia daquela... não... o objetivo daquele diretor. Se aquele diretor é claro com a gente, ele vai passar pra todos os funcionários a mesma coisa, aí eu acredito que anda. [...] A gente tinha uma cabeça aqui. A cabeça levava o grupo. Então, quando a cabeça saiu, acho que ficou um pouquinho desestruturado, mas o S. continuou, manteve o grupo, tudo. (Sujeito 2)

A necessidade de uma linha norteadora comum e a mediação por parte de membro da equipe gestora também fora mencionada pelos sujeitos 3 e 5. Destaquem-se as críticas às sucessivas mudanças na equipe gestora:

Quem sabe o diretor novo, a nova diretora, a postura da pessoa mediante a escola. Não sei se [você] chegou a conhecer [a diretora anterior]. Então, a postura dela é a postura que eu acho que todo professor precisa: de diretor! [...] [Sem uma pessoa assim, a escola, a equipe pedagógica] Perde a linha. Perde o prumo. Um fala uma coisa e depois o outro tenta fazer a mesma coisa, mas não tem personalidade. (Sujeito 3)

Eu acho que isso aí desestabiliza. Ah, e uma coisa também, troca de professor e troca de direção no meio do ano. Eu acho isso um caos. Tanto pra escola, como para a equipe escolar e os alunos. Acho que isso tinha que ser no começo do ano e já

³⁷ Esclarecemos que chamamos de equipe de apoio a todos os profissionais da limpeza, merenda, segurança, secretaria, inspetores de alunos e que os nomes de profissionais citados pelos sujeitos foram substituídos por iniciais fictícias.

iniciar com tudo certinho. Acho que é pra estragar o que está bom. Porque o negócio está indo bem, deu certo, por que você quer trocar? Então, aqueles que estão como diretor, mas ele estava como professor, pegou a vaga, é uma escada, um degrauzinho. Cai um, o outro cai também, um tem que voltar pra sala de aula, outro tem que voltar pra outra, voltar pra outra escola, porque daí vai derrubando todo mundo. Aqui já teve duas vezes, só esse ano. Desestrutura tudo tanto a escola como o professor. Está dando uma sequência, trabalhando uma coisa legal, conquistou os alunos, deu certo, de repente vem a pessoa que... puxa, mas eu nunca vi. (Sujeito 5)

Em relação à integração entre os profissionais, o sujeito acrescentou:

Nós aqui somos tranquilos e sossegados. E não só aqui, eu trabalho, dou aula de português em outra escola e então eu estou sempre perguntando: O que você acha? Que tal a gente fazer junto? Tem uma proposta [uma ideia] assim. A gente está sempre se integrando, sempre trocando ideia. Não tem problema não. Às vezes o HTPC tem coisas específicas para passar e tem determinadas coisas que você tem que tomar uma resolução assim, de imediato. “Pessoal, olha, ontem aconteceu isso... Tal, tal, tal... Vamos ver se dá para a gente mudar a semana que vem.” Então, às vezes até na troca de aulas ou aula vaga, a gente dá um alozinho: “Ah, tive uma ideia!” (Sujeito 3)

O depoimento revelou a integração entre os profissionais tanto no HTPC quanto em momentos do dia a dia, em razão das necessidades. Mostrou uma disposição do próprio sujeito e dos outros para trabalhar de forma integrada, mesmo em dias em que esses momentos de trocas não estavam previstos na jornada docente. No entanto, vimos que o relato desse mesmo sujeito apresentou contradições no que se refere à integração entre os profissionais no trecho:

A única coisa que eu acho, na minha opinião, acho não, a única coisa que eu tenho certeza que deveria acontecer na escola de tempo integral é a inclusão do professor no corpo docente. Professor das oficinas, no corpo docente da escola. (Sujeito 2)

Ao afirmar que deveria ocorrer a inclusão do professor (profissional da oficina) no corpo docente da escola, o sujeito evidenciou a necessidade de reflexões no âmbito da própria unidade, pois evidenciou fragmentações entre os turnos em detrimento da integração desejada. Em pesquisa sobre as ETIs em outro município do Estado de São Paulo, Gomes (2009) também abordou a dificuldade de desenvolver um trabalho integrado a partir do relato de sujeitos da equipe gestora de duas escolas investigadas, conforme revelaram trechos a seguir:

Bom, enfrentamos muitas dificuldades, falta de entendimento mesmo dos professores, aquela dificuldade de trabalhar em equipe da base comum das oficinas, eles tem uma ideia 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 encontro 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 de que eram inferiores. (Diretor da Escola A) (GOMES, 2009, p. 132)

Percebemos que o depoimento do Sujeito 2 em relação à diferença entre os professores dos dois turnos, nos pareceu semelhante àquela vivenciada numa outra realidade. O sujeito 4 também considerou que os profissionais da Escola A constituem um grupo socialmente unido, mas não deixou de apontar algumas dificuldades relacionadas ao trabalho integrado e à importância da equipe gestora na mediação das mesmas. Diante da nossa indagação sobre os documentos norteadores do trabalho pedagógico na Escola A e o processo de sua elaboração, o mesmo afirmou seguir as orientações do PCN de Arte que, no seu entendimento, é fundamental para a construção do PE. Assim, destacou que

a participação de outros membros e colegas é muito pessoal e eu percebo que raramente acontece entre PEB I e PEB II. Eu por exemplo sempre procuro fazer parcerias com as professoras PEB I, as professoras que ficam na sala permanente porque *linkar* arte com os conteúdos é mais significativo e dá melhores resultados no processo de aprendizado. Fiz diversos trabalhos interdisciplinares nessa escola, porque além de termos uma equipe coesa, a coordenação e direção apoiavam as decisões do grupo.³⁸ (Sujeito 4)

Nos HTPCs a gente, dependendo do que vai ter, que nem, o dia do professor, o dia do índio, tem datas específicas, que nem festa junina, nós montamos assim: entre os professores, faz uma integração do que cada um vai apresentar ou cada um vai montar. Reúne todo mundo. O bom no tempo integral é isso. Mas aqui está certo. Tem escolas que não conseguiram ter isso. Aqui deu muito certo. Eu já trabalhei em várias escolas, tive dificuldade sim. Justamente por essa falta de cumplicidade mesmo, do professor ajudar. Se não tem algum material, buscar ou a direção, a coordenação ajudar. Aqui eu tenho isso. Eu consigo resolver. Então, a gente tem suporte da direção aqui nessa escola. [...] como os professores aqui são muito unidos, a gente desenvolve coisas diferenciadas como folclore. Trabalhamos todos juntos, fizemos oficinas e cada classe teve uma oficina diferente. Então, todas as crianças passaram por várias classes pra conhecer atividades diferenciadas. [...] o negativo é o pouco tempo [para troca de experiência]. (Sujeito 5)

Os relatos dos sujeitos da Escola A destacaram a importância da integração da equipe e nos permitiram inferir que há um compartilhamento das experiências docentes mais entre os profissionais do mesmo turno, do mesmo segmento ou por interesses comuns. A integração mais efetiva, envolvendo profissionais do turno regular, das oficinas e da própria equipe gestora, pareceu um processo em construção inicial.

³⁸ PEB I significa Professor de educação básica I, denominação utilizada na rede estadual para designar o docente dos anos iniciais do EF. PEB II, Professor de educação básica II é o docente especialista de cada área do conhecimento.

A esse respeito, Arroyo (2012) alertou para a dificuldade de superar os dualismos existentes. A partir das contribuições do autor, entendemos que as ETIs necessitam atentar para esses dualismos, evitando atribuir ao turno regular

a função clássica de trabalhar conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações, no esquecimento dos corpos e suas linguagens, das culturas, dos valores, das diversidades e identidades: dimensões da formação humana frequentemente soterradas na fidelidade implacável aos ordenamentos curriculares, do que ensinar, que competências aprender, avaliar.

Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas menos profissionais mais soltas e mais atraentes. Dualismos pedagógicos a serem superados (ARROYO, 2012, p. 45).

Entendemos que a tendência à fragmentação das áreas do conhecimento, dos anos escolares, dos professores de turnos distintos não se faz coerente com uma proposta de EI em tempo integral e, a partir do que pudemos compreender, a Escola A caminha na tentativa de superar o dualismo a que se referiu Arroyo (2012).

Gomes (2009) argumentou que na busca de acertar os caminhos a serem percorridos mediante a implementação do Projeto das ETIs, gestores e professores das instituições em que a autora desenvolveu sua pesquisa, encontraram formas de conceber o tempo e o espaço de que dispunham, com adequações da nova rotina de modo a evitar sobressaltos.

4.8.4.2 O olhar dos professores das oficinas curriculares sobre a importância do trabalho integrado na escola B

Na Escola B, a integração entre os profissionais também foi apontada como aspecto determinante da aprendizagem dos alunos. Percebemos que esses professores consideram os conteúdos a serem trabalhados aspecto determinante da qualidade educativa e, em virtude disso, acabam assumindo responsabilidades alheias aos princípios determinados nas DETIs para as oficinas curriculares. Alguns relataram priorizar o trabalho de reforço pedagógico em vez de desenvolver as atividades previstas nas DETIs em decorrência de cobranças dos órgãos centrais por resultados. Entendemos que esse fato põe em risco o cerne do Projeto ETI, pois transforma o tempo das oficinas curriculares (período da tarde) em aulas de reforço e preparação para avaliações. Assim, percebemos que o não cumprimento das DETIs e o entendimento dos professores sobre a importância do trabalho desenvolvido no turno regular obrigam os professores das oficinas curriculares a assumirem uma prática pedagógica

semelhante, o que compromete a qualidade educativa dessas oficinas. Percebemos que ao assumir prática pedagógica voltada para o reforço dos conteúdos desenvolvidos no turno regular, os professores das oficinas conseguiram estabelecer uma maior integração com a equipe. Note-se no trecho a seguir.

Aí a gente conversa com os outros professores. Sempre estamos assim conversando. Eu sempre... todos nós, né, todas nós, estamos sempre conversando com os professores da manhã pra fazer uma troca. Aí a gente trabalha assim. Então, foi o que eu te falei. [...] Nós agora, da 4ª série como nós estamos trabalhando reforço é muito [grande] entendeu, minha integração com ela, com a [professora] da manhã aqui que é a N. A gente trabalha juntas mesmo, entendeu? Sempre trocando, entendeu? Tanto que ela faltou e deixou material [para a aula]. Mas a gente trabalha junto, falando a mesma língua porque é um aluno só, né? Então, com os outros [profissionais] também temos. Olha, é assim: só não tenho muito [contato] com os [professores dos] pequeninhos, entendeu, de 1º ano. Agora, os demais sim, todos a gente sempre tá [trocando experiências] em HTPC ou plano [planejamento], reunião pedagógica. Ficam todos os professores das oficinas. Então, a gente interage, vai mostrando tudo que você tá trabalhando, vai falando, entendeu? (Sujeito 10)

A integração entre os professores, embora imbuída de intencionalidade de melhoria do trabalho desenvolvido, avaliação mais pontual dos alunos, completude entre os turnos, acabou revelando mais uma preocupação com os resultados exigidos. Percebemos que o trabalho integrado ocorreu de modo a se voltar para os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos ou questões organizacionais, como a falta de profissionais.

Relatos dos sujeitos revelaram que desde a implementação das ETIs, em 2006, houve momentos em que o trabalho integrado fora priorizado e outros em que fora esquecido. Entendemos que a descontinuidade do processo de construção que demanda a intencionalidade de se desenvolver um trabalho integrado, que valorizasse a reflexão coletiva e a tomada de decisões pelo grupo de profissionais, repercutiu na qualidade educativa das oficinas curriculares. Acrescentamos que isso seria prejudicial para o grupo constituído na escola desde o início da implementação e, mais ainda, para profissionais recém-chegados à escola.

Eu vou ser sincera, já foi assim muito bom! Quando nós tínhamos uma equipe que se interessava, uns professores assim bem capacitados. Hoje, com essa mudança aí na educação, com essas provinhas, o que está acontecendo? Eles [os órgãos como a DE] estão mandando, professores que nunca tiveram em sala de aula ou professores que já tiveram, mas não têm conhecimento. Não têm experiência e aí o que está acontecendo? Nós temos mais trabalhado a indisciplina dos alunos.

E mesmo ter que participar junto com eles [os professores novos] na sala pra ver se eles [os alunos] diminuem, [a indisciplina] entendeu? Não pelo aluno, pela... falta de prática deles, [professores] mas mesmo assim as que ficaram, né. As professoras que estão desde o início, a gente tem entrosamento. Eu me entroso muito com a K. porque nós estamos desde o começo. Uma sabe o que quer passar, a outra [fala]

“Vamos trabalhar isso? Ah vamos. É isso mesmo.” Inclusive foi uma conversa que eu tive com a coordenadora pro ano que vem mudar isso. Que todo ano fica esperando. “Ah, fulano é novo? Vamos esperar. Não! Tem que começar uma proposta, nós vamos trabalhar isso.” Elas se viram pra trabalhar isso. Encaixam, porque era muito gostosa essa interdisciplinariedade que nós fazíamos. Hoje, está cada um pra si. Então, no HTPC, é o momento que nós temos. Segunda e quarta. (Sujeito 7)

Outro sujeito revelou que a tentativa de se realizar um trabalho integrado na escola sempre foi difícil devido ao acúmulo de cargos por parte dos professores em função da necessidade financeira e da instabilidade gerada pelas categorias instituídas pelo governo do estado para não efetivar os profissionais por meio de concurso público.

A gente... a gente, a maioria dos professores, 90% faz uma troca de experiências boa. Não, porque a gente tem os horários de HTPC. Encontra, conversa. Não, às vezes não especificamente para... como eles têm o HTPC mais cedo, eles acabam indo até a sala do professor, conversam, trocam ideias. Fica difícil porque tem professor que dobra, por exemplo, a gente tem uma meia dúzia, mais ou menos, de professor do período da manhã que trabalha à tarde. Sai daqui correndo pra almoçar ou então vai comendo um lanche no carro e já entra noutra escola. Então, é o tempo de comer alguma coisa, é o tempo de sair de uma escola e ir pra outra, engolir alguma coisa no caminho. Então, quando dá o sinal de ir embora, tem que ir embora. O certo seria uma reunião pedagógica, uma reunião pedagógica bimestral. Então, é isso que eu estava falando. Eu acho que interessante seria ter pelo menos bimestral, um encontro pedagógico, uma reunião pedagógica pra essa troca. (Sujeito 8)

Gomes (2009) também colheu relatos dos gestores das escolas investigadas em sua pesquisa acerca do acúmulo de cargos dos profissionais. A autora destacou que as condições de vida dos profissionais da educação pública os obriga a acumular cargos na esfera estadual, municipal e particular. Depreendemos a semelhança entre o relato do Sujeito 8 de nossa pesquisa com trechos das entrevistas realizadas por Gomes (2009) em outras realidades:

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) (GOMES, 2009, p. 134)

Meu desempenho do ano passado para esse ano caiu muito. Estou em três escolas, no ano passado eu só estava aqui, então nas janelas eu preparava as aulas para as oficinas. Saio às 12horas e 13h20 tenho que estar na outra escola. Depois saio às 16h10 e tenho que dar aula à noite. Só com as oficinas não dá para sobreviver. (A3) (GOMES, 2009, p. 134) .

A dificuldade encontrada pelos profissionais para se reunirem e discutirem sua prática também foi atribuída às determinações da DE acerca da suspensão de aulas. Conforme revelou sujeito, a seguir, o cumprimento das horas/aulas diárias foi priorizado, mas a integração da equipe necessitaria de investimento de tempo em reuniões pedagógicas.

É assim, mas não é sempre, sempre não dá. Na verdade a gente tem que cumprir aquela meta de aulas. Tem que mandar pra eles [órgãos da administração] essa quantidade de aulas o que eu acho errado porque pelo menos uma vez por mês, minha opinião, teria que ter uma reunião sem alunos. Não, eles [referindo-se à DE] não deixam mesmo a diretora pedindo. Eu acho que tem que ter qualidade e não quantidade, né? Claro, ninguém vai vir aqui pra ficar um olhando pra sua cara e um olhando pra... [pro outro] A gente nem sai de casa pra isso. Tanta coisa que a gente tem pra fazer, mas eles não entendem. Eles, eu digo, os de cima. Não entendem. (Sujeito 9)

Gomes (2009, p. 131-132) afirmou que

a utilização 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 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.

Outro fator dificultador da integração entre os profissionais foi a existência de apenas uma professora coordenadora para atender toda a escola e acompanhar o trabalho das oficinas curriculares.

Olha é um conjunto de fatores: profissionais capacitados. O que são esses capacitados [o que quer dizer capacitados]? Com essas ATPs, fazendo mensalmente uma capacitação, orientando, porque a coordenadora é pouco pra nós, entendeu? Somos quantos professores aqui pra uma coordenadora? É difícil, entendeu? Então, eu acho que isso é primordial. Então, foi o que eu te falei. [...] Nós agora, da 4ª série como nós estamos trabalhando reforço, é muito entendeu, minha integração com ela, com a da manhã aqui que é a N. A gente trabalha juntas mesmo, entendeu? Sempre trocando, entendeu? Tanto que ela faltou e deixou material. Mas a gente trabalha juntas, falando a mesma língua. Então, com os outros [professores] também temos. Olha, é assim só não tenho muito com os [professores dos] pequenininhos, entendeu, de 1º ano. Agora, os demais sim, todos. A gente sempre tá... e em HTPC ou plano, reunião pedagógica... fica todos os professores das oficinas. Então, a gente interage, vai mostrando tudo que você tá trabalhando, vai falando, entendeu? (Sujeito 10)

O modo como a equipe gestora está constituída, com a fragmentação do administrativo e o pedagógico, demonstrou necessidade de reconfiguração para que de fato houvesse integração do trabalho. Contudo, a equipe demonstrou o desejo de que a ETI se concretize como modelo em prol da qualidade educativa, sobretudo nas oficinas curriculares. A concepção da equipe gestora poderia representar o ponto de partida para um trabalho efetivamente integrado.

Cavaliere (2009) comentou sobre o trabalho dos gestores, em especial dos diretores das escolas investigadas em sua pesquisa:

Os diretores, como responsáveis pelo sucesso da escola e os pais como responsáveis pela boa educação dos seus filhos, destacaram, cada grupo a seu modo, os aspectos positivos da escola de tempo integral, particularmente os relativos à melhoria da qualidade da educação. Os diretores, aparentemente mais por convicção do que por dever do cargo argumentaram politicamente a favor dela, lembrando as várias fases vividas e, com muito cuidado, revelando as perdas sofridas. (CAVALIERE, 2009b, p. 17)

Logo, a convicção dos gestores acerca da melhoria da qualidade da educação por meio da ETI pareceu-nos essencial para existência, manutenção e êxito dessas escolas.

4.8.5 A prática pedagógica nas oficinas curriculares

Entendemos que a atuação dos professores nas oficinas curriculares estaria diretamente ligada às proposições das DETIs. A partir delas, seria elaborado o PG e os PE por ano dos Ciclos ou áreas de conhecimento ou, ainda, pela relação direta que algumas disciplinas do turno regular estabelecem com as oficinas. No entanto, diante da nossa indagação sobre os materiais e os documentos que norteiam o trabalho pedagógico, nos deparamos com alguns depoimentos alheios a nossas expectativas. Para alguns dos professores entrevistados, as DETIs e o próprio PG de cada unidade não se constituem como materiais a serem visitados cotidianamente ou mesmo periodicamente. Os relatos dos sujeitos revelaram distanciamento desses documentos e destacaram importância maior aos materiais pedagógicos de utilização em sala. A seguir, destacamos trechos das entrevistas realizadas que se referiram diretamente aos aspectos inerentes à prática pedagógica: planejamento, didática e metodologia.

Santos (2009) denunciou que o improvisado não se referiu apenas à estrutura física no caso da ETI observada pela autora, mas também na falta de planejamento e despreparo de alguns profissionais. Conforme Santos (2009), durante as atividades pôde-se perceber a saída desses profissionais do espaço destinado às oficinas para buscar materiais ou retirada de alunos por causa da “indisciplina”. A partir do entendimento da autora, percebemos que as atividades das oficinas, assim como aquelas do turno regular, exigem planejamento prévio e preparo dos materiais anteriormente à sua execução. Caso contrário, o trabalho docente recorre a improvisos que geram situações de indisciplina e insatisfação por parte dos agentes envolvidos.

4.8.5.1 A prática pedagógica no relato dos professores das oficinas curriculares na Escola A

As entrevistas realizadas na escola A nos permitiram identificar as percepções dos professores sobre o planejamento e o desenvolvimento das atividades das oficinas. Assim, procuramos nos textos resultantes das transcrições, trechos em que se referiram a tais aspectos.

Diante do nosso questionamento³⁹ sobre os documentos norteadores do trabalho na unidade, o Sujeito 1 revelou que o PG teve participação pequena da equipe docente em função discussão sobre as oficinas e a elaboração de um “resumo geral” (grifo nosso), ficando a direção responsável por compor o documento de todas as demais informações e orientações.

Acrescentou o sujeito:

Essa discussão das oficinas vem desde quando entrei. Então, a gente vai complementando, a gente vai readequando à necessidade do aluno. Só que cada vez que entra um diretor todo aquele contexto é reformulado. A S. havia começado toda uma discussão novamente com a gente sobre isso. Eu creio que a gente continua isso quando ela retornar. Colocamos no papel o que a gente pensava sobre as oficinas, porque elas eram importantes. (Sujeito 1)

A partir das exposições do sujeito, inferimos que a Escola A, desde a implementação do Projeto, vivenciou momentos de discussão sobre a proposta e de atuação docente em benefício da qualidade educativa. Entretanto, em razão da realidade – troca de profissionais, prazos para entrega de documentos, ênfase na burocracia por parte dos órgãos superiores, acabou concebendo tais documentos mais como exigências e tarefas a serem cumpridas do que como propiciadores de reflexão sobre a organização e a prática. Salientamos, porém, que a ideia manifestada fora controversa a outros, o que, na nossa compreensão, também revelou timidez do trabalho coletivo, no que concerne ao planejamento e desenvolvimento da práxis educativa.

Na verdade a gente segue os parâmetros curriculares, a proposta. Sim, a proposta porque tem as oficinas, cada oficina tem a sua proposta. Então, a gente fica baseada mais ou menos nela. E na da manhã também porque elas também têm a proposta curricular. A gente tenta dar um reforço, auxiliar a professora também, quando é necessário. A gente tem uma rotina toda semana e vai seguindo o conteúdo. Tem que fechar, finalizar todos os conteúdos. (Sujeito 2)

³⁹ Vide APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para análise dos dados obtidos. Que materiais/documentos orientam o trabalho pedagógico nesta escola? Como são construídos? Quem participa? Há dificuldades nessa elaboração? Quais?

No entanto, percebemos contradições no trecho acima, pois embora o sujeito tenha afirmado utilizar os PCNs e a proposta da ETI, também não deixou de explicitar que há uma grande diversidade de práticas na Escola A, o que nos levou a pensar que esses documentos não se caracterizam de fato, um norte para o trabalho docente seja no turno regular ou nas oficinas curriculares. Não pretendemos, com isso, induzir a ideia de que todos os profissionais têm as mesmas aspirações e trabalham da mesma forma. Os fatores pessoais, as histórias de vida, a formação, dentre outros, interferiram na profissionalidade. Contudo, apesar de todas essas diferenças, tínhamos a expectativa de encontrar muitos elementos comuns no que diz respeito à metodologia de trabalho desses professores, em virtude das próprias condições de existência dessas escolas e, principalmente, das determinações dos documentos oficiais.

Ah, então é tão complicado falar disso... porque olha, é assim, depende do profissional, entendeu? São muitas metodologias, cada um trabalha de um jeito. Então, numa sala, você vê que o aluno, ele tem o prazer de pegar o livro, ficar lendo o gibi. Na outra sala você já não vê prazer. Você vê que a criança tá desmotivada. Então, é complicado porque teria que falar do colega de trabalho. (Sujeito 2)

Martins e Faveri (2011) ao relatarem experiência vivenciada na rede municipal de Campinas, em escolas de tempo parcial que passaram do sistema de séries para ciclos, destacaram a elaboração de Matrizes de Referência pela Secretaria Municipal de Educação como aspecto facilitador do trabalho. As autoras acrescentaram que a existência de um currículo para o ciclo favoreceu a organização do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que representou a possibilidade de uma linha teórica comum às diferentes escolas, pois “no sistema seriado, não havia uma linha norteadora para os professores, que elencavam os conteúdos e estratégias a serem trabalhados durante o ano letivo num movimento individual e desconexo” (MARTINS e FAVERI, 2011, p. 223).

O trabalho nas ETIs teve respaldo das DETIs, como proposta norteadora das ações, mas o cotidiano revelou que a prática docente requer consonância com tal proposta.

Eu uso material didático normal, paradidático quando tem alguma coisinha assim, diferentes, por exemplo *Mc Donald's* sempre lança alguma coisinha. Multimídias, quando eu preciso fazer uma busca, eu recorro à multimídia e alguns joguinhos também. Jogos interativos, mas assim, dominó, umas coisinhas bem simples, bingo de palavras. O plano de aula é tudo elaborado aqui, plano de aula, plano de curso, a proposta pedagógica a gente participa também, no sentido de estar acrescentando. [...] Então, por exemplo, se está desenvolvendo um projeto alimentação... Se fosse no período de tempo normal, [parcial] por exemplo, provavelmente iria falar lá do tipo de alimento, das frutas e qual a importância no organismo de uma maneira geral. Por exemplo, nós trabalhamos aqui a alimentação, mas aí tem toda uma sequência de dados, de informações. Desde a importância da alimentação, a importância na vida da criança, normalmente quando a gente fala com a criança que

é importante a alimentação da criança ali, então, aí entra o inglês também, a gente trabalha, tem atividade prática. Envolve mais pessoas no mesmo assunto e cada um trabalhando na sua área. Então, acredito que a informação pra essa criança é bem mais completa. [...] Eu trabalho uma aula mais dinâmica, mais descontraída, uma oralidade musical. Então, eu não fico vendo se ele sabe escrever inglês. Eu estou passando uma informação. Posso até dar umas frasezinhas que é o caso do 2º ano, mas o que eu quero destacar ali, por exemplo, seria a palavra *book*, entendeu? Então *book* ele sabe escrever. (Sujeito 3)

As afirmações acima nos permitiram inferir sobre a maneira como se desenvolve a prática pedagógica nas oficinas curriculares. O relato demonstrou que as práticas oscilaram entre o desenvolvimento de um trabalho integrado e interdisciplinar e situações de improviso. Desse modo, destacamos a importância da construção coletiva dos PE das ETIs, com vistas à formação integral. Em relação a isso, Martins e Faveri (2011) consideraram os momentos de formação e pesquisa, no âmbito da unidade escolar, importantes para que os professores e os gestores discutam sobre prática pedagógica, pensando na escola como um todo e não apenas nos segmentos isolados. As autoras argumentaram que o diálogo se mostrou fundamental por permitir a compreensão de fatores extraclasse que interferem na qualidade do ensino, pois a escola, ao mesmo tempo em que está submetida às políticas educacionais, possui autonomia que favorece sua releitura.

O relato a seguir explicitou iniciativa dos professores em adequar o conteúdo dos documentos advindos da DE à realidade da unidade:

Então, os documentos são passados pelo coordenador. O que vem da diretoria de ensino. Dentro desses documentos [com base nesses documentos] a gente tenta formular as aulas, mas no tempo integral mesmo. Nós montamos, nós professores nos unimos pra estar fazendo coisas diferenciadas com as crianças também, porque são oito horas de aula. Então, de manhã é mais parte regular, à tarde são oficinas e nessas oficinas a gente implementa coisas mais lúdicas, mais brincadeiras pra criança também conseguir identificar coisas diferentes porque senão não vai aguentar. (Sujeito 5)

Portanto, o diálogo nas ETIs como aspecto promotor de reflexões sobre a prática assumiu ponto de relevância singular. As determinações decorrentes de políticas educacionais, ao mesmo tempo em que se revelam verticalizadas, conforme criticaram os sujeitos, não impedem que relações horizontais se construam e influenciem diretamente o trabalho em sala de aula.

4.8.5.2 A prática pedagógica no relato dos professores das oficinas curriculares na Escola B

A nossa inserção no campo e o contato com o referencial teórico evidenciou a necessidade do planejamento para que o trabalho docente nas ETIs estivesse voltado à melhoria da qualidade do ensino. No entanto, vimos que a realização do planejamento anual ou mensal, instrumentos desenvolvidos pelos professores conforme seus relatos, não garantiram a qualidade da prática educativa. Observamos que o trabalho docente dependeu muito mais do esforço cotidiano de cada agente do que propriamente daquilo que fora contemplado nesses instrumentos.

O plano de aula, a gente entrega todo mês pra coordenadora. A gente faz o plano **direitinho**. Esse plano mensal é o que a gente vai trabalhar durante o mês todo. Por exemplo, a gente pega um item, então, por exemplo, vou trabalhar *fruits, colors*, várias coisas. Então, durante o mês eu vou trabalhar. Porque eles são pequenininhos então não dá pra você fazer muita coisa extensa. [...] Cada um [professor] entrega o seu [plano]. O projeto também cada um entrega o seu. (Sujeito 9)

A afirmação demonstrou a obrigatoriedade de se entregar o plano por exigência da equipe gestora e a sensação de missão cumprida revelada nas palavras do entrevistado. Outro respondente, afirmou:

No começo do ano a gente reúne e faz aquele planejamento anual. **Depois, no decorrer, nós vamos vendo qual é a realidade da escola.** Porque a escola às vezes tem alguma mudança. Igual, agora teve o projeto que a F. elaborou, né? Na semana passada, do Pan. Então, **a gente vai se adaptando aos projetos que vão acontecendo.** [...] Ela [a professora F.] que é a cabeça e com a ajuda de todos faz a elaboração do projeto. (Sujeito 6)

Os relatos destacaram positivamente atividades que foram pensadas a curto prazo em decorrência dos desejos emergentes do profissional ou do grupo em virtude de projetos específicos como datas comemorativas, por exemplo, atribuindo menor importância aos aspectos planejados previamente.

As professoras sempre fazem na época do folclore, procuram fazer alguma atividade. Na época da páscoa a M. mesmo sempre faz um chocolate com eles, faz a prática. Atividades diferenciadas porque é o objetivo da oficina é estar trazendo uma vivência diferente. Então, geralmente, a gente estipula, por exemplo, folclore. Então, cada área vai desenvolver um pouco dentro da sua disciplina, com leitura, como a gente faz com brincadeiras na quadra. Eu costumo fazer muita brincadeira recreativa com os alunos assim, por exemplo, época do folclore: “Ah, hoje nós vamos brincar de Saci Pererê!” Então, eu procuro fazer assim, se movimentando. **Aí vai de cada professora procurar trabalhar...** Eu trabalho muito na parte de folclore a música,

também né, a dança, que é uma área que eu gosto muito. Então, eu ponho os pequeninhos pra rebolar! Eles gostam. (Sujeito 6)

Percebemos a relevância atribuída à disposição de cada professor para realização das atividades:

Tem jogos pedagógicos. **A gente, pelo menos assim, eu vou dizer na minha área eu trabalho diversificado.** Por exemplo, 1º ano, oralidade porque eles ainda não têm aquela escrita, nem pode. Mas com bastante joguinhos, bastante conversação com eles, desenhos através da... eu apresento leitura *Apple*... Eu escrevo. Daí eles desenham pra saber o que é *Apple*. “Ah, é maçã professora.” Então, eu tenho esse planejamento tanto com o 1º ano até o 3º que eu estou agora esse ano, entendeu, porque eles gostam muito, eles associam mais. Trabalhando com imagens, com joguinhos, bastante jogos da memória. É o que a gente entrega, a gente vai trabalhar durante todo o ano. É por área. No caso de inglês é assim. Na hora da leitura, como eu não tenho hora da leitura esse ano, mas o ano retrasado eu peguei hora da leitura. Então, eu trabalhei muita leitura, gibi, diversos tipos de leitura! Eles representam o desenho através da leitura. Então, eles ficam imaginando várias coisas. Eles gostam muito. Dia das crianças também a gente elabora... Nesse ano professor que é coordenador da sala fez uma lembrancinha pra todas as crianças, deu essa lembrancinha. Então, a gente tem esse hábito de dar. Natal, a gente também costuma fazer cartazes, algumas lembrancinhas também pra dar pra eles. [...] Eles não passam pra gente o que é pra passar e a gente vai trabalhando o que a gente pode. Eu pelo menos não venho pra escola sem eu ter planejado a minha aula. (Sujeito 9)

Cavaliere (2009b)⁴⁰ destacou que

a maior parte da jornada diária, exclusivamente em sala de aula com a professora de turma. A separação entre aula e outras atividades dependia em grande medida do discernimento e dedicação de cada professor. Destaque-se, porém, que em algumas escolas foram observadas atividades variadas, tais como música, dança, capoeira, artes plásticas e passeios diversos. Em geral, eram o resultado de um sobre-esforço das equipes docentes. (CAVALIERE, 2009b, p.8)

Assim, a dedicação do professor foi apontada como aspecto constitutivo da qualidade educativa nos relatos dos sujeitos de realidades educacionais diversas.

A gente usa. Tanto o livro de história que é o livro do aluno, livro de texto, como o livro de atividade. Muito bom também. Basicamente é isso. A gente trabalha livro didático, paradidático, mas muito pouco. Mais pra pegar uma atividade ou outra, acrescentar alguma coisa. [...] Você tem que saber! **Você tem que saber brincar de roda, tem que saber fazer um resgate da cultura**, de joguinhos, aqueles cinco marias que as crianças não sabem mais. Amarelinha, elástico, as brincadeiras que nós brincávamos. Pros menores, os pequenos de 1º e 2º ano, até roda. Eles não sabem! Cantigas de roda. [...] Eu acho que poderia funcionar muito mais e o professor também talvez não saiba trabalhar tudo isso. Um dia de pipa, um dia de

⁴⁰ A pesquisa realizada pela autora entre os anos de 2001 e 2004 baseou-se no depoimento de diferentes atores de vinte escolas (CIEPs) localizadas no Rio de Janeiro, num total de 20 diretores, 80 professores, 20 pais/responsáveis, 20 funcionários e 524 alunos.

bolinha de gude, campeonatinhos de bafinho. [...] Então, dá pra fazer, um vem o outro une a história, faz um jogral. No horário de Leitura dá pra você fazer isso em vez de colocar lição na lousa. O professor da manhã já deu português, matemática... já deu a matéria. A nossa cultura. Do Brasil. Cultura brasileira mesmo. Tem muita coisa... norte, nordeste que eles não conhecem; trabalho manual; dança. [...] A gente pode brincar de cabra cega, de mamãe da rua, pega-pega, pega corrente. Então, acaba não passando pras crianças a nossa cultura, o nosso folclore. (Sujeito 8)

O Sujeito 8 enfatizou a necessidade de se pensar uma metodologia e didática adequadas à realidade da ETI, de modo a valorizar aspectos culturais constitutivos da memória coletiva e que, por vezes, têm dado lugar a atividades outras, desconsiderando elementos da cultura como valoráveis no contexto escolar. Recorremos a Arroyo (2012) e entendemos que os programas voltados à ETI precisam se respaldar no reconhecimento do direito à vida, ao corpo, ao espaço, ao tempo e à sua inseparabilidade dos processos de educar, ensinar, aprender, humanizar-se. Compreendemos, com Arroyo (2012, p. 41) que “o direito mais básico do ser humano é o viver”. Assim, a ETI deve garantir um viver mais humano, desde a infância mais tenra, pois

em outros termos, esses programas nos puxam para darmos a centralidade esquecida ao viver em um corpo, em uns espaços-tempos humanos. O moralismo e o intelectualismo pedagógico a que reduzimos as aprendizagens secundarizou a vida, os corpos, os espaços-tempos do viver, aprender, de humanizar-nos, ou desumanizar-nos. Somos mentes de sujeitos corpóreos, temporais-espaciais, de vida, não espaciais, atemporais que pouco temos relacionado as possibilidades de aprender com as possibilidades do viver (ARROYO, 2012, p. 41-42).

Ao analisarmos o depoimento do sujeito supracitado vimos que suas afirmações partiram da premissa de que a escola deve resgatar a cultura popular e valorizar elementos que também contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e que se distinguem dos conteúdos escolares devido ao caráter lúdico. Esses elementos podem fazer parte da rotina escolar, pois representam saberes socialmente construídos, passíveis de sistematização e reflexão. Percebemos que o sujeito entrevistado argumentou favoravelmente ao uso de estratégias diversificadas de trabalho, sem desmerecer a utilização de livros didáticos ou paradidáticos, nos permitindo inferir que a diversidade de recursos e estratégias didáticos se faz coerente com uma prática pedagógica de qualidade.

Outro sujeito também enfatizou a importância da oficina assumir um caráter mais lúdico:

À tarde, se você não der uma coisa legal. Tem alunos meus de 4ª série que dormem. 4ª série! [Eles ficam] Muito cansados! Então, **se você não preparar uma aula que vai ser interessante, que eles vão participar, que eles vão se distrair sem estar**

aquela coisa monótona, chata que dá sono, eles acabam tendo indisciplina. Eles vão ficar agressivos, até a gente ficaria. (Sujeito 7)

Porém, comparando esse trecho do seu depoimento com o excerto a seguir, observamos contradições que revelaram um distanciamento entre o plano ideal e o real do trabalho das oficinas.

Então, e outra coisa que eu gosto daqui é o trabalho que nós fazemos de... não é um reforço, mas é um apoio que nós damos pras crianças de 4ª série, né, principalmente antes de realizar a Prova Brasil e o SARESP. Reforço muito importante. 4ª série. A gente faz esse trabalho. É... aproveita esse tempo pra alfabetizar o aluno que ainda não está preparado. Na medida do possível a gente tenta fazer isso. A não ser que ele tenha algum déficit, aí ele não aprende mesmo, que já aconteceu. Mas a maioria sai lendo com esse trabalho que eu também considero positivo. [...] Já que é progressão continuada [...]. (Sujeito 7)

Em sua pesquisa, Santos (2009) revelou o fato de a escola investigada desenvolver oficinas diversas como: música, arte, dança, língua espanhola e língua de sinais, fantoches, matemática, linguagens e sala de leitura. Segundo a autora, essas três últimas representam possibilidades de complementação do conteúdo desenvolvido por meio de “atividades lúdicas, sendo que na primeira se utilizam jogos para vivência da lógica matemática, que na segunda os alunos participam de atividades de reforço de leitura e escrita, e na última têm a oportunidade de acessar livros literários e vivenciar contação de histórias” (SANTOS, 2009, p. 69).

A defesa de um trabalho mais lúdico nas oficinas curriculares em função da própria condição física das crianças e do fato de permanecerem muitas horas na unidade mostrou incoerência com uma proposta de reforço no período da tarde, sobretudo em virtude de avaliações externas. As atividades desenvolvidas no turno regular e nas oficinas deveriam ser ponto de reflexão da equipe pedagógica⁴¹ com base nas DETIs e no PG em benefício da qualidade educativa.

⁴¹ Entendemos equipe pedagógica como grupo constituído pelos docentes e especialistas (equipe gestora).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como intenção identificar a compreensão dos professores das oficinas curriculares de escolas estaduais de tempo integral de Campinas em relação à qualidade educativa dessas oficinas, tomando como foco de análise o período correspondente ao segundo semestre de 2011. Desse modo, fizemos um breve histórico da educação brasileira pós-Constituição de 1988 para justificarmos as mudanças sociais ocorridas e as implicações no campo educacional.

Como vimos, o processo de redemocratização no Brasil teve como marco a referida Carta Magna e tomou como cerne a transição do modelo intervencionista para gerencial, pautado na lógica mercantil que enfatizou a descentralização de recursos, paradoxalmente à centralização do controle.

Assim como o Estado passou de executor para coordenador e avaliador da qualidade, as instituições escolares tiveram sua capacidade de decisão reduzida e, concomitantemente, os atores foram convidados a executar tarefas centralmente estabelecidas, visando garantir a eficiência econômica. (VIÇOTI, 2010, p. 266)

Entendemos que todo esse processo não se deu sem contradições. Do discurso igualitário e de acesso aos direitos básicos passou-se para a retórica da qualidade como direito socialmente instituído.

O campo da educação, cerne de nossas análises, foi fortemente influenciado pelas ideias neoliberais que permeavam outras instâncias sociais. A lógica mercantil, inerente ao sistema capitalista que se alastrou pelo mundo, adentrou as instituições prestadoras de serviços públicos, dentre as quais as escolas. Assim sendo, a educação, que já nas primeiras décadas do século XX mostrou a necessidade de adequações em virtude do crescimento econômico mundial, a partir dos anos 1990, passou a explicitar necessidade de se ajustar às novas demandas sociais. Conforme Zanardini (2006), a alegação de que a educação e o Estado passavam por uma crise a ser superada resultou na transposição da ideia da eficiência mercadológica para o campo educacional.

Nesse contexto, a ETI como uma perspectiva de formação mais completa e democrática ganhou destaque nos discursos políticos e acadêmicos por representar um caminho para a qualidade educativa. No entanto, vimos que a polissemia do conceito de qualidade resultou em ações isoladas e na ausência de um direcionamento teórico filosófico comum aos projetos de ETI.

A implementação do Projeto ETI pela SEESP por um lado representou um ganho no que se referiu à necessidade de garantir o direito social à educação. Outro aspecto positivo foi o fato de permitir reflexões acerca do paradigma em questão, principalmente porque contou com a elaboração de diretrizes específicas para sua organização. Por outro lado, ao enfatizar um modelo educacional fundamentado no desenvolvimento de habilidades e competências, o projeto pareceu atrelar-se às exigências da sociedade capitalista, voltadas à formação para o trabalho, não se comprometendo com uma formação mais ampla.

A escola de EF, sobretudo dos anos iniciais, deve ser um espaço de formação de valores por meio do trabalho com os conteúdos previstos e a partir das interações sociais. Assim, procuramos identificar e compreender as percepções dos professores das oficinas curriculares sobre a qualidade educativa, exatamente porque representaram um diferencial das ETIs em relação às demais escolas (de tempo parcial).

A partir das argumentações de Barros (2008), a qualidade educativa deve se atrelar a uma perspectiva democrática em que esforços são empreendidos em benefício da melhoria da qualidade de vida daqueles que tiveram prejuízo de direitos. Logo, a qualidade educativa vincula-se ao que a autora chamou de qualidade social e emancipadora, centrada na formação humana, e não na produtividade ou na qualidade total. Desse modo,

para que as instituições educacionais realizem seus trabalhos com legitimidade na sociedade, faz-se necessário que se reveja a maneira como a qualidade vem sendo tratada no âmbito escolar. Isso implica dizer que, em uma escola de tempo integral, a qualidade não tem uma dimensão mercadológica, ao contrário, aplica-se a esta escola outra noção de qualidade que está, como foi dito, referenciada em valores sociais de emancipação. Até porque a qualidade embasada em valores de mercado tem representado um acirramento da crise social. (BARROS, 2008, p. 251)

Compreendemos a ETI na perspectiva de Barros (2008) e a partir dos dados obtidos em nossa pesquisa, constatamos haver diferenças entre o que está previsto nos documentos e o plano da realidade. As entrevistas indicaram aspectos recorrentes nas falas dos professores das oficinas, o que evidenciou tais diferenças como determinantes da qualidade educativa. Conforme explicitado, os relatos dos sujeitos nos fizeram identificar aspectos por eles percebidos e que envolveram diretamente a questão da qualidade. A partir desses relatos, percebemos que, para os professores, a qualidade educativa das oficinas curriculares está diretamente relacionada à atuação do professor e à formação docente; à estrutura física e material; à integração entre a equipe e à prática pedagógica. Essas categorias surgiram nas respostas desses profissionais às perguntas do roteiro de entrevistas. Salientamos que outros

aspectos menos recorrentes também foram apontados pelos sujeitos, mas em virtude dos limites desta pesquisa não foram analisados.

Assim, consideramos que, em relação ao primeiro aspecto, a realidade das ETIs investigadas mostrou falta de infraestrutura para a viabilização das oficinas curriculares nos moldes propostos pelas diretrizes e desejados pelos professores. Vimos que o documento explicitou detalhadamente a necessidade de espaços alternativos adequados para o desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas, culturais, o que divergiu das condições reais dessas unidades. Não queremos com isso defender a ideia da EI ter como requisito básico megaestruturas, mas sim aquilo que foi proposto em termos políticos. Conforme vimos no detalhamento das DETIs, o trabalho nas oficinas, além das adequações necessárias às diferentes unidades, não deveria caracterizar-se por situações de improviso no que diz respeito aos espaços em sua estreita relação com o tempo ampliado.

A qualidade educativa, conforme sugeriu Rios (2005), perpassa por diferentes aspectos, dentre os quais o espaço e os recursos materiais assumem relevância. Salientamos também que a ausência de espaços adequados, somada à falta de recursos materiais, assume uma dimensão ainda mais negativa no desenvolvimento das atividades nas oficinas curriculares. Embora tenhamos analisado separadamente cada um dos aspectos categorizados por questões didáticas, destacamos concebê-los como indissociáveis.

Em relação à formação do professor, algumas falas demonstraram uma compreensão de educação conformada com situações de escassez e improviso diante das adversidades. Além de se acomodar diante das dificuldades cotidianas, alguns professores pareceram se responsabilizar pela situação da escola, aceitando as falhas do sistema como responsabilidade exclusiva dos docentes. Os professores das oficinas curriculares lidam com a falta de espaço, falta de recurso humano, falta de material, falta de momentos de integração da equipe e falta de formação, o que consideramos incoerente com a expectativa do projeto sobre a pretensa qualidade.

Entendemos que os professores das oficinas curriculares deveriam ter a mesma valorização daqueles que atuam no turno regular. Ressalvadas as diferenças de atuação em virtude das disciplinas ou oficinas oferecidas e da situação funcional diferenciada, atribuímos extrema relevância a esses agentes e às relações de ensino-aprendizagem que estabelecem. De acordo com nossas considerações, o Projeto de ETI no Estado de São Paulo deveria atrelar-se efetivamente às necessidades das camadas populares e ao direito à qualidade educativa, reconhecendo-se a importância do educador nesse processo. A educação não pode transformar

a sociedade, contudo, sua contribuição para o processo de desenvolvimento humano é inegável.

Tomando como base as afirmações de Camargo (2007), acrescentamos que a ETI, ao abarcar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, exige atitudes inovadoras dos profissionais da escola e políticas voltadas às necessidades básicas para o êxito do processo educativo por meio de adequações de diferentes naturezas: físicas, organizacionais, didáticas e de formação.

Em consonância com as argumentações de Paro (2007), defendemos a necessidade de uma reflexão crítica e da ressignificação do conceito de qualidade de modo que sirva de horizonte e parâmetro para a proposição de políticas públicas consistentes e realistas para o EF, com destaque para as ETI.

Cavaliere (2007), afirmou que a manutenção da escola como está, é uma forma de desistência dessa instituição decorrente de falta de solução dos problemas a ela inerentes. A ETI surgiu para garantir direitos até então omitidos e deve cumprir esses objetivos, mas para isso, exige mais do que a ampliação da jornada: recursos materiais e didáticos, professores conscientes da importância do trabalho docente, perspectiva coletiva de atuação e adequação didática para atingir os objetivos pedagógicos previamente estabelecidos.

Portanto, de acordo com nossa indagação inicial de pesquisa, consideramos que os professores perceberam a qualidade educativa das oficinas curriculares da ETI, prioritariamente, em relação aos aspectos estruturais e organizacionais. Embora tenham citado também a integração da equipe e prática pedagógica como pontos relevantes para a pretensa qualidade das oficinas, os relatos revelaram que a realidade nas Escolas A e B requer reflexões sobre esses últimos aspectos, em virtude de representarem um caminho possível para superação das dificuldades impostas pela própria estrutura e organização dessas escolas.

Seus depoimentos explicitaram uma compreensão da qualidade educativa que valorizou a existência de recursos, espaços, materiais, mais formação e momentos de discussão. Porém, também revelaram que a prática pedagógica nem sempre foi previamente planejada, oscilando entre um trabalho diferenciado e o reforço das atividades do turno regular.

Coelho (2002) afirmou que a ETI não pode ser apenas uma escola de jornada dupla, com repetição de tarefas e metodologias. Ao contrário, deveria estar fundamentada na formação humana integral, onde todas as dimensões sejam enaltecidas. Assim, a ETI deve estar alicerçada em atividades esportivas, culturais, artísticas, por meio de metodologias diversas que se utilizem dos diferentes espaços da escola.

Nosso estudo enfatizou a visão dos professores das oficinas, por serem os responsáveis pelas atividades do contraturno entendidas como diferencial do modelo analisado e um caminho para a qualidade educativa. Entendemos que o trabalho desses professores deve ampliar perspectivas pedagógicas a partir da concretude vivida. Assim, as oficinas curriculares não devem representar apenas uma oportunidade para reforçar o trabalho desenvolvido pelo turno regular ou caracterizar-se como mecanismo para que se atinjam resultados em avaliações de larga escala que, supostamente aferem a qualidade do ensino público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- AFONSO, A.; OLIVEIRA, J. F.; LIMA, L. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R. L. P.; CATANI, A. M. (Orgs.) **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ALMEIDA, M. I. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar em Revista**, Curitiba UFPR, n. 24, p. 165-176, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2213>>. Acesso em: 1 dez. 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- ANDRÉ, M. Estudo de Caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n.49, p. 51-54, mai.1984. Disponível em: <<http://www.educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2012.
- AREDES, A. P. J. As políticas públicas que originaram as instâncias pró-democráticas de participação no estado de São Paulo. **ORG & DEMO**, n.3, p.77-88, 2002. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/442/341>>. Acesso em: 23 set. 2012.
- ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300013>. Acesso em: 13 out. 2012.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>>. Acesso em 26 set. 2012.
- _____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- AZANHA, J. M. P. A política de educação do estado de São Paulo (uma notícia): considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n.2, p. 349-361, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a14.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.
- AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010.

BARROS, K. O. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia – GO (2001-2006)**. 2008. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2008. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_arquivos/45/TDE-2008-06-02T142430Z-2630/Publico/Dissert_Katia%20Barros.pdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONETI, L. W. Gestão escolar: estrutura e interações as políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 23 fev. 2013.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 fev. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

_____. Lei nº 10.172 de 09 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_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107> Acesso em: 25 nov. 2012.

BRESSER PEREIRA, L. C. Reformas econômicas em tempos anormais. **Revista da USP**, v. 17, p. 114-121, mar. 1993. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/17/09-bresserpereira.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

CAMARGO, G. B. **Escola pública integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau SC**. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Blumenau, Santa Catarina, 2007.

CAMPINAS virtual. Disponível em:

<http://www.campinasvirtual.com.br/campinas_indicadores.html>. Acesso em: 7 mar. 2013.

CASTRO, A. **A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista**. Dissertação de mestrado. São Carlos. UFSCAR. 2009. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2495>. Acesso em: 22 dez. 2013.

CASTRO, A. R. V.; FARIA, L. C. M. CIEP – o resgate da utopia. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: Uma Nova Identidade para a Educação Brasileira? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270. 2002a.

_____. Quantidade e Racionalidade do Tempo de Escola: Debates no Brasil e no Mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6. p.1-15, jul/dez 2002b.

_____. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. As escolas de horário integral segundo seus diferentes atores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14., 2009, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: UFRJ., 2009.

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y Caribe; UNESCO – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **Educación Y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad**. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 1992.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 43 - 59

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, nº 80, p. 83-96, abril. 2009.

COELHO, L. M. C. C.; MENEZES, J. S. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 30., 2007, Caxambu - Minas Gerais.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da Educação Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DI GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2012.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2012.

ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 93-110.

FAGUNDES JÚNIOR, S. J. **Política de democratização da rede pública de ensino do município de Bragança Paulista (2006/2009): caminhos e descaminhos**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da Educação Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje**. 2006. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/editora/media/Capitulo%207%20Fundamentos%20Educacao%20Escolar.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2012.

_____; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa à lógica do mercado**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.

GANZELI, P. **O processo de construção da gestão escolar no município de Campinas: 1983/1996**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. (Org.) **Reinventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.

GENTILI, P. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 111-178.

_____; ALENCAR, C. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 67-95.

_____; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Massangana, 2010.

GOMES, M. C. L. **Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?** 2009. 165f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

HINGEL, M. O PRONAICA – proposta, destruição e ressurreição. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 63-82.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 3 nov. 2009.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: PUC, 2009.

LYRA, Z. A. **A gestão e o gestor da educação do estado de São Paulo: um estudo de caso sobre a conformação após 1995**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MARTINS, M. L.; FAVERI, R. C. C. A Construção de Ciclos de Desenvolvimento Humano Desafios e Possibilidades. In: GANZELI, P. (Org.) **Reinventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas: Alínea, 2011. p. 218-228.

MENEZES, J. S. S.; BONATO; N. M. C.; FERNANDES, C. O. **Ampliação da jornada escolar nas regiões nordeste e sudeste: tempos, espaços e denominações das experiências no ensino fundamental**. SECAD: MEC. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6913--Int.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2012.

MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, A. M. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do curso de atualização de professores para escolas de horário integral no estado do Rio de Janeiro de

1991 a 1994. In: COELHO, L. M. C. C; CAVALIERE, A. M. V. **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana, 2010.

OLIVEIRA, D. A. et al. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação** Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, May/Aug. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2012.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr, 2005. n.º.28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em 23 fev. 2013.

_____; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, Financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo: Xamã Editora, 2007.

OLIVEIRA, R. L. P.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PALMA FILHO, J. C. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**, v. 13. n. 21. p. 153-174, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2015/2051>>. Acesso em: 17 set. 2012.

PARO, V. H. **Escola de tempo integral desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado**, Rio de Janeiro, v.16, n. 47, mai/ago., 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000200011>>. Acesso 8 mai. 2012.

RIBEIRO, M. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, R. M. **Diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem no Brasil: contexto, conteúdo e possibilidade para a formação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005.

SÁ, V. **O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação**. Estudos RPBE. Brasília, v. 89, n.º 223, p. 425-444, set/dez, 2008.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2009. <http://ppge.fe.ufg.br/uploads/6/original_Dissert-%20Soraya.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação integral escola de tempo integral/ aluno de tempo integral**. CENP, set.2011.

_____. Secretaria da Educação. Decreto nº 34.035 de 22 de outubro de 1991. **Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão" na Secretaria da Educação**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/181563/decreto-34035-91-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 67/98** - CEF/CEM – Aprovado em 18/03/98. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais Relatores: Cons^{os}. Francisco José Carbonari e Francisco Aparecido Cordão. 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/15_parecer_cee_67-1998.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes da Escola de Tempo Integral**. São Paulo: CENP, 2006. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/mat_apoio/Diretrizes%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação SARESP**: documento básico. São Paulo: SEE, 2009. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Arquivos/Saresp2010_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. Secretaria da Educação. Decreto nº 57141 de 18 de julho de 2011. **Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1028409/decreto-57141-11-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. RESOLUÇÃO SE Nº 89, DE 09 DE DEZEMBRO DE 2005. **Dispõe sobre o projeto escola de tempo integral**. Disponível em: <www.mp.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE nº 7 de 18/01/2006. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral**. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/.../res._cee_nr_07_de_15_dezembro_2006.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes da Escola de Tempo Integral**. São Paulo: CENP, 2006.

SARMENTO, A. P.; ARRUDA, A. L. M. M. Escola-Padrão: Curta Vida, Longa Saudade. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.2, n.1, 2011. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Albertina.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2012.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 9-29.

SOUSA JÚNIOR, L. Reformas educativas e qualidade do ensino. **ANPEd**, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T0555205584949.doc>. Acesso em: 12 set. 2012.

VIÇOTI, M. A. S. **A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1999 a 2002**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000379190>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

WIKIPEDIA. **Campinas**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Campinas>>. Acesso em: 7 ago. 2012.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com Professores

1. Há quanto tempo você atua na rede estadual? E nesta escola? Sempre como professora?
2. Você já atuou em outras escolas? Em que níveis de ensino?
3. Que materiais/documentos orientam o trabalho pedagógico nesta escola? Como são construídos? Quem participa? Há dificuldades nessa elaboração? Quais?
4. Que diferenças você considera relevantes entre a escola de tempo parcial e a de tempo integral? Cite aspectos positivos e negativos.
5. O que você considera importante para garantir a qualidade educativa da ETI?
6. Como você avalia a integração e trocas de experiências entre os docentes nesta escola?
7. Você acha necessário haver mudanças/reformas no ensino? Como acha que elas devem ocorrer?
8. Você acha que a formação do educador pode interferir na prática? De que maneira?
9. Você considera importante uma formação específica para professores de ETI? Por quê?
10. A que você atribui a existência de ETI em Campinas?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para análise dos dados obtidos

Roteiro de entrevista para análise dos dados obtidos

Perguntas	
Parte Introdutória	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua formação? • Há quanto tempo você atua na rede estadual? E nesta escola? Sempre como professora? • Você já atuou em outras escolas? Em que níveis de ensino?
Política Educacional, trabalho e formação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Você acha necessário haver mudanças/reformas no ensino? Como acha que elas devem ocorrer? • Você acha que a formação do educador pode interferir na prática? De que maneira? • Você considera importante uma formação específica para professores de ETI? Por quê?
A integração entre a equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Que materiais/ documentos orientam o trabalho pedagógico nesta escola? Como são construídos? Quem participa? Há dificuldades nessa elaboração? Quais? • Como você avalia a integração e trocas de experiências entre os docentes nesta escola?
Concepção do educador sobre a qualidade ETI	<ul style="list-style-type: none"> • Que diferenças você considera relevantes entre a escola de tempo parcial e a de tempo integral? Cite aspectos positivos e negativos. • O que você considera importante para garantir a qualidade educativa da ETI? • A que você atribui a existência de ETI em Campinas



ANEXO A - Termo Livre Esclarecido

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
 Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “**Escola de Tempo Integral na sociedade contemporânea: redefinindo funções e ampliando perspectivas**” que está sendo realizada sob a responsabilidade da mestrandia Regina Carvalho Calvo de Faveri, RA 11553005, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do CCHSA da PUC – Campinas, orientada pela Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia de Carvalho Machado. Fui informado (a) que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo identificar e compreender a concepção dos educadores sobre o modelo de Escola de Tempo Integral implementado em Campinas, desde 2006. O trabalho justifica-se pela relevância de se reunirem informações sobre a concepção dos educadores sobre a ETI em Campinas, além da escassez de produções sobre a temática. Os principais procedimentos serão: observações, entrevistas e análise de documentos. Os benefícios previstos referem-se à possibilidade de reflexão e compreensão da concepção prevalente entre os educadores no que concerne às ETI e os potenciais riscos ou incômodos relacionam-se à disponibilidade para a realização das entrevistas fora do turno de aulas.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações.
- Ao conceder uma entrevista sobre o referido tema, a qual será gravada em áudio, minha identidade será mantida em sigilo.
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo.
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem.
- Ficam garantidos pela pesquisadora quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma.
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa.
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com a pesquisadora e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Campinas, ____/____/____

Pesquisador Responsável:

Sujeito da Pesquisa:

Regina Carvalho Calvo de Faveri, RA: 11553005,
reginafaveri@yahoo.com.br, 19-32275701

NOME COMPLETO:

CCHSA

PPGE /PUC - Campinas

Rodovia D. Pedro I, Km 136

Parque das Universidades

CEP:13086-600

poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Comitê de Ética em Pesquisa

comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Rodovia Dom Pedro I, Km 136.