

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: OFICINAS DE ARTE E SEUS
PROFESSORES**

ALIK SANTOS ANTOLINO

ORIENTADOR: PROF.º DR. ROGÉRIO ADOLFO DE MOURA

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração, Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Campinas

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: OFICINAS DE ARTE E SEUS
PROFESSORES**

Autor: Alik Santos Antolino

Orientador: Profº Dr. Rogério Adolfo de Moura

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Alik Santos Antolino e aprovada pela Comissão Julgadora
Data:27/02/2012

Assinatura Orientador:

COMISSÃO JULGADORA:

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

An88e Antolino, Alik Santos, 1970-
Escolas de tempo integral: oficinas de arte e seus
professores / Alik Santos Antolino. – Campinas, SP: [s.n.],
2012.

Orientador: Rogério Adolfo de Moura.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas de tempo integral. 2. Oficina de Artes. 3.
Formação de professores. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-022/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês Full-Time Schools: art workshops teachers and their

Palavras-chave em inglês:

Full-time school

Art workshops

Training of teachers

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Rogério Adolfo de Moura (Orientador)

Vicente Rodriguez

Alessandra Ancona

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Lúcia Helena Reily

Data da defesa: 27/02/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: alick.antolino@gmail.com

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que permite com que eu esteja viva e condições para realizar esta pesquisa;

Ao meu orientador Prof.º Dr. Rogério Adolfo de Moura que conduziu com maestria e pacientemente a construção, tanto deste trabalho quanto com o meu crescimento profissional e intelectual;

A minha família, pelo apoio a continuidade de meus estudos e compreensão de minha ausência;

Aos supervisores e funcionários das Diretorias de Ensino, sempre solícitos aos meus questionamentos;

Às diretoras de escola, por permitirem minha atuação junto aos professores na realização das entrevistas;

Aos meus colegas professores por terem me oferecido todo apoio e compreendido a importância desta pesquisa para a educação pública estadual;

Aos meus amigos de pesquisa Cintia, Leonardo e Luciana com que dividi os momentos de reflexão, desenvolvimento da pesquisa, auxiliando-me na transcrição das entrevistas;

A todas as pessoas as quais eu convivo no dia-a-dia, meus sinceros agradecimentos.

Dedico este trabalho ao meu Docinho. Filha,
companheira, amiga, parceira.

Que sempre compreendeu minhas ausências e
muito me apoiou.

Obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa tem como propósito estudar as oficinas de arte nas escolas de tempo integral e a formação de seus educadores nas escolas da rede pública estadual da região metropolitana de Campinas, interior de São Paulo. Este projeto viabilizado pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo implantado em 2006 pretende oportunizar aos educandos da rede pública diferentes experiências e conhecimentos por meio de sua maior permanência na escola

Com o intuito de entender os procedimentos para a viabilização do projeto levantou-se por meio desta pesquisa documental a história de diferentes experiências de educação em tempo integral já realizadas no Brasil. Além da análise documental foi utilizada a Legislação que rege as escolas de tempo integral no estado de São Paulo e os documentos advindos após esta lei ser colocada em vigor pelos seus governantes. Entrevistas também foram realizadas com personagens que vivenciam esta prática como: três supervisores de ensino; uma PCOP (Professora Coordenadora Oficina Pedagógica) de arte, uma Coordenadora de Oficina Pedagógica de Diretoria de Ensino, uma Coordenadora pedagógica e três Professores atuantes nas oficinas de arte nas escolas de tempo integral. Os dados foram utilizados como referência da implantação do projeto nas escolas de tempo integral. Na interpretação dos dados se percebe que, tanto para professores e coordenadores são trazidos, por meio das suas falas, os problemas da implementação das escolas de tempo integral como falta de infraestrutura, falta de material ou orientações técnicas. Estes e outros fatos inviabilizaram a concepção de uma escola de tempo integral de qualidade.

É necessário debater inicialmente sobre a formação do professor uma vez que será este que atuará tanto na grade comum como nas oficinas. Também se faz necessário debater a concepção do ensino da arte e de oficinas que serão ministradas nestes espaços refletindo sobre a função do ensino da arte, não voltado somente para questões oficinairas, o fazer arte por fazer, mas para conhecimentos e aprendizagens que a arte pode proporcionar e auxiliar no processo educativo deste educando.

ABSTRACT

This research aims to study the art workshops in schools full time and training of their teachers in schools of public schools in the metropolitan region of Campinas, São Paulo. This project made possible by the State Department of Education Sao Paulo implemented in 2006, aims to create opportunities for students from public different experiences and knowledge through their longer stay in school

In order to understand the procedures for the feasibility of the project arose through this research documents the history of different experiences of full-time education has made in Brazil. Besides the document analysis was used Legislation governing full-time schools in the state of Sao Paulo and documents arising after the law is to be put in place by their governments. Interviews were also conducted with people who experience this practice as three educational supervisors; a PCOP (Teacher Pedagogical Workshop Coordinator) of art, a Coordinator of Pedagogical Workshop for Board of Education, an educational coordinator and three teachers working in the art workshops in school full time. The data were used as the reference implementation of the project in schools full time. When interpreting the data it is seen that for both teachers and coordinators are brought, through their speeches, the problems of implementing all-day schools as lack of infrastructure, lack of material or technical guidance. These and other facts made it impossible to design a school full-time quality.

It is necessary to discuss first on the training of teachers since this will be to act in the grid so common as in the workshops. Also it is necessary to discuss the concept of art education and workshops to be held in these spaces reflecting on the role of art education, not only for back issues oficinairas, do art to make, but for knowledge and learning that art can provide and assist in the educational process of educating.

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ETI	Escola de Tempo Integral
RMC	Região Metropolitana de Campinas
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
CENP	Centro de Estudos e Normas Pedagógicas
SEE	Secretaria de Estado da Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação
CIAC	Centro Integrado de Apoio a Criança
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
CEUs	Centro de Educação Unificados
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
COGSP	Coordenadoria da Grande São Paulo
PC	Professor Coordenador
PCOP	Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
OT	Orientação Técnica
SEV	Serviço do Ensino Vocacional
NRTEs	Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional
OFA	Ocupante de Função ou Atuação
DE	Diretoria de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I: LEGISLAÇÃO, DIREITO E EDUCAÇÃO	09
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL:	
RELEMBRANDO ANTIGAS PROPOSTAS	17
2.1. Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	23
2.2. Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).....	27
2.3. Ginásios Estaduais Vocacionais.....	30
2.4. Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC).....	33
CAPÍTULO III: ESTADO DE SÃO PAULO, RECUPERANDO	
EXPERIÊNCIA de TEMPO INTEGRAL	38
3.1. A implantação do projeto.....	48
CAPÍTULO IV: DISCUTINDO AS OFICINAS DE ARTE	
NAS ETIs e a FORMAÇÃO CONTINUADA dos PROFESSORES	65
CAPÍTULO V: O QUE PENSAM: SUPERVISORES/PCOPs/	
PCs e PROFESSORES SOBRE O PROJETO ETI	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXO	
(Entrevistas)	102

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como propósito inventariar aspectos da escola de tempo integral, suas oficinas de arte e seus educadores, que teve início no Estado de São Paulo em 2006, abrangendo um total de 564 escolas estaduais de ensino fundamental I (1ª a 4ª série) e II (5ª à 8ª série), de forma a identificar os desdobramentos da ação docente na condução das oficinas de arte curriculares nas Escolas de Tempo Integral (ETI).

A pesquisadora, docente de Educação Artística há 18 anos na rede pública estadual e atuando durante os anos de 2002 a 2010 nas Diretorias de Ensino na região Sul da cidade de São Paulo e na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), acompanhou, durante este período, diferentes projetos de governo, assim como os resultados positivos e negativos que estes trouxeram à educação paulista.

Em 2002, a pesquisadora em questão iniciou projeto de ensino de arte para o Ciclo I, uma conquista para educadores de arte, na formação sensível e integral do sujeito, atendendo, assim a um dos princípios que embasam a formação do educando, que compreende o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Posteriormente, assumiu as parcerias entre o governo do Estado de São Paulo e Instituições Culturais/Museológicas. No total sob esta coordenação havia 85 escolas, 340 professores, logística de transporte, lanche, material didático, o que felizmente resultou na pesquisa de mestrado defendida em 2009, no Instituto de Artes da Unicamp, sob o título: “Arte - Educação no Museu: um estudo dos setores educativos da Pinacoteca do estado e do Museu de Arte Moderna de São Paulo”.

Atuando desde 2006 na graduação das diferentes licenciaturas, observou que, apesar de muitos professores estarem realizando sua segunda graduação e já atuarem nas redes públicas estaduais e municipais há um bom tempo, existia uma dificuldade em utilizar, na sala de aula, as ferramentas, conceitos, competências, habilidades e as atitudes aprendidas e ou disponibilizadas pelos respectivos projetos de governo, ao

longo dos anos, em especialização, aperfeiçoamento e requalificação profissional destes educadores.

Quando questionados, a resposta era sempre a mesma: “queremos uma explicação, orientação; nunca sabemos como é para ser feito; as coisas mudam o tempo todo”. Além de ouvir este tipo de fala em sala de aula e nas orientações de TCC em que muitos dos temas escolhidos eram justamente as problemáticas em sala de aula, havia e ainda há queixas, reclamações ou simplesmente desabafos que chegavam às diretorias de ensino da cidade de São Paulo. O professor muitas vezes se sente só e desvalido, sem saber a quem recorrer.

Concomitante a este período foi estabelecido o projeto das ETIs (Escola de Tempo Integral), embora na teoria SEE/CENP (Secretaria da Educação do Estado/ Centro de Estudos e Normas Pedagógicas), já estivesse em discussão há algum tempo.

É fato que, desde 1992, no projeto de lei do senador Darcy Ribeiro, já era sinalizada a necessidade de priorizar e implementar as escolas de tempo integral, nas regiões carentes que apresentavam menor rendimento escolar. Por omissão da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não se estipulou nenhum prazo para que isso fosse colocado em vigor nos estados e municípios. Somente em dezembro de 2005, foi publicada a Resolução SE 89 sobre a Escola de Tempo Integral na LDB (Lei de Diretrizes e Bases).

Pessoas atuantes que acreditam, defendem, levantam a bandeira a favor da educação pública no Brasil se decepcionam quando verificam que os processos de atribuição de aula são mal direcionados, a formação dos docentes atuantes nas oficinas das escolas de tempo integral é defasada e os gestores das instituições não acreditam na própria unidade escolar em que atuam.

Por infortúnio da grande massa, a política pública educacional, a seu modo, dificulta que melhorias ocorram, mesmo considerando o que dispõe a Resolução SE 89 a respeito da Escola de Tempo Integral, que defende a formação integral dos alunos no Estado de São Paulo, ressaltando:

- a educação como presença fundamental no dia a dia de crianças e jovens, por desempenhar papel relevante na dinâmica das sociedades;
- a importância de se oferecer aos estudantes do Ensino Fundamental a oportunidade de estender o tempo de participação na escola de atividades que ampliem suas possibilidades de aprender;
- a necessidade de atender às expectativas da comunidade intra e extraescolar e desenvolver ações que integram a política de inclusão.

Assim, a referida Resolução expressava:

Art.1º - Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com objetivo de 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 de favoreçam o aprimoramento pessoal e cultural.

Art.2º - O Projeto Escola de Tempo Integral tem como 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;
- 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.

Ainda acreditando que a educação pode mudar e transformar, mesmo que em longo prazo, os sujeitos e o seu entorno, a pesquisadora levantou aspectos da implantação da escola de tempo integral, envolvendo aspectos das práticas de formação do professor de arte nas escolas de tempo integral, significados das práticas e dos conceitos utilizados na formação dos professores, relacionando tais informações com a realidade da comunidade escolar local haja vista que cada unidade apresentou problemas decorrentes do seu ambiente específico.

A prioridade deste estudo foi relatar os aspectos da formação e prática docente nas oficinas de arte nas escolas de tempo integral, com base na fala dos professores e coordenadores atuantes nestas escolas. A coleta de dados se fez por meio de entrevistas estruturadas aplicadas aos participantes citados. Também houve acompanhamento das atividades das Diretorias de Ensino na Cidade de Campinas para obter informações sobre planejamento curricular, condições físico-estruturais, integração com a comunidade das ETI, dentre outras.

Sabemos que, no decorrer da história da educação tem se encontrado infinitas discussões sobre um ideal educativo, que atenda a todos, de maneira igualitária, independente de sua condição econômica ou social. Este ideal educativo, igualitário ganha força a partir da década de 30, propondo a construção de um modelo alternativo de educação que foi denominado Escola Nova, posicionando-se contra a postura de que o saber é algo que se transmite. O movimento da Escola Nova possibilitou uma visão diferente do desenvolvimento da criança e por consequência do processo de aprendizagem.

É a partir dos ideais da Escola Nova que surge pela primeira vez no Brasil uma proposta de educação integral, tendo como objetivo modificar a função social da escola, visando à promoção qualitativa da educação e a formação o cidadão integralmente.

O aumento da permanência do educando na escola evoluiu para um novo modelo de organização educacional, visando à formação integral, desenvolvendo os potenciais sociais, afetivos, culturais e físicos, sendo apontado como uma das possíveis soluções para os problemas sociais enfrentados no país.

As ETIs, no contexto atual, no contexto atual surgem ressignificadas, já que entender as relações das oficinas com o aprender a aprender tornar-se-ia significativo para o educando, mas, sobretudo para o docente, que precisa, por meio da prática de uma educação integral, também praticar o aprender a aprender.

A partir desta perspectiva, foi levantado em que medida certos aspectos das práticas de formação dos professores de arte, na ETI, afetam a sustentabilidade, o bom andamento, a integridade e organicidade deste modelo de ensino no estado de São Paulo.

Vislumbra-se na pesquisa que se houvesse uma formação aos professores que iriam atuar nas oficinas de arte antes de iniciarem suas práticas na ponta, em sala de aula, com um acompanhamento e apoio as suas ações no decorrer do ano letivo, o maior tempo das crianças dentro da escola poderia culminar em um processo de aumento qualitativo do ensino, possibilitando ao educando não só o currículo básico como a escola tradicional oferece, mas as oficinas extracurriculares no contra turno, possibilitando outras aprendizagens ofertadas por estes docentes, seguros de suas metodologias.

Esta dissertação de mestrado, portanto, constitui mais um importante instrumento para mapear ações de políticas públicas em educação, especialmente no âmbito da educação e escola de tempo integral, tentando compreender o impacto de parte destas medidas tomadas no plano político e buscando identificar aspectos da prática docente, da estruturação das oficinas curriculares e do próprio processo de

construção do conhecimento, num ambiente que busca melhorar a qualidade do ensino por meio da extensão da jornada. Decorre daí, a nosso ver, a relevância deste estudo e sua validade acadêmica e, portanto, institucional.

O trabalho está estruturado em capítulos:

No primeiro capítulo é apresentado o que precedeu a implantação do projeto Escolas de Tempo Integral no Estado de São Paulo, expondo artigos da Constituição Federal, LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Publicações da SEE (Secretaria Estadual da Educação) e conceitos ou metas do PNE (Plano Nacional de Educação 2001 e 2011).

Neste capítulo, busca-se discutir as políticas públicas no Brasil; no que diz respeito, ao tempo de permanência do educando no ambiente escolar, e aspectos da legislação que especificam e garantem a legitimação e legitimidade da educação como um compromisso ético.

No segundo capítulo, buscou-se um histórico de experiências anteriores sobre a educação de tempo integral no Brasil partindo dos anos 20 e 30, período de propostas educacionais inovadoras, com o surgimento da Escola Nova no Brasil, com alusão ao mentor da proposta da educação de tempo integral no Brasil, Anísio Teixeira. Foram utilizados para fundamentação teórica autores que falam da Educação Integral e da Educação de Tempo Integral dentre eles: SAVIANI (2005); CALEFI (2003); CAVALIERI (2002); PARO (1988) e COELHO (2002).

Já no terceiro capítulo, foi resgatado o contexto da implantação da escola de tempo integral no Estado São Paulo, em 2006, na primeira gestão do governo de Geraldo Alckmin. As primeiras diretrizes legais foram publicadas em Diário Oficial, assim como as Resoluções que as complementaram. Também são apresentados artigos sobre o projeto e seus supostos benefícios educacionais; a grade curricular e os problemas advindos dentro das escolas e como os órgãos gestores (SEE) Secretaria do Estado da Educação, (CENP) Centro de Estudos e Normas Pedagógicas e finalmente a, procura de soluções, mesmo que não bem sucedidas para as dificuldades expostas.

No quarto capítulo, é discutido o ensino de arte nas escolas, as competências e habilidades possíveis de serem desenvolvidas nos alunos, a partir de uma boa formação do professor inicial e continuada. Parte-se do pressuposto que esta formação fará toda diferença no trabalho do professor dentro das oficinas de arte. Mesmo sem material ou estrutura física, mas com a orientação certa, o professor saberá elaborar atividades inovadoras.

O quinto capítulo centra-se na análise e interpretação dos dados coletados em entrevistas realizadas com os sujeitos que atuam ou atuaram nas escolas de tempo integral. As entrevistas são individuais, estruturadas e narrativas. O material levantado confirmou, em certa medida, as dificuldades apresentadas na implantação do projeto nas escolas de tempo integral que foram detectadas numa primeira fase, de coleta de dados e estudo da legislação e da estrutura do programa por meio de documentos e visitas a escola e diretorias. Embasaram este processo autores como: GASKELL, (1999); BAUER, (1996); FLICK, (1998), GLASER & STRAUSS, (1967).

Nas considerações finais, pretende-se mostrar como foi realizado o projeto nas escolas de tempo integral mais especificamente nas oficinas de arte e os ajustes que ocorreram durante seu período de implantação. Da mesma forma foram abordadas as dificuldades e, as possíveis soluções que não foram encontradas para sanar tais dificuldades. Dentre estes, as mudanças permanentes as quais os professores, gestores e até a própria Diretoria de Ensino vivem se adaptando, mesmo sem compreender o porquê.

O trabalho buscou mostrar, finalmente, a importância de uma proposta pedagógica consistente para o projeto das escolas de tempo integral, a ser desenvolvida *dentro* da escola, enquanto prática que precisa se consolidar no espaço escolar, a qual não se garante sem uma formação consistente dos educadores e equipe gestora e uma maior qualidade na formação ofertada aos educandos. Para atender aos objetivos do projeto, de forma assertiva, faz-se necessário investir no formador que forma.

Imersa numa luta política, estética, institucional e pedagógica consigo mesma, como foi apontado no projeto Corpo de mestre; Corpo de Aprendiz, do qual a pesquisadora fez parte na UNICAMP, a escola pública no Estado de São Paulo impõe uma conclusão e um desejo, ao mesmo tempo para esta pesquisa: é necessário insistir

numa verdadeira formação contínua e continuada do professor atuante nas oficinas de arte, como ação crítica, necessária, que vai além da ação pedagógica, e que pode ser realizada no próprio cotidiano docente.

CAPÍTULO I

LEGISLAÇÃO, DIREITO E EDUCAÇÃO.

Este capítulo tem por objetivo apresentar as bases legais que deram suporte a Escola de Tempo Integral, apresentando as, discussões teóricas acerca de políticas públicas, a função social, política e pedagógica proposta por idealizadores e educadores que acreditavam que a qualidade na educação estava diretamente atrelada ao tempo de permanência da criança no ambiente escolar.

Nos últimos anos, na busca de uma educação de qualidade no sistema formal de ensino, o Brasil; procurou formular por meio da promulgação de uma legislação de garantia e legitimidade de uma educação integral, como desafio e compromisso ético, favorecendo a gestão democrática e integrada das ações.

Não podemos negar que ao longo do tempo, o papel social da educação pública no Brasil vem sofrendo transformações de acordo com as políticas públicas e suas legislações, sempre com a palavra de ordem oficial “a melhoria do ensino”, no sentido de uma melhor formação do indivíduo e do papel da escola na sociedade.

Nesta linha de pensamento, a Escola de Tempo Integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas públicas, mas sem perder o foco na sua especificidade em relação às políticas educacionais atendendo a um conjunto de disposições Legais em vigor no país.

Partindo sempre de um determinado contexto histórico social, o tempo escolar vai sofrendo modificações que são determinadas em função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam que, segundo CAVALIERI, (2007, p.1017), possuem as mais diversas naturezas e origens, como o tipo de cultura familiar predominante e até

mesmo a associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência ou de preparação para o trabalho.

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

Redimensionar, no sentido educacional, pressuporia uma extensão do tempo que poderia resultar em aumento da oferta de condições e possibilidades de aprendizagem e aproveitamento no universo escolar.

COELHO (2007, p.48), refletindo sobre como vem se configurando o ordenamento constitucional legal, a partir da Constituição de 1988, enquanto revela das tendências das políticas públicas educacionais voltadas para o tempo escolar, destaca avanços.

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

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

O artigo 205 reitera essa intenção:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada pela colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.¹

1

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1997, pag.108.

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

Em que pese à letra da lei, a maior permanência do aluno na escola não é diretamente proporcional ao aumento da aprendizagem. Nesse sentido SILVA (2002, p.168) diz que: “não é só o aumento do tempo de permanência na escola que proporcionará uma melhoria da qualidade do ensino. A ampliação do tempo escolar precisa vir acompanhada de uma nova visão do papel da escola”.

Dentro desta perspectiva a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, em seus artigos 1 e 2, evidenciam a importância da educação integral para o desenvolvimento pleno do educando.

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

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo de organização, autorizadas nesta lei.

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

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

[...]

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

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares urbanas de ensino fundamental para o regime de escola de tempo integral.²

2

BRASIL, Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pág.4,1996.

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

Para COELHO (2007, p.16), as determinações da Constituição de 1988 serviram como referencial para a LDB apresentar exclusivamente o Ensino Fundamental (I e II), como digno do tempo integral.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, 25% das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios se encontram vinculados à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos da educação passaram a ser subvinculados ao ensino fundamental (60% de 25% = 15% dos impostos e transferências), sendo que parte dessa subvinculação de 15% passava pelo FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), cuja partilha dos recursos tinha como base o número de alunos do ensino fundamental atendido em cada rede de ensino. Esta ação teve duração de 10 anos iniciando em 1998 expirando em 2006.

No início de 2007 o FUNDEF mudou para FUNDEB (Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação), pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, beneficiando todos os ciclos da educação básica, que conforme a nova LDB compreende por educação básica: Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Sendo assim os recursos não mais poderiam ser destinados apenas ao Ensino Fundamental.

O FUNDEB teve como principal objetivo: promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação, de acordo com o número de alunos, com base no censo escolar do ano anterior. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e aplicação dos recursos do programa são feitos em escalas federal, estadual e municipal, por conselhos criados especificamente para esse fim. O FUNDEB se estenderá até 2020, com recursos originários dos entes estaduais e municipais, sendo que verbas federais também integram a sua composição, a título de

complementação financeira, com o objetivo de assegurar o valor mínimo nacional por aluno/ano (R\$ 1.722,05 em 2011) a cada estado, ou ao Distrito Federal, nos quais este limite mínimo não for alcançado com recursos dos próprios governos. O aporte de recursos do governo federal ao FUNDEB, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, aproximadamente R\$ 5,1 bilhões para 2009 e, a partir de 2010, será de 10% da contribuição total de estados e municípios.

Ainda assim, um maior investimento orçamentário tanto no aluno como nos trabalhadores da educação; não garante uma melhor condição para o sistema educacional brasileiro. A ampliação da jornada educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)- Lei nº 9.394/96- reafirma os princípios do Art.2º da Constituição Federal e, ainda, apresenta a ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental para o regime de tempo integral. Inseridos na 9394/96 nos Art. 34 e 87 preveem que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.³

O artigo 87 aponta a progressão do Ensino Fundamental para o Tempo Integral como um ideal a ser perseguido, uma meta a ser alcançada entre os limites da Década da Educação (1997-2007).

Apesar de atualmente ainda discutirmos a Educação Integral, fica evidente no PNE (Plano Nacional de Educação) de 2001 que, são ratificados os conceitos da Constituição de 1988 e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), como possibilidades de formação integral do indivíduo. O PNE valoriza a educação integral e a maior

3

LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

permanência (7 horas diárias) às crianças das camadas sociais mais necessitadas, de idades menores, cujos pais trabalham fora e permanecem longos períodos ausentes de suas moradias.

O PNE ainda assegura como faixa etária prioritária a idade de 7 a 14 anos, com necessidade de tempo integral, de acordo com a Lei 10.172:

- Assegurar dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar.
- Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diário, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.⁴

Estava previsto no PNE, o atendimento prioritário às famílias de baixa renda, oferecendo no mínimo duas refeições, práticas de esporte e atividades artísticas, apoio às tarefas escolares, dentre outras ações denominadas socioeducativas.

De acordo com CALEFI (2003, p.65), “a ampliação do tempo na legislação, para atender o ambiente educacional, passa a ser peça fundamental e estruturadora às necessidades de cada momento, na tentativa de equilibrar as forças políticas e sociais, mesmo que esta intenção não obtenha êxito”.

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

4

BRASIL, Lei 10.172, PNE, Plano Nacional de Educação, 2001, pág.26.

O novo PNE (2011/2020), disposto no Art.214 da Constituição Federal apresenta diretrizes que vão ao encontro de uma proposta de cada vez mais equilibrar a formação não só daqueles que vão para aprender como para os que ensinam. E, principalmente, de que a educação ocorra para todos sem distinção alguma, pois, uma vez que somos todos iguais perante a lei, deveríamos atuar na sociedade sem também qualquer distinção e isto poderia ser exequível a partir de uma educação cada vez mais ampla e efetiva.

São diretrizes do PNE 2011/2020:

- Erradicação do analfabetismo;
- Universalização do atendimento escolar;
- Superação das desigualdades educacionais;
- Melhoria da qualidade do ensino;
- Formação para o trabalho;
- Promoção da sustentabilidade socioambiental;
- Promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- Valorização dos profissionais da educação;
- Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.⁵

A Escola de Tempo Integral surge como uma nova tentativa de redimensionar o tempo. Tempo para aprender, tempo para recuperar o que se perdeu, que muitas vezes

5

BRASIL, Constituição Federal, art.214, PNE- 2011-2020. Brasília, 2010.

nem se aprendeu. Com tanta divisão de tempo, é ele justamente que falta para estudar e refletir e fazer surgir um marco referencial que fundamente o fazer escolar, por meio do quais professores, na dinâmica de vida e da profissão, possa “pararem de correr” contra e assim desfrutarem de mais tempo para sua precisa formação continuada.

Neste capítulo introdutório de nossa dissertação, buscamos apontar alguns marcos legais da legislação sobre o assunto existente em nosso país e demonstrar o campo de tensão e de desafios que nos obriga a reconhecer que a existência das escolas de tempo integral em nosso país ainda são um passo preliminar em direção a uma verdadeira educação, como recomendada na Constituição Federal e na LDB.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: RELEMBRANDO ANTIGAS PROPOSTAS

Dentro uma reflexão sobre a educação de tempo integral no Brasil, é necessário um retorno aos anos 20 e 30, já que é neste período que são elaboradas propostas educacionais para que o país tivesse seu próprio projeto político educacional.

Sob esse ponto de vista, pode-se afirmar que as tentativas de implementação da Escola Nova no Brasil se deram por intermédio de um longo processo que se estabelece, não apenas pela inovação das práticas pedagógicas, mas também, pela manutenção de alguns aspectos educacionais que se definem como sendo tradicionais.

O mentor a colocar em prática as inovações na educação é Anísio Teixeira, que conduz a reformulação do Sistema de Ensino do Rio de Janeiro. Consciente de que a escola não pode ser apenas preparatória e básica no seu processo educacional, ele acreditava que a escola deveria passar a ter a função integral, desenvolvendo diferentes formas de ensinar e aprender.

Em sua obra constata-se também a aspiração para que a educação abrangesse amplas camadas da população, formando-as para o trabalho. Nesse sentido, a escola deveria “ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa”. (TEIXEIRA, 1957, p.49).

A escola possibilitaria assim o amplo acesso a cultura, proporcionando uma preparação adequada para o aperfeiçoamento do trabalho e o exercício da cidadania.

Homem será o que dele fizerem a sociedade e a educação escolar. A sociedade democrática só substituirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isso que contrárias as velhas atitudes milenárias do homem. Terá que inculcar o espírito de tolerância, o espírito de investigação, espírito da ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz – com um largo e generoso sentido humano.

Nada disto é fácil porque nada disto jamais foi inculcado pela escola. E, em verdade, só poderá ser completamente inculcado pela escola, quando toda sociedade efetivamente tiver essas atitudes e esses ideais. Mas como a sociedade gradualmente os vai incorporando, poderemos pela escola acelerar e expandir o processo de incorporação. (TEIXEIRA, 1968 p.32).

Foi ampla a participação de Anísio Teixeira na história da educação brasileira e é marcada por sua contribuição aos grandes movimentos desenvolvidos pelos intelectuais do país, no início do século XX.

O movimento mais conhecido foi a ABE, (Associação Brasileira de Educação), criada em 1924, sem vínculo com o Estado, a ABE foi nos anos 20, a principal articulação do movimento de renovação educacional no Brasil, agrupando católicos e pioneiros⁶ numa mesma campanha em prol da educação. Posteriormente, após a Revolução de 1930, esse grupo de educadores iria se antagonizar.

De acordo com CARVALHO, (1998 p.137):

As principais realizações que notabilizaram a ABE, como as Conferências Nacionais e as Semanas da Educação, foram, na década de 20, acontecimentos modulados pela retórica do

⁶ Os católicos eram setores militantes do laicato intelectual católico que haviam integrado a ABE nos anos 20 e que a abandonaram em 1932, passando a se articular na Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal e no Centro D. Vidal em São Paulo, inicialmente, e, partir de 1943 na Confederação Católica Brasileira de Educação. Já os Pioneiros eram alguns signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tem participado das Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE e ocupado postos governamentais técnicos empenhados na reforma dos sistemas estaduais de ensino, assumiram o controle da Associação Brasileira de Educação a partir de 1932.

“civismo”: a propaganda que delas se fez, os rituais que a constituíram efetuaram sempre a representação do movimento educacional como movimento cívico. Nelas, discursos e rituais representaram a Associação como congregação de homens de elite, esclarecidos, bem intencionados e por isso, devotados à causa nacional. As sessões de abertura de tais Conferências, como também a programação das Semanas de Educação, eram pontuadas de pronunciamentos e proclamações que entrelaçavam indissociavelmente fé e esperança nos destinos do país e devotamento à “grande causa da educação nacional”, numa operação que concomitantemente delineava, no avesso da figura do brasileiro-objeto da obra educacional redentora, a imagem do cidadão que deveria dela resultar.

Anísio Teixeira sofreu influência direta do pragmatismo norte-americano, a partir de sua primeira viagem aos EUA, em 1927, onde permaneceu durante alguns meses estudando e visitando instituições escolares. Voltou no ano seguinte aos Estados Unidos para estudar na Universidade de Columbia (Nova York) e pesquisar a organização escolar daquele, país, adquirindo, assim o título de Mestre em Educação. Durante este período, comungou das ideias filosóficas e pedagógicas de John Dewey⁷, de quem foi aluno, formando a base do pensamento filosófico que pôs em prática na educação pública brasileira, ao promover reformas educacionais e em sua participação nas discussões educacionais travadas a partir de então.

⁷ John Dewey é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo (juntamente com Charles Sanders Peirce e William James), um pioneiro a psicologia funcional e representante principal do movimento da educação progressista norte-americana durante a primeira metade do século XX.

Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e habilidade do estudante possam ser integrados à sua vida como cidadão, pessoa, ser humano. No laboratório escola que dirigiu com sua esposa Alice, na Universidade de Chicago, as crianças bem novas aprendiam conceitos de física e biologia presenciando os processos de preparo do lanche e das refeições, que eram feitos na própria classe. No Brasil, desde os anos 30, o educador Anísio Teixeira, sob forte influência de suas ideias, tentou implantar um sistema educacional similar, em tempo integral-igualmente falhando por desinteresse político numa educação melhor para o povo.

Faz-se necessário este recorte na história da educação no Brasil para se buscar entender em que conjuntura se consolidou a concepção de educação integral, e com isso relacioná-la com a base da Escola de Tempo Integral. O conceito de educação integral obteve interpretações diferenciadas pelas mais distintas correntes de pensamento educacional. Segundo CAVALIERE (2004, p.3):

É preciso notar que, embora a ideia de educação integral esteja presente em toda obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la precisa, e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os integralistas que [...] usaram abundantemente, durante os anos 30, as expressões “homem integral”, “Estado integral”, “educação integral”.

Pode-se dizer que Anísio Teixeira é um dos pilares da Educação de Tempo Integral. Suas ideias pedagógicas e filosóficas, bem como sua vivência prática consolidaram seu compromisso com a educação. Para ele a educação deveria abranger o maior número possível de crianças, e isso se apresenta em suas ideias e realizações, principalmente no campo da educação básica. Afinal, o país precisava de mais e melhores escolas para atender uma parcela da população que estava sendo eximida de um direito básico.

A escola primária, visando acima de tudo, à formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de Tempo Integral. (TEIXEIRA, 1957 p.126).

Teixeira procurou elaborar o seu projeto educacional para o antigo Distrito Federal, objetivando transformar o conjunto de escolas públicas em um sistema de

ensino organizado e planejado de acordo com os princípios da escola progressiva, isto é, da escola formulada por John Dewey.

Nessa proposta, cinco escolas passaram a funcionar em regime experimental: Bárbara Otoni, Manoel Bonfim, México, Argentina e Estados Unidos. As três últimas escolas aqui citadas foram estruturadas por meio do sistema PLATOON⁸. Neste modelo era estabelecido não só o aumento das disciplinas do currículo, ocorrendo uma mudança na organização dos horários da escola, como um esquema de rodízio de alunos.

De acordo com CHAVES (2002 p.51-52):

O sistema Platoon foi concebido nos Estados Unidos, nos primeiros anos do século XX, e tinha como objetivo estruturar o ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo, e da recreação, uma vez que se acreditava que a educação deveria abarcar todos os aspectos da natureza infantil [...] o ensino previa um aumento do número de disciplinas, que teriam que ser ministradas em ambientes variados tais como parques recreativos, jardins, piscinas, sala de desenho e música, laboratórios, oficinas de carpintaria e mecânica, auditório, indicando que, o projeto arquitetônico dessas escolas deveria ser idealizado conforme as novas exigências pedagógicas. Esse sistema caracteriza-se como forma de organização administrativa, que não determina diretrizes de aprendizagem.

⁸ Nesse sistema de ensino proposto por Anísio Teixeira em apenas 5 escolas, como experimentais, estas funcionavam no horário de rodízio, os alunos teriam aulas nas salas fundamentais (português e matemática) e nas salas especiais (ciências, geografia, história, desenho, auditório, biblioteca, jogos e música), o que demonstra uma outra compreensão sobre o ensino, elimina a sala de aula como algo fixo e estático no ambiente escolar, onde cada turma tem apenas uma sala e pertence apenas a ela e a sua professora. Essa é outra característica diferenciada cada disciplina é ministrada por um professor inclusive o auditório e a biblioteca, que fazem parte da grade de horário com atividades programadas e conteúdo. Na concepção integral de ensino, o auditório é um espaço que unifica toda escola, é o ponto de convergência entre os conteúdos teóricos aprendidos que no auditório o aluno aprende a utilizar na vida prática.

Esta nova escola pretendia formar alunos que participassem mais efetivamente do seu processo de ensino aprendizagem durante as aulas, desenvolvendo o senso crítico e participativo, como cidadãos para atuar na sociedade integralmente.

Segundo CHAVES (2002, p.58), “a implantação da escola de tempo integral, como ampliação da permanência da criança na escola não era uma necessidade nem pedagógica, nem social dos anos 30”. Nesse período o que importava era a finalização de um processo relativamente longo de sedimentação de todo um sistema de escola cujo ensino primário deveria oferecer mais do que a simples leitura e escrita. É correto afirmar que a educação integral promovida por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, nos anos 30, sem sombra de dúvida inspira a educação de tempo integral nos dias de hoje pelo seu modo globalizado de enxergar o ensino.

Após essa experiência, muitas outras apareceram em diferentes épocas e com diferentes enfoques e ideologias. As mais conhecidas de escola pública de tempo integral no Brasil são: a Escola – Classe e Escola Parque na Bahia nas décadas de 50, 80 e 90 os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, cujo nome foi alterado posteriormente para Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo nessa mesma época e Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), cujo objetivo era dar continuidade à proposta de educação integral, agora em âmbito nacional, sendo que seu desenvolvimento se daria nos CAICs ou outro equipamento com adaptações convenientes para tal finalidade.

Em uma visão mais recente podemos citar:

- Programa de Educação em Tempo Integral implantado em 2001 na cidade de Apucarana no Estado do Paraná;
- Centros de Educação Unificados (CEUs) implementados em 2003 no município de São Paulo em um projeto que recupera o modelo dos CIEPs carioca;
- Programa Segundo Tempo implementado pelo Estado do Maranhão em 2005;

- Projeto Escola de Tempo Integral no Estado do Rio Grande do Sul, inspirados nos CIEPs do Rio de Janeiro. Desativado na década de 1990 o programa voltou a funcionar em 2004;

- Programa Aluno de Tempo Integral implantado em 2005 no Estado de Minas Gerais;

- Projeto Escola Pública Integrada (EPI), implementado em 2006 no Estado de Santa Catarina.

Existem ainda outras experiências de Escola de Tempo Integral em Manaus (AM), onde funcionam as duas únicas escolas de tempo integral de Ensino Médio. Outras de Ensino Fundamental em Palmas (TO) e Salvador (BA).

No decorrer do capítulo serão apresentadas as experiências mais significativas na história das escolas de tempo integral no Brasil.

2.1. Centro Educacional Carneiro Ribeiro

De acordo com pesquisas que contribuíram para gerar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) a permanência e aprendizagem na escola, refletem uma complexidade de fatores interligados tanto à estrutura social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico, formação de professores e gestores da educação básica.

Com isso percebe-se a necessidade da retomada de uma discussão sobre uma educação integral para a formação plena do indivíduo na tentativa de resolver problemas educacionais que presenciamos todos os dias. O direito a educação de qualidade é um elemento fundamental como garantia dos direitos humanos e sociais

que dialogam com o processo de democracia. Num país em crescente expansão a oferta de vagas foi garantida pelos sistemas públicos de ensino, o que obrigatoriamente não trouxe garantias necessárias para uma educação de qualidade.

A compreensão de educação integral tem que, necessariamente, ir além da extensão do tempo de permanência do educando dentro do ambiente escolar, ou do perfil assistencialista das experiências existentes nas décadas de 50, 80 e 90, apesar de não estarem desvinculadas dos desinteresses políticos de cada época.

Na década de 50, Anísio Teixeira, um dos mentores do Manifesto dos Pioneiros⁹, propõe a implementação de um Sistema Público de Ensino para o país. Uma escola que oferecesse à criança um programa completo de leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação, uma vez que muitas delas apresentavam desnutrição e abandono.

Anísio Teixeira implanta o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, com a proposta de garantir a qualidade da educação das crianças através da maior permanência das crianças e adolescentes na escola. A filosofia educacional do CECR (Centro Educacional Carneiro Ribeiro) estava pautada nas ideias de John Dewey, não deveria existir separação entre a vida e a educação. O processo pedagógico seria guiado pelo interesse do aluno, buscando ativamente o conhecimento, num movimento de construção e reconstrução da experiência, constituindo uma educação viva, participativa, onde os conteúdos não se apresentam mais de maneira fragmentada, mas

9

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932: À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna, aparelhada de todos os recursos para atender e fecundar a sua ação na solidariedade como meio social, em que então, e só então se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderosos de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.

sim, num processo de integralização entre aluno, professor, conhecimento e experiência.

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

Dentro desta concepção a experiência de tempo integral, seria oportunizada na condição de aprendizagem para as diversas classes sociais e que, por sua vez, modificariam positivamente o seu entorno, pois conduziria a uma escola pública democrática promotora de justiça social. Devido a este motivo Anísio Teixeira construiu o CECR em uma região carente.

O Centro Educacional possuía um total de 42.000 m², com quatro escolas-classes para atendimento de crianças do ensino primário, que seria o equivalente hoje ao Ensino Fundamental I; uma escola- parque, com sete pavilhões, onde seriam realizadas as atividades práticas do contra turno, ou seja, a complementação da educação formal e uma residência para abrigar 5% das crianças sem pais ou responsáveis.

De acordo com ÈBOLI (1996, p.20), os objetivos gerais do Centro Educacional Carneiro Ribeiro eram:

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

Se pensarmos no decorrer da história da educação, continuamente iremos nos deparar com situações onde a escola se compõe a partir das novas necessidades sociais que são apresentadas por determinado momento pelo meio. Nesse sentido, a escola acaba adquirindo um papel social e cultural muito grande.

As implementações dos anos 30, já traziam uma relação inseparável entre sociedade e escola que, naquele momento, tinha o objetivo de colaborar para a produção social de determinados valores e comportamentos que, se acreditava, iriam modificar a própria sociedade vigente.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro funcionava em dois turnos e era composto por quatro escolas-classes e a escola-parque. A escola era estruturada em dois ou três pelotões, nos quais os alunos frequentavam em rodízio, tendo aulas nas chamadas salas fundamentais (Português e Matemática) e salas especiais (Ciências, Geografia, História, Desenho, auditório, biblioteca, jogos e música). Essa estrutura exigia uma organização administrativa e pedagógica mais rígida, em relação ao tempo de permanência em cada ambiente, para o bom desempenho do projeto pedagógico.

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

Era previsto a construção de nove centros, distribuídos em toda a cidade de Salvador, o que na verdade não ocorreu. Em 1950 foram inauguradas três escolas-classe que funcionavam em três prédios amplos.

Anísio Teixeira fundamentou teoricamente o Centro Educacional Carneiro Ribeiro da Bahia de forma a inspirar a construção de escola-parque também no Distrito Federal, para que estas constituíssem um exemplo para o sistema educacional do país.

De acordo com CALEFI (2003, p.95):

O programa de Brasília envolvia: Educação Primária, desenvolvida nos Centros de Educação Elementar que compreendia:

- a) Jardim de Infância- para crianças de 4,5 e 6 anos de idade;
- b) Escolas-classe/ Educação Intelectual Sistemática de 7 a 14 anos, com duração de seis anos completos ou séries completas;
- c) Escolas-parque- destinadas a complementação das atividades das escolas classe, através de atividades de desenvolvimento artístico, físico e recreativo; dentro do mesmo sistema faz parte do projeto, instituições responsáveis pela iniciação ao trabalho, além de áreas destinadas à biblioteca, pavilhão de artes industriais, conjunto para atividades sociais como música, dança, teatro, clubes, etc. e dependências para refeitório e administração;
- d) residencial para alunos na faixa dos 7 aos 14 anos sem famílias.

Apesar de serem propostas, inicialmente, a construção de 28 escolas-parque, apenas cinco foram construídas no Distrito Federal e funcionaram precariamente. Em Salvador as instalações do Centro Educacional Carneiro Ribeiro sofreram com o tempo degradação e falta de apoio do governo. Algumas reformas ocorreram principalmente no ano de 2000.

2.2 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

Durante a década de 80 foram construídos no Rio de Janeiro, 506 unidades de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), durante um período de governo, ou seja, quatro anos. O projeto arquitetônico foi totalmente desenvolvido por Oscar Ribeiro de Almeida de Niemeyer Soares Filho, considerado um dos maiores e mais influentes nomes da arquitetura moderna internacional.

Conforme levantamento realizado por Darcy Ribeiro em 1986, a educação brasileira oferecida era inábil para educar sua população, uma vez que a sociedade brasileira apresentava uma desigualdade social e um descaso principalmente com as camadas mais necessitadas. Diante de tal alegação, o governo do Rio de Janeiro, que

na época era ocupado por Leonel Brizola, propôs, uma escola de horário integral assim como o modelo utilizado em países desenvolvidos. Estes Centros Integrados seriam utilizados em horário integral foram construídos pelo Programa Especial de Educação (IPEE, de 1983 a 1986, e IIPEE, de 1991 à 1994).

A metodologia utilizada na educação integral dos CIEPs estava baseada na teoria de Anísio Teixeira. Mais uma vez a escola procurava diminuir os problemas sociais, através de políticas públicas oferecidas pelo governo através da escola. A intenção era atender às diferentes necessidades educacionais dos alunos, e justamente com este propósito os prédios foram construídos em bairros considerados carentes e localizados na periferia do Rio de Janeiro.

O projeto de construção de todos os CIEPs estava dividido em quatro fases: Na primeira, seriam construídas 60 unidades, inauguradas em 1986. A segunda previa mais 100 prédios com a mesma estrutura; A terceira seria compreendida de 140 prédios e, para finalizar, mais 200 prédios que totalizariam as 500 unidades previstas, como no projeto de governo inicial.

Conforme CALEFI (2003, p.123):

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

Os CIEPs tinham a capacidade de atender e abrigar até 1.000 alunos com nove horas diárias, o atendimento compreendia desde classes de alfabetização, crianças a partir dos 6 anos de idade, até à 8ª série do Ensino Fundamental. A estrutura física do prédio era feita em três blocos, sendo o bloco principal com três pavimentos: No primeiro pavimento/térreo funcionava o refeitório, a cozinha, o centro médico; e a área coberta para recreação. Nos outros dois pavimentos superiores estavam instalados: as

salas de aulas, auditório, salas especiais (para algumas atividades específicas), administração, ginásio de esportes, vestiário e depósito de materiais, biblioteca, aberta também a comunidade, e um terraço para atividades de lazer. Acima da biblioteca encontrava-se um alojamento para crianças que necessitavam de cuidados especiais, como uma residência.

Conforme PARO (1988, p.25):

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

A partir de seus estudos sobre o CIEPs, PARO (1988, p.25), demonstra não ser possível estender a escolaridade, visto a precariedade do ensino público, e mesmo a extensão em horas diárias não garantir um bom funcionamento da mesma. A escola de tempo integral acaba sendo vista como uma proposta que prioriza a solução de problemas sociais e não a universalização da escola, apresentando a ETI como imprópria para suprir as necessidades destas crianças.

Diante do discurso da igualdade de condições para todas as escolas, ao tomar posse do governo no Rio de Janeiro, Moreira Franco, decide excluir todas as escolas de tempo integral na rede estadual. Em 1986, foram transferidos 101 CIEPs para ficarem sob a coordenação da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Durante este período de governo alguns CIEPs foram fechados, e os que ainda seriam inaugurados durante o governo de Moreira Franco foram simplesmente abandonados.

Somente em 1991, com a eleição para o Senado de Darcy Ribeiro e a reeleição de Leonel Brizola para governador do Rio de Janeiro é que ocorreram trabalhos de recuperação dos CIEPs que estavam abandonados ou desativados, além de estruturar novos projetos para construção de futuras unidades, chegando em 1994 a atingir a marca de 506 unidades.

Independente das dificuldades pelas quais passou no decorrer dos anos o projeto dos CIEPs, obteve seu sucesso uma vez que na capital do Rio de Janeiro, o Ensino Fundamental, a Educação Infantil e o Ciclo de Alfabetização foram municipalizados e o horário integral foi mantido na sua maior parte.

Conforme CAVALIERI (2007, p.125):

Na rede estadual que ainda administra 359 CIEPs dos 500 construídos, o horário integral foi mantido em parte deles nos municípios menores, onde existem de 1 a 3 CIEPs, o horário integral quase sempre permaneceu nas turmas de primeiro segmento do ensino fundamental. Nas regiões metropolitanas do Grande Rio, cerca de metade dos CIEPs manteve pelo menos algumas de suas turmas em tempo integral, em geral também do primeiro segmento.

2.3 Ginásios Estaduais Vocacionais

Consideradas como classes experimentais a criação dos ginásios vocacionais, partiu do então Secretário da Educação de São Paulo, Luciano Vasconcellos de Carvalho. As primeiras classes experimentais foram implantadas na cidade de Socorro

no interior de São Paulo, utilizando como metodologia as propostas da Escola Nova e pautavam na pedagogia do educador John Dewey¹⁰.

Os ginásios vocacionais representaram um trabalho significativo, porém com longevidade de apenas oito anos (1962 a 1969). Foram ao todo implantadas seis unidades: uma na capital de São Paulo, outra na grande São Paulo, mais especificamente em São Caetano do Sul, e quatro no interior de São Paulo nas cidades de Batatais, Americana, Rio Claro e Barretos.

O atendimento integral dos ginásios vocacionais estava prioritariamente voltado para o ensino secundário, que compreendia dois ciclos: ginásial, com quatro anos de duração, e colegial, com o mínimo de três anos de duração, abrangendo os cursos técnicos. Esta era na verdade uma proposta de renovação do ensino para o Estado de São Paulo.

De acordo com CALEFI (2003, p.97):

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

Com a aprovação da Lei 6.052 em 03 de fevereiro de 1961, que dispunha sobre as Diretrizes para a Reforma do Ensino Industrial e de Economia Doméstica e Artes

10

Vide pág.17

Aplicadas, propiciou a elaboração do Decreto 38.643, publicado em 27 de junho de 1961, que regulamentava pedagogicamente o ensino secundário, criando ainda um órgão especializado com o objetivo de coordenar as unidades de ensino vocacional. A intenção era oferecer aos alunos, uma formação geral, além da habilitação profissional no ensino secundário.

Após 27 de junho de 1961 com a publicação do decreto 38.643, criou-se como órgão especializado, mas vinculado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo o Serviço do Ensino Vocacional (SEV). Este órgão coordenaria as unidades de Ensino Vocacional dentro do Estado de Estado de São Paulo, constituindo-se por professores com formação superior, especialistas, psicólogos e assistentes sociais.

Infelizmente no período que se seguiu instaurava-se no país a ditadura e a experiência, assim sucumbiu, pois atentava contra a segurança e a ordem nacional, uma vez que tinha como objetivo a formação de alunos críticos, o que não era consoante com os objetivos do regime militar.

Ainda de acordo com CALEFI (2003, p.97):

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

Em 5 de junho de 1970 foi publicado o decreto estadual nº 52.460 extinguindo o ensino renovado em todas as escolas estaduais, colocando fim à experiência dos ginásios estaduais vocacionais.

2.4 Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)

O PROFIC foi instituído pelo Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986 e complementado pelo Decreto nº 25.753, de 28 de agosto de 1986, tinha como objetivo a efetivação de convênios com os municípios interessados em participar do Programa. Este foi implantado entre 1986 e 1993 pelo Secretário Estadual de Educação de São Paulo, Professor José Aristodemo Pinotti, no final do governo Franco Montoro.

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

O PROFIC surge num período marcado por mobilizações e greves no Estado de São Paulo, num momento em que a reforma partidária de 1979 e o retorno de eleições diretas para governador, eram um marco para a restauração da democracia no país. Na verdade isto desencadeou em todo o Brasil uma luta por verbas públicas destinadas à educação pública, como determina a Constituição, onde valores mínimos de gastos deveriam ser aplicados em educação.

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

Tinha início assim o processo de municipalização da pré-escola ao 1º grau, que previa ainda um aumento de atendimento da criança em idade pré-escolar e a reformulação curricular. A grande preocupação estava no processo de ensino-aprendizagem, o que levou à extensão do tempo diário de permanência de aula nas séries iniciais do 1º grau, possibilitando um reforço de aprendizagem.

Este programa foi o primeiro no país a utilizar parcerias, mas diferentemente de outros programas, não buscou uma uniformidade entre as escolas que adotassem o programa, pois, cada unidade tinha suas próprias características e a adesão ocorria de maneira voluntária.

O eixo norteador do PROFIC era o aluno, com isso toda a escola se mobilizava na busca de trazer soluções tanto nas ações pedagógicas como na rotina diária, uma vez que oferecer propostas diferenciadas aos alunos no contra turno de permanência na unidade escolar era algo difícil diante da inexperiência da equipe escolar.

Em 1986 ocorreram 128 convênios entre as prefeituras, passando para 218 no ano seguinte. Já nas escolas estaduais o programa iniciou com 352 escolas em 1986, contando em 1989 com o montante de 921 unidades.

Com a nova Constituição Estadual de 1989 que estabelecia o gasto a ser aplicado em educação foi restringido o repasse de verbas públicas.

De acordo com BORGES (2002, p.192):

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

Um dos maiores problemas enfrentados é de que forma seriam desenvolvidas as atividades na extensão do horário. Os Programas e Currículos não esclareciam como isso deveria ser trabalhado na escola, deixando a critério da unidade escolar a prática, como mostra a Resolução SE 159 de 15 de julho de 1988 que dispõe sobre a implantação do Programa na rede estadual de ensino:

Artigo3º- Para os alunos participantes dos projetos, serão programadas atividades complementares a serem desenvolvidas, com prioridade, para aqueles que delas necessitarem, no período de sua permanência adicional na escola, visando a reforçar, ampliar, diversificar e enriquecer as experiências de aprendizagem. (pág.185).

O PROFIC foi inicialmente articulado em torno de quatro projetos que procuraram dar uma cobertura à criança, desde sua fase anterior à entrada nas instituições de ensino até completar os 14 anos. Tentou definir também uma política de atenção ao menor, *já em estado de abandono*, atendendo crianças "de rua", infratoras ou não.

Os projetos foram:

1. Projeto de formação integral da criança nos dois primeiros anos de vida - Por meio de uma participação indireta da Secretaria de Educação, esse projeto visava criar condições institucionais para o cumprimento e o aperfeiçoamento da legislação que obriga empresas a manter creches e berçários. A Secretaria cumpriria um papel de agente articulador de instituições privadas e governamentais com a finalidade de estabelecer essa rede de atenção, voltando-se em especial às formas de organização que facilitassem o aleitamento materno por parte de mães trabalhadoras.

2. Projeto de formação integral do pré-escolar (2 a 6 anos) - O ponto fundamental desse projeto era o aumento do tempo de permanência da criança na escola, sempre de acordo com os horários de trabalho dos pais. Além disso, o projeto visava ir além do desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança, proporcionando oportunidades para seu desenvolvimento físico, psíquico, social e emocional. A Secretaria teria aqui uma atuação direta, pelo estabelecimento de convênios com as prefeituras e entidades assistenciais privadas.

3. Projeto de formação integral do escolar (7 a 14 anos) - Nesse projeto, o fundamento foi, também, o aumento do tempo de permanência da criança na escola, objetivando um período de oito horas. Não significava um aumento da atividade propriamente escolar, mas um acréscimo de atividades recreativas, artísticas, esportivas e, eventualmente, um reforço de aprendizagem. A característica interessante do projeto é que o tempo de permanência alargado foi proposto como facultativo. Nesse projeto, a participação da Secretaria de Educação seria direta e dar-se-ia por intermédio da rede de ensino escolar, especialmente das escolas localizadas nos grandes centros urbanos e regiões pobres.

4. Projeto de atendimento ao menor abandonado - Esse projeto não foi definido com clareza. Entende-se de seu esboço que a participação da Secretaria da Educação seria indireta, em colaboração com a Secretaria de Promoção Social, e que especial ênfase seria dada à ampliação e ao aperfeiçoamento da Escola-Oficina, projeto já existente na Secretaria de Educação.

Por outro lado, as poucas pesquisas e avaliações disponíveis sobre a melhoria das condições de ensino e aprendizagem trazidas pelo PROFIC também mostravam resultados positivos. A falta de dados sobre os custos não permite uma avaliação segura sobre a eficácia comparada do PROFIC. Pode-se afirmar, no entanto, que o estabelecimento de parcerias com o *terceiro setor* e com as prefeituras revelou muita criatividade no aproveitamento de recursos humanos e materiais preexistentes, bem como na sua utilização de modo renovado.

Esse fato revelou uma forma nova de inserção institucional para programas do gênero. O caráter voluntário das adesões e a forma desburocratizada de estabelecimento das parcerias e gestão dos convênios também foram avaliados - seja na literatura, seja pelos agentes envolvidos - como altamente positivos. Entretanto, essa avaliação deve ser relativizada, uma vez que a adesão voluntária já parte de um pressuposto favorável ao projeto.

O processo de implementação, em meio a grandes resistências e, ao mesmo tempo, a adesões ardorosas, revelou que o custo de implantação de programas

destoantes dos padrões convencionais de instituições complexas e altamente burocratizadas é muito alto. Esse Programa não contou com boa estratégia para quebrar resistências e conquistar a burocracia. As resistências estruturais aliadas às conjunturas políticas específicas foram barreiras muito fortes para a implantação do PROFIC.

Por outro lado, a busca de estruturas alternativas para a implantação do programa - tais como prefeituras e entidades assistenciais - revelou-se de grande validade na implementação, pois possibilitou a utilização direcionada de demandas preexistentes, bem como de mecanismos políticos tradicionais.

No caso específico do PROFIC, a estratégia inicial de obtenção de consenso elevou a propensão de conflito já existente no interior da Secretaria, criando rejeições que, embora tenham sido contornadas na medida em que o programa se adaptou à cultura institucional da Secretaria, permaneceram difusas, porém atuantes, durante seu tempo de duração.

Durante o período de existência do Programa, 1986 a 1993 as diretrizes do PROFIC foram sendo modificadas de acordo com os Secretários de Educação do Estado de São Paulo, que foram sete, provocando um distanciamento da proposta inicial e sofrendo modificações em função das mudanças políticas, refletindo o processo de implementação de uma política educacional governamental.

CAPÍTULO III

ESTADO DE SÃO PAULO: RECUPERANDO SUA EXPERIÊNCIA DE TEMPO INTEGRAL

A partir das experiências de escolas de tempo integral, seus objetivos políticos e educacionais, a implantação do projeto na rede estadual de ensino no Estado de São Paulo, se deu através de Diretrizes publicadas em Diário Oficial, mais precisamente no dia 11 de dezembro de 2005, quando a SEE (Secretaria do Estado da Educação) publicou a Resolução SE 89 dispondo sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Considerando a educação fundamental e com papel relevante para a sociedade, e para a formação humana previa uma organização da escola em dois turnos: com jornada diária de 9 horas diárias, composta entre manhã e tarde, totalizando uma carga horária semanal de 45 aulas.

Assim a organização da escola incluiria as seguintes ações curriculares:

- orientação de estudos;
- atividades artísticas e culturais;
- atividades desportivas;
- atividades de integração social;
- atividades de enriquecimento curricular.

O texto legal previa ainda, em seu artigo 3º, critérios para adesão das escolas da rede pública estadual, que estivessem preferentemente em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e nas periferias urbanas.

Com isso foi apresentada, à rede estadual de ensino, a Resolução SE nº 7, de 18 de janeiro de 2006, publicada em 19 de janeiro, dispondo sobre a reorganização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral, bem como o processo de atribuição de classes e aulas para os professores que iriam atuar nas ETIs.

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

Art. 1º- A Escola de Tempo Integral destina-se a alunos dos ciclos I e II do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual que tenham atendido aos critérios de que trata o artigo 3º da Resolução SE 89 de 09/12/2005.¹¹

Em seu artigo 2º, dispunha sobre a organização curricular que compreendia o currículo básico do Ensino Fundamental e o conjunto de oficinas curriculares. As oficinas curriculares concebidas 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,

11

SEE (Secretaria Estadual da Educação). Resolução SE 7 de 18 de janeiro de 2006. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral.

estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina.¹²

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

O almoço foi uma das maiores dificuldades apontada pelos gestores. As escolas que passaram a ser de tempo integral, nem sempre possuíam refeitório, e contavam apenas com o pátio. Devido à faixa etária de atendimento, a tendência dos alunos era terminar a refeição rapidamente e correr pelo pátio para brincar, provocando alguns acidentes.

O processo de atribuição de aulas, para professores das oficinas curriculares, tem como base outro documento legal que dispõe sobre o processo de atribuição dos projetos da SEE, amparando a atribuição de aulas por perfil e não apenas por tempo de serviço (pontuação). Com isso, o diretor da unidade escolar pode atribuir a aula para o professor que possua a habilitação exigida para o campo de atuação e para a disciplina, atendendo as especificidades do projeto.¹³

As habilitações exigidas pela Secretaria Estadual da Educação para a atribuição de aulas das oficinas curriculares de aulas das oficinas curriculares do ciclo II, ou seja, de 5ª a 8ª série, são:

12

Idem

13

É importante esclarecer que a atribuição de classes/aulas se dá num processo por pontuação, por tempo de serviço na rede pública estadual ou municipal. Assim como documentação que atenda as exigências de habilitações específicas da área a qual se pretende atuar.

- a) Orientação para Estudos e pesquisa: licenciatura plena em Pedagogia ou curso de nível superior equivalente, com as habilitações previstas para as oficinas do Ciclo I;
- b) Hora da Leitura: licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, preferencialmente, ou licenciatura plena em qualquer componente curricular;
- c) Informática Educacional: licenciatura plena com formação e conhecimento na área, preferentemente com curso de capacitação desenvolvida pelos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional (NRTEs), desde que devidamente comprovado;
- d) Experiências Matemáticas: licenciatura plena em Matemática, ou licenciatura plena em Física, ou em Química ou ainda licenciatura em Ciências plenificada com qualquer habilitação;
- e) Língua Estrangeira Moderna - Espanhol: licenciatura plena em Letras, com habilitação no idioma ou com comprovada proficiência adquirida em cursos especializados;
- f) Atividades Esportivas e Motoras: licenciatura plena em Educação Física;
- g) Atividades Artísticas: licenciatura plena em Educação Artística/Arte;
- h) Saúde e Qualidade de Vida: licenciatura em Ciências plenificada em Biologia, ou Química, ou Física ou em Matemática, ou licenciatura plena em Ciências Biológicas ou ainda licenciatura plena em História Natural;
- i) Filosofia: licenciatura plena em Filosofia;
- j) Empreendedorismo Social: licenciatura plena em Ciências Sociais.¹⁴

14

SEE (Secretaria Estadual da Educação). Resolução SE 7 de 18 de janeiro de 2006. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral.

A resolução ainda previa que, na ausência de docentes com as habilitações previstas para as aulas de Atividades Artísticas, constantes nos itens de “d” a “j” citados acima, as aulas poderiam ser atribuídas nas seguintes consonâncias:

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

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

- 1) Aos portadores de diploma de licenciatura plena em disciplina diversa, desde que da área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;
- 2) Aos alunos de curso regular de licenciatura plena, na disciplina específica da licenciatura, que já tenham cumprido, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) do curso;
- 3) Aos alunos do último ano de curso de bacharelado ou de tecnologia de nível superior, desde que da área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;
- 4) Aos alunos de curso regular de licenciatura plena, na disciplina específica, ou de cursos de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina, que se encontre em qualquer semestre do curso.¹⁵

15

Idem

O parágrafo 4º do artigo 4º regulamenta as aulas das Oficinas Curriculares, que podiam ser atribuídas a docentes titulares de cargo, apenas, como carga suplementar de trabalho ou para composição de jornada, exceto as aulas de Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras que poderiam ser atribuídas, também, para constituição de jornada.¹⁶

A Resolução SE 66 de outubro de 2006, dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de PCP (Professor Coordenador Pedagógico), tendo, dentre outras atribuições, a responsabilidade pela formação em serviço dos docentes, horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).¹⁷

16

Professores titulares de cargo são os que ingressam na rede pública estadual através de concurso público. Os demais professores são considerados OFAs (Ocupantes de Função Atividade). Para constituição de jornada do titular de cargo, a Lei Complementar 836/97 prevê a jornada inicial de 20 horas /aula e a jornada básica, 25 horas/aula, podendo o professor possuir carga suplementar de trabalho até completar 40 horas/aula.

17

SEE (Secretaria Estadual da Educação). Resolução SE 7 de 18 de janeiro de 2006. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral.

HTPC- Horário e espaço de caráter formativo, se faz necessário neste trabalho diante da análise que se propõe a fazer, uma vez não ser possível conceber a educação sem ações para o aprimoramento docente. A HTPC foi instituída na concepção de um tempo e de um espaço remunerado, representando vitória de reivindicação dos docentes. Tem como objetivo a construção de novos conhecimentos e saberes que fundamentam e aprimoram a prática do professor, como tentativa de articulação da equipe escolar e a integração entre todas as atividades que acontecem na escola. A HTPC foi instituída através da Lei Complementar nº836/97 e significada através da Portaria CENP nº 1/96.

As HTPCs devem ser conforme a portaria:

- I- planejadas pelo conjunto dos professores, sob orientação do diretor e do professor de forma a:
- a. identificar o conjunto de características, necessidades e expectativas da comunidade escolar;
 - b. apontar e priorizar os problemas educacionais a serem enfrentados;
 - c. levantar os recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e a solução dos problemas;
 - d. propor alternativas de enfrentamento dos problemas levantados;
- II- sistematicamente registradas pela equipe de professores e coordenação, com o objetivo de orientar o grupo de quando ao replanejamento e à continuidade do trabalho:
- III- realizadas:

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

O PC (Professor Coordenador) passou a constituir-se como membro da equipe gestora, que compreendia o diretor e o vice-diretor, cabendo-lhe acompanhar o trabalho dos professores, subsidiando-os com sugestões para melhoria da prática docente, orientando os professores das oficinas curriculares de forma a assegurar que as atividades nelas desenvolvidas se apresentassem dinâmicas, contextualizadas, significativas e prazerosas.

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

Em 30 de novembro de 2006, a SEE publicou a Resolução SE nº 77, de 29 de novembro, dispondo sobre o funcionamento e a reorganização curricular das ETIs para o ano letivo de 2007, revogando a Resolução SE 7 de 2006.

Diante da implantação do projeto, a CENP (Centro de Estudos e Normas Pedagógicas), lançou as Diretrizes para a ETI, apresentando princípios para a formação humana, nas chamadas oficinas curriculares.

-
- a. na própria unidade escolar e, preferencialmente, durante duas horas consecutivas;
 - b. eventualmente na Oficina Pedagógica ou num outro espaço educacional, previamente definido, através da utilização de parte ou do total de horas previstas para o mês em curso.

Na intenção de direcionar a prática pedagógica dos professores, o documento traz a concepção de uma educação integral ampliada, pretendendo estender e melhorar o que já se compõe no período parcial.

Se ampliar significa alargar, expandir, estender algo que já existe, implementar uma escola de tempo integral em um sistema de ensino que já conta com uma escola participativa, inclusiva e democrática pressupõe, no mínimo preservar essa essência. Sobre esse patamar curricular básico faz-se necessário identificar quais são os atributos, as relações e os desdobramentos que ainda demandam um aprofundamento, uma complementação ou um enriquecimento para potencializar os ganhos e os avanços já conquistados. É nesse sentido que a escola de tempo integral será em 2006, implementada.¹⁸

PARO *et al.* (1988, p.219) acredita que um projeto consistente de extensão diária da escolaridade deveria partir de um conhecimento apurado da realidade concreta do que se tem hoje no ensino público, com o objetivo de conhecer a natureza da escolaridade que se pretende estender.

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

18

Idem. pág.11

As Diretrizes apresentavam um discurso em que as escolas mesmo sem estarem enquadradas como ETIs, já ofereciam uma educação de qualidade, que se contrapõe aos critérios de adesão. O artigo 3º da Resolução SE 89 de 2005 prevê o atendimento prioritário em escolas inseridas, preferencialmente, em regiões de IDH baixo. Então qual seria o real objetivo da ampliação do tempo? Pautada em qual concepção de educação, ao priorizar esse atendimento a camadas da população mais desfavorecida?

De acordo com PARO (1988, p.85):

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

ARROYO (1986, p.4), quando analisa as políticas públicas em torno da concepção de educação, aponta que a denominação de formação integral, remete a uma educação voltada para a proteção, reeducação, tentativa de melhorar o indivíduo para atingir o ideal de criança.

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

A tendência tem sido destinar as instituições totais à educação dos filhos dos trabalhadores pobres, as crianças carentes e indefesas,

como são chamadas carinhosamente pelo discurso pedagógico os filhos dos trabalhadores explorados. (ARROYO, 1986, p.5)

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

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

No século XVI a ênfase na educação dos trabalhadores pobres deu-se após redefinição dos bem aventurados pelos eclesiásticos e reformadores. Passou-se da compaixão e glorificação da pobreza, no que concerne a questão material, para pobreza de espírito, da alma, da bondade. Essa transformação tinha como momento histórico as transformações que vinham ocorrendo na maneira de produzir a vida material e nas relações de trabalho, valorizando-se o fruto dessa relação, em que a riqueza e a propriedade passam a ser valorizados.

O Estado e seus serviços sociais e educativos se apresentam como protetores da infância e dos pobres, como forma de justificar sua presença através de projetos voltados à correção da marginalidade. Porém, ARROYO (1988, p.6), afirma que nem o capitalismo, nem o Estado se reconhecem como produtores de miséria e degradação cultural, física e moral de seus trabalhadores.

A educação vista sob a ótica de fator de equalização social, trabalhará na perspectiva da aceitação mútua que, segundo SAVIANI (1989. p.19), cumpre o papel de ajustar, adaptar os indivíduos à sociedade.

Dentro da perspectiva da extensão do tempo escolar, as Diretrizes para ETI propõem objetivos para as oficinas curriculares, que foram instituídas para a vivência

de atividades de natureza “prática, inovadora, integradas às temáticas, conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos”. Deverão articular-se aos planos de ensino dos diferentes professores, cujas prioridades estarão asseguradas na Proposta Pedagógica, visando à formação de pessoas que possam exercer plenamente sua cidadania.

As oficinas serão norteadas pelos seguintes objetivos:

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

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

3.1. A Implantação do Projeto

O projeto ETI do Estado de São Paulo resgatava versões já experimentadas na história da extensão do tempo escolar. Nessa “retomada de intenções” apresenta semelhanças ao PROFIC no que diz respeito à implantação por adesão. Em ambos os projetos não houve investimento na parte física das escolas, a prioridade de atendimento estava atrelada à questão da vulnerabilidade das crianças ao meio social. Outra semelhança está no desenvolvimento de atividades complementares no contra

turno em que se contava apenas com a criatividade inventiva do professor para preencher esse espaço escolar estendido.

Após a publicação em 2005, a Resolução que dispõe sobre a implantação do projeto ETI, as Diretorias de Ensino, através do setor de planejamento, iniciou um levantamento para identificar as escolas que teriam condições de abarcar o projeto. Essas condições estavam atreladas à questão da modalidade de atendimento que a escola oferecia e à demanda que receberia para o ano letivo de 2006.

Durante o período que se sucederam às discussões nas Diretorias de Ensino muitas possibilidades foram cogitadas a respeito do projeto. Dentre as “especulações” surgiram até mesmo informações que a SEE investiria maciçamente em recursos físicos, administrativos, pedagógicos e principalmente salariais aos professores que estivessem atuando no projeto.

No decorrer do ano de 2006, as reuniões com gestores e professores o descontentamento com o projeto era evidente. Cobravam os recursos materiais e físicos prometidos e formação para trabalhar nas oficinas. No entendimento deles não havia nada que direcionasse a prática. Acabava questionando qual seria o verdadeiro objetivo das oficinas e como desenvolveriam o trabalho em sala de aula.

Os problemas que se sucederam estavam sempre voltados às questões físicas e materiais envolvendo as oficinas. Seriam oficinas lúdicas? Um reforço do que acontecia na parte da manhã ou uma continuidade do conteúdo iniciado pelo professor? Afinal as oficinas eram para quê?

No ano de 2007, foi realizado um Congresso Internacional sobre as experiências de escola de tempo integral em outros países. Países como Chile, Portugal e Inglaterra apresentaram o trabalho realizado. Na Inglaterra não seria mais projeto, mas uma realidade que abrange todas as escolas do país há mais de 100 anos. Portugal apresentou o projeto Escola da Ponte e o Chile, a experiência implantada a mais de 10 anos.

Neste mesmo congresso, Guiomar Namó de Mello¹⁹ manifestou o descontentamento pela extensão da jornada escolar afirmando que: “estávamos oferecendo em dobro o que já era ruim”.

A SEE diante de tantas queixas propõe um encontro entre supervisores de ensino e professores coordenadores das oficinas responsáveis pelo projeto para tratar de possíveis adequações de melhoria. Este encontro teve a duração de dois dias.

No primeiro dia, um representante da Secretaria de Educação e uma da CENP, apresentou um diagnóstico das ETIs, desde sua implantação no início de 2006 até o corrente ano contendo a participação no Projeto ETI no Estado de São Paulo.

Escola de Tempo Integral (Total 469)		Escolas Participantes			Diretorias de Ensino	Alunos Participantes	
CEI	COGSP	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo I/II	86	Ciclo I	Ciclo II
350	119	124	41	299			40.392

Ciclo I= 1ª à 4ª série e Ciclo II= 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental

Após tanta discussão os dois profissionais representantes do Estado, se responsabilizaram em acompanhar o projeto sistematicamente visitando as escolas, buscando formular um diagnóstico inicial do funcionamento das ETIs, buscando possíveis mudanças para o aprimoramento do projeto.

Nas escolas visitadas a equipe observou que:

¹⁹ Guiomar Namó de Mello é educadora e diretora da EBRAP- Escola Brasileira de Professores, empresa dedicada a estudos, iniciativa e projetos na área de educação inicial e continuada de professores da educação básica.

- 1) Nas oficinas a total ausência de ações, materiais, atividades e características que diferenciasssem umas das outras;
- 2) Em nenhuma das escolas as oficinas funcionam em sistema de sala ambiente, não sendo identificado trabalho em grupo;
- 3) As escolas apresentam muitas grades e alunos trancados;

A partir deste levantamento posteriormente foram apresentadas as seguintes propostas:

- 1) Criar e divulgar parâmetros de qualidade para a Escola de Tempo Integral;
- 2) Criação de um site para desenvolver uma comunicação mais ágil entre a SEE, CENP e a equipe gestora das escolas;
- 3) Envolver o PCP da Oficina Pedagógica e o supervisor de ensino da escola de tempo integral e das demais áreas de conhecimento, no acompanhamento das ações realizadas nas ETIs, com o intuito de adequar as atividades realizadas nas oficinas curriculares às Diretrizes da Escola de Tempo Integral e à Proposta Curricular implementada em 2008;
- 4) Estabelecer um canal de comunicação entre SEE, DEs e os profissionais das ETIs;
- 5) Estabelecer um canal de comunicação entre SEE, DEs e os profissionais das ETIs;
- 6) Enviar mensagem aos dirigentes, supervisores, professores coordenadores, diretores e PCPs das Oficinas Pedagógicas responsáveis pelas ETIs contendo tanto as diretrizes quanto os itens que devem ser observados para garantir que as mesmas funcionem adequadamente.

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

A grande novidade seria o reforço oferecido para as atividades de Língua Portuguesa e Matemática ou outro que favorecessem a aprendizagem. Na verdade a questão do reforço sempre foi muito polêmica, pois as ETIs não foram contempladas na legislação que trata esse assunto, uma vez que no entendimento da SEE, se a criança passa nove horas na escola, haveria tempo suficiente para dar conta das lacunas existentes no processo de aprendizagem do aluno.

Como esperar mudanças significativas, conceituais e práticas na implantação de um projeto que aspirava qualidade de ensino apenas com o aumento do tempo de permanência na escola? Na organização da escola e nas práticas pedagógicas pouca coisa mudou com a implantação do projeto ETI. O resultado final ou o produto final do processo educativo continuava a apresentar os mesmos problemas.

Para alguns o reforço era necessário, pois os alunos necessitavam dele. Por outro lado, como viabilizar mais tempo para essa atividade? Os alunos então deveriam permanecer 10,11 horas na escola? O problema não está no tempo de permanência, mas em uma organização pedagógica que se responsabilize pelo processo, que garanta a aprendizagem efetiva dos alunos.

Um projeto na dimensão da ETI envolve uma problemática organizacional que, por sua vez tem relação entre a articulação da teoria e a prática. Os professores têm sua prática na concepção do ensino básico, que é conduzido na forma de transmissão de conteúdo. Já a prática das oficinas curriculares traz a necessidade de que o professor privilegie os interesses dos alunos a fim de aprofundar conceitos trabalhados no currículo básico. Percebemos que a proposta das oficinas está ligada às questões de ordem prática como fazer como despertar o envolvimento do aluno a tal ponto que ele se interesse pela escola e responda positivamente através de seu desempenho aos objetivos curriculares propostos.

Para SAVIANI (2005, p.121), é necessário levar em conta a prática das escolas que se orientam por determinada teoria, operando como um determinante da própria consciência dos agentes, “opondo uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria ou proposta”.

É necessário que a escola e a comunidade façam uma ponte reunindo diferentes saberes sociais, construindo seu próprio projeto educativo e cultural, tendo como ponto focal políticas socioculturais, comprometidas com a transformação da sociedade e com a formação de cidadãos.

Escola e comunidade desenvolvem uma troca na construção e difusão do conhecimento, entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados pela história da humanidade, onde juntas, podem ressignificar suas práticas e saberes, sendo necessário para isso, que a escola conheça além do seu currículo os conhecimentos da comunidade onde está inserida, para assim, poder promover uma constante e fértil transformação tanto dos saberes escolares quanto da vida social, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e na comunidade, aliados, possam superar/trabalhar preconceitos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, dentre outros.

Nas experiências que apresentamos acima, de educação integral, podemos perceber que as orientações de ações, espaços e parcerias são muito variadas em relação aos objetivos, à organização, ao tipo de atividade proposta, assim como às próprias denominações utilizadas para especificar o período posterior ao ensino formal, tais como contra turno, oficinas extracurriculares, dentre outras.

Assim como a ampliação da jornada de tempo dentro da unidade escolar não garante, necessariamente, um bom desempenho por parte dos alunos; nesta perspectiva a educação integral deve repensar suas práticas e procedimentos, propondo novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens contextualizadas, nas quais a ação educativa tenha como meta as ações concretas e diretas junto à concepção de mundo a qual o aluno está inserido. Desta forma, a ampliação de jornada não fica simplesmente atrelada a dois turnos, significando uma diferenciação entre a educação formal que acontece na sala de aula, com todos os requisitos e dimensões pedagógicas, e as ações que ocorrem sem compromissos educativos formais.

A organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos precisa estar de acordo com o projeto político pedagógico e com a

comunidade. O PC faz o papel de articulador entre a escola e a comunidade, o projeto pedagógico deverá ser construído junto a seus pares com a participação do Conselho de Escola, apresentando-se de maneira democrática. Esta é uma busca de superação política, uma nova maneira de conceber as dimensões administrativas e pedagógicas no planejamento da educação pública e do incentivo ao protagonismo da população usuária (estudantes, pais e comunidade, propriamente ditos). A nova gestão democrática onde todos participam da organização da escola, assim como são responsáveis por seus sucessos e fracassos.

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

A resolução estabelece as seguintes possibilidades:

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

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

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

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

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

1. Carga horária mínima de 37 aulas semanais, assim distribuídas:
 - a) 25 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico;
 - b) 12 aulas semanais, destinadas ao desenvolvimento das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas obrigatórias:

Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Informática Educacional, ou
2. Carga horária máxima de 45 aulas semanais, assim distribuídas:
 - a) 25 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e
 - b) 20 aulas semanais, para o desenvolvimento das Oficinas Curriculares, das quais 12 aulas destinadas às Oficinas consideradas obrigatórias, na conformidade do disposto na alínea “b” do item anterior, e até 8 aulas, a serem destinadas a uma, ou mais, das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas opcionais: Orientações para Estudo e Pesquisa, Língua Estrangeira Moderna- Inglês e Saúde e Qualidade de Vida.

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

1. Carga horária mínima de 30 aulas semanais, assim distribuídas:
 - a) 27 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e
 - b) 12 aulas semanais, destinadas ao desenvolvimento das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas obrigatórias: Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Informática Educacional, ou
2. Carga horária máxima de 45 aulas semanais, assim distribuídas:
 - a) 27 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e
 - b) 18 aulas semanais, para o desenvolvimento das Oficinas Curriculares, das quais 12 aulas destinadas às Oficinas consideradas obrigatórias, na conformidade do disposto na alínea “b” do item anterior, e até 6 aulas, a serem destinadas a uma,

ou mais, das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas opcionais: Orientações para Estudo e Pesquisa, Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Saúde e Qualidade de Vida.²⁰

Consequentemente haveria uma redução da jornada dos professores.

Em 28 de janeiro de 2011 a Secretaria da Educação altera a Resolução SE 93 de 2008 sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental na Escola de Tempo Integral, tentando minimizar as dificuldades enfrentadas por professores e gestores que atuam nas ETIs de São Paulo.

O Secretário da Educação, à vista do que lhe apresentou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas,

Resolvia:

Art. 1º - Os artigos 4º e 6º da Resolução SE nº 93, de 12.12.2008, alterados pela Resolução SE nº 7, de 22.1.2010, passam a ter a seguinte redação:

I – o artigo 4º:

“Art. 4º - A atribuição das classes e aulas da Escola de Tempo Integral far-se-á na seguinte conformidade:

I - para as disciplinas do currículo básico dos dois segmentos/ ciclos do Ensino Fundamental, observadas as disposições da legislação referente ao processo anual de atribuição de classes e aulas, na unidade escolar, e em nível de Diretoria de Ensino, se necessário;

II - para as atividades das Oficinas Curriculares, pela equipe gestora, assistida pelo Supervisor de Ensino da unidade escolar, a docentes e/ou a candidatos à admissão, devidamente inscritos e classificados para o processo regular de atribuição de classes e aulas, que tenham efetuado,

20

SEE (Secretaria do Estado da Educação) Resolução SE 93 de 12 de dezembro de 2008. Estabelecem diretrizes sobre a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral

paralelamente, inscrição específica para participar do processo seletivo referente ao projeto Escola de Tempo Integral;

III - observadas as habilitações docentes definidas no artigo 5º desta resolução, constituem-se componentes do processo seletivo, objeto da inscrição paralela na unidade escolar, de que trata o inciso anterior:

a) o atendimento integral ao perfil exigido pelas características e especificidades de cada oficina curricular a ser atribuída;

b) a análise, pela equipe gestora, do currículo do candidato, avaliando as ações de capacitação vivenciadas, o histórico das experiências bem sucedidas, quando for o caso, a pertinência e a qualidade da proposta de trabalho apresentada e os resultados da entrevista individual por ela realizada.

§ 1º - Após a seleção e a atribuição das aulas das Oficinas Curriculares, a equipe gestora expedirá termo provisório de atribuição, a ser entregue ao docente/candidato, e a relação nominal de todos os contemplados no processo seletivo, com as respectivas cargas horárias, a ser enviada à Diretoria de Ensino, para ciência e ratificação no processo regular de atribuição de classes e aulas.

§ 2º - Sem detrimento à aplicação do disposto nos incisos II e III deste artigo, as aulas das Oficinas Curriculares poderão ser atribuídas a docentes titulares de cargo como carga suplementar de trabalho, exclusivamente.

§ 3º - No decorrer do ano letivo, o docente que, por qualquer motivo, deixar de corresponder às expectativas do desenvolvimento das atividades da oficina curricular, cujas aulas.

lhe tenham sido atribuídas, perderá, a qualquer tempo, essas aulas.”

II – o artigo 6º:

“Art. 6º - Para o professor, ao qual se tenham atribuído aulas de Oficina Curricular da Escola de Tempo Integral, que comportam substituição docente, por qualquer período, são assegurados os mesmos benefícios/vantagens a que fazem jus os seus pares docentes no ensino regular, observadas as normas legais pertinentes, exceto a possibilidade de

afastamento das referidas aulas para exercer qualquer outro tipo de atividade ou prestação de serviços.

Parágrafo único - Aplicam-se ao docente, de que trata este artigo, as disposições da legislação específica do processo de atribuição de classes, turmas, aulas de Projetos da Pasta e modalidades de ensino, bem como as da legislação referente ao processo regular de atribuição de classes e aulas.”

Art. 2º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE nº 7, de 22.1.2010.²¹

No acompanhamento das resoluções publicadas durante todo período a Secretaria em momento algum demonstrou preocupação com a formação continuada daquele que forma ou exerce a ação nas oficinas. Desde o início do projeto houve dificuldade na elaboração e implementação da proposta pedagógica, que pudesse ser apresentada e compartilhada com os docentes que fossem atuar nas escolas de tempo integral, principalmente nas oficinas. Uma das propostas da SEE levantadas após a visita nas unidades escolares foi apresentada a necessidade de intensificar a capacitação dos professores das oficinas de Arte para que as aulas não se tornem uma simples sessão de cópia.

Na visão da maioria dos gestores um investimento na formação docente, envolveria um projeto que demonstrasse uma valorização do professor atuante na ETI, o qual permanecendo mais tempo na escola, teria também um envolvimento maior com o projeto, garantindo a sua participação em todas as atividades da unidade escolar.

21

SEE (Secretaria do Estado da Educação) Resolução SE 5 de 28 de janeiro de 2011. Altera a Resolução SE 93 de 2008 sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental nas Escolas de Tempo Integral.

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

Contudo, redimensionar implica uma revisão das práticas desenvolvidas em seu interior, não apenas de um segundo turno (complementar), mas a tarefa de organizar uma proposta curricular integrada (proposta pedagógica), articulada em um projeto político pedagógico mais amplo.²²

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

Nesse sentido, as diretrizes têm como papel orientar quanto aos objetivos de consenso, no tocante à formação de sujeitos críticos, autônomos, solidários e participativos. As diretrizes por si só não respondem ao modo como cada escola irá se configurar em uma Escola de Tempo Integral, apenas orientam para qual finalidade devem convergir as ações para sua implementação.²³

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

²² Secretária de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. Diretrizes da Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2007, p.9.

²³ Secretária de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. Diretrizes da Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2007, p.10.

Além de instruir, o propósito das Diretrizes para a ETI, haveria também o objetivo de desenvolver uma série de atitudes, concepções de mundo, de modo que se garantisse que o indivíduo pudesse se posicionar perante os eventos e fenômenos que marcam a convivência e a construção de conhecimento. Que tipo de posicionamento crítico poderia emergir daí? Ter consciência de sua condição de classe e do meio que está inserido?

PARO *et al.*(1988, p.70), analisando a concepção de educação proposta para os CIEPs, alerta que concepções de mundo, formas de ação e de expressão são pensadas pelo viés da convivência à população que se dirige.

No documento oficial sobre as Diretrizes das ETIs, o trabalho a ser desenvolvido nestas unidades escolares deve estar integrado, fundamentado nas Propostas Curriculares da rede estadual de ensino que propõem:

Valorizar a ação do aluno, deslocando o papel do professor para se tornar o agente de mobilização da capacidade intelectual de quem aprende; incorporar as questões do cotidiano, inserindo conteúdos atuais e contextualizados; recolocar o sentido do erro, transformando-o em fonte de informação para verificar o percurso que o aluno fez (e não o que não fez) e ampliar as práticas de avaliação para que permitam verificar o aluno agindo e interagindo com os objetivos e com os colegas.²⁴

A questão curricular está fundamentada no estudo de SILVA (2001) e apresentam visões do currículo e de teoria curricular destacando a visão tradicional, a tecnicista, a visão crítica de orientação neomarxista e a visão pós-estruturalista. Na sequência, orienta que tanto as disciplinas do currículo básico como as oficinas curriculares compõe um currículo único e integrado.

A Matriz Curricular da Escola de Tempo Integral estava estruturada da seguinte maneira:

²⁴ Política Educacional da Secretaria Estadual de Educação. São Paulo, 2007, p.11.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL						
MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO I						
			Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	4ª
		L. Portuguesa	7	7	7	7
		Educação Artística	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		História	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2
		Matemática	7	7	7	7
		Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3
		Total	25	25	25	25
		Orientação para estudo e pesquisa	2	2	2	2
		Hora da Leitura	3	3	3	3
		Experiências Matemáticas	3	3	3	3
		Língua Estrangeira Moderna- Inglês	1	1	1	1
		Informática Educacional	2	2	2	2
		Teatro				
		Artes Visuais				
		Música				
		Dança				
		Esporte				
		Ginástica				
		Jogo				
		Saúde e Qualidade de Vida				
		Filosofia				
		Empreendedorismo Social				
		Total	20	20	20	20
		Total	45	45	45	45

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL						
MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II						
		Séries/aulas				
		5ª	6ª	7ª	8ª	
		L. Portuguesa	6	6	6	6
		Língua Estrangeira Moderna – Inglês	2	2	2	2
		Educação Artística	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		História	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3
		Matemática	5	5	5	5
		Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
		Ensino Religioso	-	-	-	1
Total		27	27	27	28	
		Orientação para estudo e pesquisa	1	1	1	-
		Hora da Leitura	2	2	2	2
		Experiências Matemáticas				
		Língua Estrangeira Moderna –Espanhol*				
		Informática Educacional				
		Teatro				
		Artes Visuais				
		Música				
		Dança				
		Esporte				
		Ginástica				
		Jogo				
		Saúde e Qualidade de Vida				
		Filosofia				
		Empreendedorismo Social				
Total		18	18	18	17	
Total		45	45	45	45	

Ainda previsto no documento oficial que o PC fosse responsável pela organização dos momentos em HTPC pela discussão e saberes que fundamentem e aprimorem, juntamente com os professores, a experiência e as práticas da ETI na rede pública estadual de São Paulo.

Em momento algum o documento apresenta ações voltadas para a formação docente. Então como o PC em 2 horas apenas de trabalho pedagógico daria conta dessa tarefa? Como trazer uma proposta pedagógica inovadora sem oferecer uma formação adequada aos professores?

Na década de 90, cursos de atualização e reciclagem dos mais variados tipos foram ofertados aos professores, fazendo referência apenas as questões práticas do cotidiano.

Ainda em análise das Diretrizes, a definição do ponto de vista de educação integral deve estar fundamentada em uma concepção de educação, conjugando esforços e espaços potencialmente educativos existentes.

A partir desta perspectiva de implementação e transformações rápidas de concepções e práticas educativas, tem-se a impressão de que a validade está na formação rápida do professor, esperando que ele seja ágil e flexível. O professor não pode apenas ministrar aula, mas participar da elaboração da Proposta Pedagógica da escola, da vida da comunidade, da gestão escolar, do acompanhamento sistemático de seus alunos. Em que momento o professor se prepara, estuda, continua ampliando seus conhecimentos?

A escola vem no decorrer do tempo perdendo sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados, como defende SAVIANI (2008, p.449), apontando os efeitos negativos desta tendência:

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

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

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

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

Nas Diretrizes para as oficinas curriculares observa-se o mesmo quadro. De caráter pragmático, a prática despida de uma articulação teórica que a fundamente se torna “receita” numa forma anacrônica de conceber a pedagogia.

O projeto das ETI seria o embrião de uma educação diversificada na formação do sujeito, embora não se tenha atingido uma organização espaço-temporal de acordo com a proposta, principalmente no que diz respeito às oficinas. Podemos dizer que, a implantação do projeto estendeu os problemas que já existiam na escola e não trouxe os resultados qualitativos anunciados através do maior tempo de permanência do educando na escola.

CAPÍTULO IV

DISCUTINDO A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NAS ETIs E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.

A formação docente esteve sempre atrelada aos acontecimentos históricos sociais, vinculada a uma concepção de mundo, de determinada classe social, aos conceitos de educação, escola e ensino dentro de cada período vigente.

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

Tendo origem em diferentes desígnios filosóficos e epistemológicos, há diferentes concepções para a formação continuada do professor, mas que em sua amplitude estão ligadas a fatias ideológicas distintas.

De acordo com PORTO (2000, p.13):

Essas concepções podem ser reunidas em duas grandes tendências. A primeira identificada como estruturante: formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, define previamente programas/ procedimentos/ recursos “a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, aplicados aos diversos grupos de professores”. A segunda, interativo-construtivista: dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se a partir de contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina.

A formação continuada oferecida pela SEE de São Paulo, através de orientações técnicas realizadas pelas Oficinas Pedagógicas, apresenta o modelo de racionalidade técnica, no qual a formação dos docentes foi objetivada em ações de reciclagens, capacitações, orientações técnicas e cursos de pequena duração. Na perspectiva de conhecimento a ser transmitido, não ocorre a apropriação de novas teorias, a prática do professor não se transforma.

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

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

Vale refletir que o mundo, no decorrer do tempo, sofreu intensas transformações, com grandes guerras, crises econômicas, crescimento populacional, desenvolvimento tecnológico, trazendo transformações que impactaram a escola e o aluno. As imensas transformações ocorridas dentro das sociedades aumentaram as dificuldades dos professores em lidar com as diferenças culturais dentro da escola, em certa medida, responsável pela reprodução social.

Tendo sido a escola o lugar de formação do cidadão crítico por meio da construção uma cultura que ultrapassasse a dimensão apenas reflexiva, é necessário considerar os determinantes políticos e socioculturais que permeiam toda relação pedagógica. Nesse sentido para formar alunos críticos, seria indispensável um professor dotado de instrumentos teórico-práticos que lhe dessem condições para lidar com os desafios da ação docente de forma autônoma.

O entendimento é de que a formação continuada e a prática pedagógica são movimentos convergentes, de que a postura interrogativa crítica deve ser permanente, em um processo renovador de auto formação. Todo professor deve conquistar autonomia progressivamente a fim de se sentir capaz de buscar o aprimoramento de seus conhecimentos e pesquisar por si mesmo, principalmente quando o seu único referencial de trabalho para as oficinas curriculares nas ETIs foram os cadernos de atividades oferecidos pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas).

Muitos professores mobilizaram a comunidade na pesquisa e obtenção de recursos, estas ações, o que é louvável, pois demonstra o espírito criador na resolução dos problemas; entretanto o acesso ao material didático e a preparação com a formação dos professores deveria ser garantido pela SEE antes mesmo da implantação do projeto nas unidades escolares, principalmente para os docentes que iriam atuar nas oficinas.

Todas as áreas de conhecimento são importantes para a formação do aluno, pois cada uma contribui com seus saberes e com a disciplina arte não poderia ocorrer de forma diferente. Por ser um conjunto de conhecimentos construídos pelo homem através dos tempos, a arte é um conhecimento cultural da humanidade e todo ser humano tem direito a este saber. MARTINS (1998, p. 13).

A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização. “Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reinterpreta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário...” (MARTINS, et al, 1998, p.57).

A arte é importante na vida do aluno, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-se um indivíduo mais sensível e que pode passar a ver o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade precisaria ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será

possível, pois, nas palavras de BUORO, (2000, p. 39) “Arte se ensina, Arte se aprende”.

Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas diversas; favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças, num plano que vai além do discurso verbal.

Ainda de acordo com as orientações dos PCNs, os professores de arte precisam de vivências de criação pessoal em arte que lhes propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagem que envolve o fazer, a apreciação e a reflexão sobre a arte como produto cultural e histórico.

Os dois pontos fundamentais retirados das diretrizes curriculares para as oficinas artísticas da Arte nas ETIs eram:

- Arte é área de conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade;
- Arte é linguagem, portanto, um sistema simbólico de representação.

Por sua complexidade e abrangência, o profissional que lida com arte costuma enfrentar, quase que diariamente, uma série de desafios e isso também afeta os professores de arte das oficinas curriculares das ETIs.

O primeiro deles diz respeito à própria conceituação do termo arte ou o que pode ser considerado como obra de arte ou uma manifestação artística. Teixeira Coelho (2004) explicita essa polêmica em seu Dicionário Crítico de Política Cultural. No verbete arte, o crítico contrasta a definição de arte concebida por grandes como Mário de Andrade e a filósofa Hannah Arendt, deixando evidente a inexistência de consenso. Adiciona ainda, críticas ao que as políticas culturais tendem a considerar como Arte:

Embora de modo implícito, habitualmente as políticas culturais tendem a considerar como arte (ou, em todo caso, como arte que lhes interessa fomentar) apenas aquelas manifestações que promovem certa ideia de civilização, que contribuem para o aprimoramento da cultura como um todo e das relações interindividuais e sociais em particular, segundo um determinado sistema de valores preestabelecidos (socialismo, capitalismo, nacional-socialismo, populismo, cristianismo, islamismo, etc.). (TEIXEIRA COELHO, 2004, p.46)

Pensar na importância do ensino de arte é compreender a leitura, interpretação e produção de uma linguagem de signos, estruturada pelos seus próprios códigos. O ensino de arte na escola ainda é visto por muitos como tempo de lazer, descanso das aulas “serias”. Decoração para as festas, momento de fazer presente para o dia dos pais, coelho da páscoa, festa junina. A disciplina não é vista como o conhecimento que traz invenções e inovações, como a possibilidade de difusão de novas ideias, tornando o processo de ensino aprendizagem inovador, cumprindo assim o desafio de tornar a educação crítica, criativa e competente.

O ensino de arte oferece a compreensão do modo de viver e agir de outras culturas, ampliando a visão do aluno, não de maneira pronta e acabada, ao contrário possibilitando novos questionamentos, levando a construção de conhecimentos.

O professor de arte desperta o olhar curioso do aluno, provocando desafios, solicitando novas possibilidades, obtendo assim novas respostas, um novo olhar, da importância das imagens na sociedade e no seu cotidiano, já que tem um poder de comunicação tão grande quanto à linguagem escrita ou falada.

O conhecimento passa a ser contemplado através das diferentes linguagens, o aluno aprende a interagir de uma forma diferenciada por meio das leituras múltiplas com o meio onde está inserido.

Na mesma perspectiva de valorização da prática na formação reflexiva, GÓMEZ (1995), apresenta o entendimento de que as situações com as quais se

defronta o professor exigem respostas construídas no espaço de onde emergem, a dialética estabelecida por ele com os aspectos da realidade divergente:

A realidade social, e por via de consequências, a realidade educativa, não pode ser enquadrada em esquemas pré-estabelecidos: são indiscutíveis as características de complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. (GÓMEZ 1995, p.99).

O conceito de professor reflexivo apontaria preocupações que surgiram como possíveis consequências da apropriação desse conceito pelos governos neoliberais, transformando-o em um termo vazio de sua dimensão política, propiciando uma prática individualista, levando a uma superioridade autoritária, como se apenas através da reflexão sobre a prática, a atuação docente daria conta das “enfermidades” sociais, através do processo de escolarização.

No entanto, não se garante a formação do professor simplesmente pelo fato de pensar a prática docente na escola. É necessário que se ofereçam condições para que o professor possa desenvolver uma prática reflexiva. O saber docente no contexto da formação continuada deve ser valorizado, em especial os saberes adquiridos da experiência que se fundamentam na prática cotidiana e no conhecimento que o professor possui sobre o ambiente no qual está inserido.

Durante todo seu período em que permanece na oficina de arte, o aluno conhece e aprimora saberes, técnicas e sensações, construindo assim, sua poética pessoal. Nesse sentido que se faz necessário aprimorar/construir uma boa prática pedagógica desenvolvida pelo professor. Podemos concordar com FERRAZ e FUSARI (1999, p.49) quando explicam que “no encontro que se faz entre cultura e aluno situa-se o professor cujo trabalho será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos saberes”.

O professor como principal mediador dos conhecimentos artísticos, precisa propiciar aos alunos situações que lhes possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico.

De acordo com o PCN de ARTE, (1997, pp. 47 e 48):

Aprender “com o sentido e prazer está associado, à compreensão mais clara daquilo que é ensinado”, dessa forma é função do professor escolher quais os recursos didáticos mais eficientes para expor os conteúdos, “observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz”.

Vários fatores são importantes para que as aulas sejam significativas para os alunos, como ter um ambiente estimulante e desafiador, acolher o que os alunos trazem e trabalhar com o cotidiano das crianças, ou seja, com o repertório oferecido pela comunidade.

Ainda segundo o PCN de ARTES (1997, p.110), o professor é um criador de situações de aprendizagem. Ele é um incentivador, estimulador, o profissional que trabalha para que suas aulas sejam significativas para seus alunos. O professor de arte precisa estar atento ao trabalho que está desenvolvendo, estar atento ao processo de aprendizagem dos alunos, analisar continuamente se sua prática esta ajudando a aprimorar mais sua percepção, buscando assim a construção de sua poética pessoal, e [...] valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, falas, sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário do aluno. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p.118).

É necessário que o educador analise e valorize o processo e não o produto final, incentivando o aluno a buscar e criar, a se sensibilizar com as cores, gestos e sons. O trabalho do professor é valorizar a imaginação dos alunos, ouvir e ver o que já sabem

fazer. Segundo as autoras: MARTINS, PICOSQUE e GUERRA (1998, p.118), "exercitando esse pensar imaginativo que podemos encontrar soluções inovadoras e ousadas, seja no campo da ciência, seja no da arte".

O aluno é o receptor, o apreciador de tudo que é apresentado pelo professor. Muitas vezes se acredita que este sujeito que observa o educador tudo absorve simplesmente e na verdade existem complexas atividades envolvidas no ato da recepção de informações. A recepção não é um ato passivo, porque envolve as dimensões perceptivas, cognitivas e imaginativas do sujeito, busca imagens no âmbito do reconhecimento, cria "links" com os demais conhecimentos já adquiridos fazendo uma rede ou teia de saberes relacionando com experiências anteriores.

Os cursos de formação continuada, no decorrer do processo formativo do professor interferem nas práticas e favorecem a dinâmica da transformação do conhecimento que irá transmitir a seus alunos. Muitos professores preferem o automatismo, mesmo sem compreensão dos modelos aos quais estão seguindo no processo de ensino-aprendizagem, por já se encontrarem prontos para o uso sem ser necessário a pesquisa ou um planejamento prévio.

A grande inspiração do aluno na maioria das vezes vem dos seus educadores, porque os alunos os admiram, precisam da opinião dos mesmos. O professor precisa ser o incentivador das habilidades próprias de cada aluno, e ajudando-os a desenvolver novas. Da mesma forma, pode trabalhar a relação de ensino-aprendizagem, o saber torna-se dinâmico, eficazmente comunicativo. Tanto professor como aluno passa a experimentar e produzir juntos movimentos, integrando corpo e mente, criando um repertório próprio.

O professor muitas vezes é absorvido pelo cotidiano escolar, simplesmente reproduzindo nas aulas ideias que encontra prontas em cadernos de atividades que não estimulam sua reflexão. Produzindo novos conhecimentos pedagógicos, o professor desempenharia um papel mais significativo entre seus pares e desfrutaria de seu trabalho, pois exercitaria uma prática reflexiva, podendo assim colaborar e discutir sobre questões que envolvem o ensino da arte.

É necessário que o professor seja um observador e criador da prática a partir de si mesmo, tornando-se menos dependente dos conteúdos prontos, e seguro para selecionar seus materiais e planejar suas dinâmicas uma vez que foi o “experimentador” das práticas antes mesmo de ensinar.

Esta possibilidade é que os professores buscam nos cursos de formação continuada. Muitas vezes, nos cursos, os formadores tomam a fala dos participantes como referência, mas posteriormente os participantes observam que o discurso verbal acaba indo em desacordo com a prática na escola e na sala de aula. Os cursos de formação continuada de arte poderiam propiciar vivências de situações de sala de aula (partilhada entre os participantes) ou ao menos simulações, reflexões entre os quatro eixos artísticos a serem trabalhados: artes visuais, dança, música, teatro.

De acordo com os dados levantados a partir das entrevistas semiestruturadas junto aos docentes da RMC (Região Metropolitana de Campinas), grande parte dos professores de arte, apresenta uma formação mais no campo das artes visuais do que em outra linguagem artística. Emerge então a resposta do por que a necessidade de uma formação continuada para os professores. Como trabalhar as quatro linguagens artísticas sem uma preparação prévia? De que forma ensinar um conteúdo que nem mesmo o professor conhece?

Observando-se o perfil dos cinco sujeitos entrevistados, constata-se que todos tiveram sua formação em artes visuais, plásticas ou mesmo educação artística e destes apenas dois desenvolvem outra linguagem artística, que não sejam artes visuais, como se vê abaixo:

Sujeito	Formação	Tempo de exercício como docente	Situação	Idade	Metodologia utilizada	Participou de capacitações	Trabalha c/ o corpo
A1	Artes Plásticas	22 anos	OFA	50	Colagens / Ilustrações	Sim no passado	Não

A2	Artes Visuais	3 anos	OFA	27	Proposta Pedagógica	Sim	Sim
A3	Artes	10 anos	OFA	50	Arte em geral	Sim	Não
A4	Artes	18 anos	TC	38	Pintura, Desenho, Música	Sim	Não
A5	Ed. Artística	9 anos	OFA		Teatro/Dança	Sim	Sim

Grupo de Professores pesquisados atuantes nas Oficinas de Arte das ETIs²⁵

O ensino de Arte precisa ser significativo para o aluno, e o professor deve utilizar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) como forma do aluno se expressar significativamente e não apenas as visuais como na maioria das vezes, por falta de uma formação continuada do professor, que se ocorresse possivelmente traria resultados diferentes do que é visto hoje.

No que diz respeito ao desenvolvimento de atividades como o desenho, o canto, a dança ou a representação teatral, o aluno é livre para expressar suas ideias e seus sentimentos. É durante o tempo de permanência na oficina de arte que o aluno vai aprender a ouvir, a ver e a sentir não com um tempo determinado de 50 minutos, mas num processo de construção de conhecimento de arte. Não se trata de afirmar que isso não possa estar presente na aula de arte do currículo básico, e essas habilidades não possam estar presentes nas outras disciplinas; - Elas deveriam estar!, Pois os conhecimentos precisariam ser integrados,- É no contato com a arte, no entanto, com o professor que gosta de arte e que a leva esse saber para as oficinas, que o aluno irá criar

²⁵ OFA= ocupante de função atividade; TC= titular de cargo.

processos de identificação. O professor bem preparado poderia transmitir ao aluno através do seu comportamento momentos de apreciação, reflexão e criação, mesmo diante das dificuldades materiais e estruturais encontradas pelos docentes das oficinas de arte das ETIs.

CAPÍTULO V

O QUE PENSAM: SUPERVISORES/ PCOPS/ PCs E PROFESSORES SOBRE O PROJETO ETI.

Esta pesquisa pretendeu, como já abordado na introdução, analisar aspectos da formação dos professores atuantes nas oficinas de arte das Escolas de Tempo Integral, na Região Metropolitana de Campinas.

Neste capítulo serão apresentadas, analisadas, interpretadas as entrevistas semiestruturadas com pessoas atuantes nas Diretorias de Ensino, que acompanharam o processo de implantação do projeto nas escolas, bem como abordados os aspectos de seu desenvolvimento posterior.

Mediante análise dos documentos oficiais, pretendeu-se compreender o que está posto entre a SEE e a escola, na tentativa de identificar se há ou não contradições nas intenções de quem elaborou o projeto, quem o coordena nas escolas e quem o executa na ponta.

Durante a realização das entrevistas, a pesquisadora buscou deixar os entrevistados à vontade para que trouxessem com liberdade seus pensamentos sobre a oficina de arte e a escola de tempo integral, revelando que forma a concebiam e se adaptavam às mudanças na organização do projeto.

Foram escolhidos, para entrevista, Supervisores de Ensino das escolas participantes do projeto, PCOP (Professor Coordenador da Oficina Pedagógica) de

arte, PCOP das oficinas das ETIs e PCs (Professores Coordenadores) da região metropolitana de Campinas. As entrevistas ocorreram em visitas às Diretorias de Ensino de Campinas, ou na própria unidade escolar, com horário marcado pelos próprios entrevistados.

Para manter o anonimato sobre a identidade dos entrevistados na pesquisa, a pesquisadora utilizou a seguinte nomenclatura em toda a sua pesquisa: Professores como A1, A2, A3, A4...; PCs (Professores Coordenadores) como B1, B2...; Supervisores de Ensino como C1, C2, C3...; PCOPs (Professores Coordenadores Oficina Pedagógica) como D1,D2,D3..., uma maneira de diferenciar os grupos.

O conhecimento e a proximidade com cada escola foram favorecidos pelo fato de que os supervisores visitam suas unidades semanalmente, acompanhando o desenvolvimento do projeto ETIs.

A supervisora C1 apresenta o seguinte depoimento:

P: Quais os critérios utilizados pelos diretores para escolha dos projetos das Oficinas Curriculares?

C1: Eu procuro me basear nas oficinas propostas pela CENP, sento com o diretor e juntos decidimos que oficinas podemos disponibilizar na escola. Claro que faço sugestões, mas não decido nada sozinha.

Já o supervisor C2 acredita que alguns diretores encontrem maiores dificuldades em escolher as oficinas que irão compor a matriz curricular de suas unidades, necessitando de um maior apoio a sua gestão na solução dos problemas que envolvem as ETIs.

C2: Procuramos levantar as necessidades da região onde a escola está localizada, assim como também o espaço físico que ela disponibiliza. Na verdade, as ETIs são mais um projeto de governo que apenas foi jogado como muitos outros. Ninguém foi preparado para lidar com elas, por isso, tantos problemas.

P: Como assim, as necessidades, se existe uma definição da SEE de que oficinas podem ser desenvolvidas?

C2: *É verdade, mas uma escola que fica muito lá no fundão, que tem como característica a atividade rural ou os alunos apresentam no SARESP um resultado muito negativo em uma determinada disciplina, procuramos sugerir à diretora que tenha oficinas que ajudem os alunos a melhorar seus índices de aprendizagem,... vamos verificando o desempenho dos alunos de acordo com o índice do SARESP e, se não houve melhora, no ano seguinte mudamos as oficinas. Estamos sempre tentando aprimorar, mas na verdade não acredito na escola de tempo integral...*

P: *Não?!*

C2: *Não, porque é difícil as oficinas realmente acontecerem como se devem: com espaço físico adequado, com material, com professores preparados. A verdade é que as ETIs ficaram parecendo as antigas creches, sabe? A mãe deixa a criança logo cedo e só vai buscar a noite, sem preocupação de onde ela está; o que está fazendo; e o melhor, sabe que está, alimentada e segura. Acredita que tem mãe que vem buscar a criança quase oito horas da noite?*

Essas declarações demonstram que os órgãos centrais (SEE), não realizaram estudos que fundamentem teoricamente a implantação das oficinas conforme a necessidade da UEs (unidades escolares). Deixaram aos responsáveis locais a sua aplicação e possibilidades de sucesso ou fracasso.

A supervisora C3, apesar de valorizar a escola de tempo integral, também apresenta uma fala parecida com a do supervisor C2 a respeito da visão que a sociedade faz das ETIs: muito mais como um local de permanência integral para as crianças e jovens, e não de múltipla formação, como é seu verdadeiro propósito.

C3: *que é um projeto bonito, interessante, romântico porém não teve muito preparo ideal pra que funcionasse corretamente nas escola; talvez se tivesse investimento maior na estrutura da escola, na capacitação e formação dos professores para um entendimento do que seria a oficina, dentro da escola, que não é uma simples continuidade da sala de aula.*

P: *Você vê a escola de tempo integral como positiva pra sociedade?*

C3: *É positiva, desde que ela tenha o seu direcionamento. Estudos mostram que quanto mais tempo a criança permanece na escola melhor é pro aprendizado dela. Tem que tomar cuidado pra que não seja mesmo um ladrilho, uma creche, para criança fora do horário de aula, não fique em casa, não fique na rua e sim na escola... Nesse tempo a mais que ela tem na escola, desenvolver suas competências até sociais. O que mais se espera na escola de tempo integral é que o tempo que o aluno permanece na escola, fora do horário regular das aulas, nas oficinas, teria como ideal*

o desenvolvimento dessas competências sociais e, afetivas, da vivência e até de outras habilidades não vinculadas às disciplinas regulares. Eu acho que é um benefício, desde que ela aconteça.

A fala de C2 e C3 traz uma crítica a ação “assistencialista” a respeito da escola de tempo integral, em uma concepção que não é a especificidade da educação.

De acordo com KUHLMANN (2007, p.166), as instituições de educação assistencialista:

... concedidas às demandas sociais, como creche, pré-escola, escolas profissionalizantes, o ensino primário e a educação de jovens e adultos formam portadores de preconceitos ao serem cunhadas como escolas para os mais necessitados ou incapazes, imbuídas de objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais.

Independente da intenção do projeto, o importante é que a educação ocorra de forma significativa ao aluno, que na verdade é a razão pela qual toda estrutura escolar foi criada e desenvolvida, assim como os projetos são elaborados sempre na intenção de melhorar o produto final: o cidadão apto ser participativo e crítico na sociedade a qual pertence.

Para SAVIANI (2005, p.16):

A educação é dotada de identidade própria, o que permitiu a sua institucionalização através da escola. Assim, não se trata de qualquer saber sistematizado; saber erudito, científico e não o conhecimento que produz palpites e opiniões. Apresenta ainda a preocupação extracurricular, em que durante um ano letivo, faz-se de tudo na escola, mas pouco tempo foi realmente destinado ao processo de construção do saber sistematizado, nas atividades consideradas por ele nucleares desenvolvidas pela escola.

Para tal, dependemos ainda do intermediador entre o saber e o aluno, que é o professor (foco deste estudo). A importância da formação daquele que forma deveria ser preocupação primeira nas propostas educacionais, levando em conta que o domínio da prática dentro das oficinas curriculares dariam suporte ao projeto.

Ao se levantar a questão sobre a preparação dos professores, as respostas dos supervisores foram quase que unânimes:

P: *Há formação para os professores que atuam nas Oficinas Curriculares? Como? Com que periodicidade?*

C1: *Olha, sei que existem capacitações para as áreas em geral que são oferecidas aos professores pela oficina pedagógica – Agora, específica para os professores atuantes nas oficinas, ultimamente não tenho visto nada acontecer. Também tem o problema dos professores que acumulam entre estado e prefeitura que nem sempre podem participar destas capacitações.*

P: *Quais são os recursos metodológicos utilizados na formação dos professores da ETI?*

C1: *Eu cobro que leiam a proposta pedagógica em HTPC, discutam como vão trabalhar, pesquisem o material diferenciado para o processo de aprendizagem nas oficinas. Na verdade, é uma sugestão; não acredito que isso ocorra em todas as escolas.*

P: *Por quê?*

C1: *As oficinas não são uma prioridade nas escolas. Sempre existem outros problemas a serem discutidos na HTPC.*

C2: *No início do projeto ocorreram algumas capacitações mas atualmente é muito difícil de acontecer. As ETIs não são uma prioridade para o governo. Foi num momento que a prefeitura criou os CEUs; mais uma vez é muito mais uma questão política do que educacional.*

P: *Quais são os recursos metodológicos utilizados na formação dos professores da ETI?*

C2: *Gostaríamos que os professores que atuam nas oficinas fossem realmente especialistas na oficina em que vão trabalhar, mas na maioria das vezes isso não acontece porque os professores mais antigos com experiência não querem trabalhar com as oficinas...*

P: Por quê?

C2: *Todos reclamam das mesmas coisas, as crianças são muito indisciplinadas, briguentas, salas cheias, falta de material, e cansadas de permanecer na escola tanto tempo...*

P: Mas você não acha que ficam cansadas? Por que o trabalho não é estruturado por parte do professor?

C2: *Concordo com você. Só que também não é culpa dele não ter preparo para isso. Sei que muitos se desdobram na tentativa de fazer o melhor... Só que na maioria das vezes ele está em uma oficina de arte e é formado em outra área de conhecimento. Você sabe como as coisas são complicadas na educação.*

As Diretorias de Ensino que ofereceram num primeiro momento as OTs através da oficina pedagógica reconheceram que também não foram suficientes para as escolas. Estas e outras dificuldades foram apresentadas em entrevista. Estas colocações ficaram evidenciadas nas entrevistas semiestruturadas realizadas pela pesquisadora.

D1: *...nós tínhamos 14 escolas de tempo integral terminamos contamos com 2 ou três ...5 então foi um processo assim...as escolas foram desistindo do projeto ...foram desistindo porque, quando começou, a proposta era o carro chefe do governo daquela época ...ele apostava muito, começou em 2006 e 2007 ;então, investia-se muito em tudo: desde a estrutura até organização.*

A escola de tempo integral é uma estrutura muito grande: você tem crianças por 6 horas dentro da escola. Você tem que pensar na alimentação, na estrutura no material, na capacitação do profissional que tá ali...você tem que pensar em tudo e quando ela deixou de ser, o foco foi se perdendo muito. As escolas ficaram com déficit de alunos e o seu perfil mudou: passou a ser o lugar onde ficam alunos cujo os pais não tinham onde deixar.

A ETI foi implantada no final de dezembro, as escolas não tiveram oportunidade de discutir se queriam ou não ser de tempo integral, e em fevereiro, já começou a funcionar com este perfil. Então não houve tempo hábil para conscientização dos pais, da comunidade. Alguns pais chegavam para fazer a matrícula e a falavam assim: ...mas agora é tempo integral? Como assim tempo integral? Eu não quero porque ele tem inglês, tem isso ou aquilo. Conclusão, alguns pais acabavam por transferir seus filhos para outras unidades escolares; porque não sabiam o que tinha acontecido nesse processo.

Assim como os professores que não tinham ideia do que era uma oficina. Eles estavam acostumados a ministrar aula de português, matemática, história, disciplinas do currículo regular e alguns chegaram para serem professores em oficinas e questionavam assustados: Mas o que é oficina? O que eu vou dar nas oficinas? Ninguém vai explicar, vai ter OT (orientação técnica)?

D1: *O professor falava que os alunos se comportavam na aula do período da manhã e não se comportavam no período da tarde, nas oficinas. E na verdade não é que eles não se comportavam, já estavam cansados, estavam na mesma sala de aula desde as 07h15min da manhã e permaneciam até as 17h15min. Então olha o tempo, é lógico que chega no período da tarde o menino começa a bagunçar.*

O professor começou a falar que a escola de tempo integral trouxe a indisciplina, com isso tivemos que discutir o que é indisciplina. Foram três anos discutindo sobre isso...

P: *Você acredita que o professor tinha que ter o perfil para atuar nas oficinas?*

D1: *O professor tem que ter o perfil da oficina, porque oficina não é uma disciplina específica, nenhuma área de conhecimento é só um rol de conteúdos, que envolve competências e habilidades. O professor não conseguia ver que a oficina iria potencializar com esse aluno um exercício mais lúdico, trabalho esse que faria a ponte entre os saberes adquiridos no período regular e as atividades na oficina.*

Muitas vezes espera-se que, com a implantação de projetos, ocorra um salto nas concepções já existentes e as práticas se transformem modificando toda uma situação, como se apenas o objetivo das ações fosse a transformação. É a crença que basta criar algo novo para que o processo de mudança seja desencadeado e assim os obstáculos sejam superados.

Como foi colocado não houve tempo hábil nem para discutir se a unidade escolar queria ou não se tornar de tempo integral. Nem ao menos foi questionado se a construção física comportava a perspectiva de atendimento em tempo integral, abrangendo salas regulares e espaço para as oficinas, uma vez que se entende por oficina em fazer na prática.

Em análise da prática enquanto fundamento da teoria SAVIANI (2005, p.108) diz que:

...como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: se a prática que fundamenta a teoria e que se opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando seu avanço; num segundo sentido na medida na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para transformação efetiva dessas mesmas condições.

Principalmente quando falamos das oficinas de arte, a prática se faz mais do que necessária. E como desenvolver atividades práticas sem espaço físico? Sem capacitações? Sem preparo? Sem material? D2 declara a falta de material nas oficinas de arte para que o professor realize as atividades.

D2: *Nas oficinas, em 2006, a ideia é interessante, é positiva; só que na prática é complicado porque a escola não tem estrutura. Muitas vezes, a escola não tem material, principalmente para as oficinas artísticas, isso acaba com qualquer proposta, tanto que quando eu estava em sala de aula trabalhei em uma escola em 2006 com oficina de materiais recicláveis, tentei fazer algumas atividades de dança de música mais sempre dando um jeitinho apesar de que aquela escola até que elas davam material para que eu pudesse fazer as atividades, porque tinha uma verba não sei se ainda tem mas eu lembro que eles receberam uma verba pra material só pras oficinas.*

P: *Nas escolas de tempo integral que você conhece e tem acompanhado há espaço físico para fazer atividades mais corporais mais expressivas?*

D2: *Na minha opinião, não. Espaço pode até ter, mas não adequado para uma aula de dança, por exemplo.*

P: *Você falou que é formada em artes visuais. Então dentro dessas oficinas da escola de, tempo integral, você sente que há um privilégio das artes plásticas em detrimento da música, da dança, das artes cênicas por conta de material e de espaço?*

D2: *Primeiro, a maioria dos professores são formados em artes visuais e aí ele vão dar aula de dança, de musica como? ...então é complicado porque a gente tem toda questão a briga da polivalência só que no final, na prática ela não está acontecendo.*

P: *Essa semana é a primeira semana de aula... Você fez um planejamento junto com seus professores ou no começo do ano?*

D2: *Não*

P: *Mesmo não tendo as capacitações da CENP você tem realizado capacitações com eles?*

D2: *Então, agora a gente está realizando cursos então inclusive dentro desses cursos esses professores eles tão se inscrevendo mas eu...sobre a escola de tempo integral ainda ao fiz uma orientação específica.*

Nesta divisão de responsabilidades para o desenvolvimento da proposta pedagógica das oficinas de arte, acaba não havendo um tempo maior para envolver os professores para planejarem uma sequência de atividades que integre a escola como um todo. Apenas os encontros semanais, através da HTPC, não são suficientes e não há possibilidade de se reunir, ao mesmo tempo, com os demais professores de outras áreas, fazendo a integração entre os docentes do currículo básico e das oficinas, obtendo uma única “fala” dentro da escola, um maior entrosamento na comunidade escolar.

A falta de um trabalho coletivo entre as disciplinas/professores devido à ausência de tempo para discussões na elaboração de propostas em conjunto, acaba criando situações negativas, que levam ao não entendimento coerente por parte do docente do currículo básico. Estes docentes solicitam que colegas complementem o conteúdo pois, por falta de tempo, não foi finalizado no período, tempo devido E definitivamente não é esta a função das oficinas.

Uma formação continuada deveria ser uma preparação oferecida aos professores que atuariam nas oficinas de arte, com uma concepção de escola de educação integral que fosse entendida e estruturada, com períodos distintos dentro de uma mesma escola, com uma educação para o bem comum: o aluno com escolarização

formal, acadêmica, e outra lúdica, recreativa, que complementa o conteúdo, reforça o que já foi ensinado.

Sabemos que o papel do professor de arte como transmissor ou facilitador do conhecimento formal dentro da sala de aula é um processo difícil, já que o ensino de arte, durante muito tempo foi visto como atividade e não como um saber necessário na formação do aluno. Desta forma, nas oficinas curriculares também não são consideradas como área de conhecimento. Esta afirmação se apresenta na fala de C2:

P: *Qual o papel do professor de arte na condução das Oficinas Curriculares? A arte se confunde com lazer ou ela se mantém como área de conhecimento e linguagem?*

C2: *Ele é fundamental na condução da oficina, mas é justamente isso as oficinas não são vistas como aprendizagem, mas sim como onde ficar o resto do dia. E tem outra coisa a disciplina de arte nem na educação formal consegue o respeito dos alunos como conhecimento, disciplina que não reprova é considerada como atividade, imagina então nas oficinas.*

P: *Mas você não acha que isso depende do professor que está atuando?*

C2: *Com toda certeza este é o diferencial. Existem na rede pública professores muito bons, que fazem coisas fantásticas com seus alunos e você sabe disso tanto quanto eu... O professor é diferencial sempre em qualquer disciplina ou atividade que vá realizar.*

P: *O fortalecimento das capacidades profissionais de um professor de arte gera algum tipo de resultado direto e visível?*

C2: *Sem dúvida, como supervisor percebo que uma escola onde a gestão é comprometida com a educação, que trabalho pedagógico com seus professores preocupado não com o resultado dos índices, mas realmente com a formação dos alunos, tem em seus professores aliados que desenvolvem bons trabalhos e conseguem respeito e admiração por um bom professor, seja de arte, ou qualquer outra matéria. O professor é sempre o diferencial.*

Volta-se novamente para a questão do trabalho da gestão junto aos professores, buscando caminhar de maneira assertiva, procurando formas de conceber as atividades nas condições de tempo, espaço e materiais proporcionadas pelo projeto; embora muitas escolas foram levadas à busca de adequações da rotina para assim poderem desenvolver o mínimo.

Os próprios professores acabam trazendo isso em suas falas:

P: *E a Diretoria de Ensino não deu suporte para o trabalho do professor na escola?*

A4: *A DE também estava perdida. Fui à capacitação que só ocorreu uma, no início do projeto. Mas eles também estavam sem saber o que dizer direito. Complicado... A ETI acaba sendo como todo projeto. Quando começa a melhorar, acaba. Já participei de outros projetos que estavam dando certo e no fim acabaram sem explicação alguma. Estamos quase na metade do ano e não houve uma capacitação para a oficina de arte; às vezes fico perdida no que trabalhar e não sigo proposta nenhuma.*

A fala “... não sigo proposta nenhuma”, demonstra o motivo ou um dos motivos pelo qual as ETIs aos poucos vão se desmoronando. Tratava-se uma proposta com práticas inovadoras dentro de uma estrutura antiga. Desta maneira, as inovações e concepções necessárias não encontraram alicerce para seu desenvolvimento. Acabou sendo difícil trabalhar na diversidade sem ações que contribuíssem de fato para que isso ocorresse.

O projeto deveria ter oferecido condições básicas para serem revistas e implementadas na condição de melhorar a qualidade do ensino. Ampliar o tempo de permanência do aluno sem uma formação docente que atenda as especificidades deste padrão de escola, sem espaço físico que dá suporte ao número de alunos atendidos/dia, sem material necessário, dificilmente irá garantir a formação crítica que tanto almejamos aos futuros cidadãos que estão hoje em formação na escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar um projeto da dimensão da Escola de Tempo Integral de São Paulo acaba não sendo uma tarefa muito fácil mesmo realizando determinado recorte dentro desta nova proposta pedagógica.

Na impossibilidade de compreender tudo, a pesquisa focou na análise das oficinas de arte apresentada nas Diretrizes para a Escola de Tempo Integral e na perspectiva da formação continuada dos professores que atuam nas oficinas.

Considerando o tempo escolar como parte integrante da própria concepção de educação e a legislação que regulamenta esta prática, percebem-se interesses sociais e políticos, vislumbrando a educação para todos, em uma perspectiva de atender as diferenças para garantir a igualdade de oportunidades, dentro de uma sociedade injusta e excludente.

No desenvolvimento do trabalho pedagógico enquanto prática social que se consolida no espaço escolar, muitas vezes de modo contraditório, mas sempre dinâmico, não se garante uma atuação profissional consistente e confiável, sem uma formação adequada aos professores para atender aos objetivos de projetos e propostas, que se instalem através de políticas públicas que buscam resultados rápidos a baixo custo.

Os encontros oferecidos pela escola nas HTPCs destinada à formação continuada dos professores mostraram-se insuficientes diante da diversidade do contexto escolar, das necessidades pedagógicas e dos problemas sociais transferidos para a escola. Somente estas poucas horas para o encontro dos docentes e gestores não conseguiram garantir a articulação entre o currículo básico e oficinas curriculares. Os

problemas eram muitos para serem tratados em tão pouco tempo, não restando tempo para uma reflexão sobre o processo de atuação nas oficinas.

Por sinal é interessante pensar que a proposta das ETIs era a extensão do tempo para fazer mais e mais dentro da escola e acabou gerando uma falta de tempo para discutir, construir, refletir sobre uma proposta pedagógica consistente para estas escolas, que pudesse realmente viabilizar ações significativas para as escolas de tempo integral e suas oficinas.

Entende-se que a formação continuada, como trabalho crítico, necessário e inerente à competência técnica do professor, poderá ir além da formação pedagógica, considerando as condições de trabalho, a falta de material e estruturação física das escolas para que a ação docente tivesse um melhor resultado.

A experiência de Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo, implantada em 2006 mostrou-se distante do anunciado nas Diretrizes para as ETIs, que tinha como discurso a busca da qualidade de ensino através da maior permanência dos alunos na escola.

Analisando as respostas coletadas durante as entrevistas semiestruturadas de professores, coordenadores e supervisores, verificou-se que há entre eles um consenso relativo à necessidade de construção coletiva em torno da concepção de educação que viabilize novas práticas pedagógicas para as oficinas curriculares.

Pela fala dos professores entrevistados nas escolas da região metropolitana de Campinas, há uma angústia sobre o que fazer nas oficinas curriculares, no caso aqui a oficina de arte, no dia-a-dia. Acabando por realizarem qualquer ação que demande solução rápida e fácil, o que acarreta práticas irrefletidas e isoladas.

Daí a necessidade aqui levantada, sobre a importância de uma formação continuada para os educadores, com uma base teórica que permita, a partir da reflexão e do pensamento crítico, trazer condições consistentes para a prática cotidiana.

O professor atuante na oficina de arte relaciona-se afetivamente com seus alunos, na ausência de conhecimentos suficientes que lhe permitam lidar

ideologicamente com o problema da falta de estrutura que assola as ETIs e suas oficinas. O professor não é culpado pelo desinteresse dos alunos. O professor pensa e acredita em valores enquanto realiza um esforço imenso para alcançar a formação de pessoas conscientes, críticas, preparadas para a participação político-social.

Durante a análise dos dados, observou-se na fala dos entrevistados, que os mesmos têm buscado superar as dificuldades com as quais se deparam nas ETIs. Nessa tarefa encontram-se professores solitários na busca de práticas mais eficazes, pois se sentem abandonados pela Secretaria de Educação, concluindo que o projeto que se iniciou como uma solução a princípio acabou se tornando um problema.

Os professores de arte reconhecem a fragilidade de suas práticas na oficina e solicitam cursos, reciclagem e um maior apoio da Diretoria de Ensino às suas limitações pedagógicas. Uma extensão dos saberes não adquiridos durante sua graduação e que hoje se apresenta tão necessária na ação pedagógica das oficinas de arte que contemplam as quatro linguagens artísticas.

Há que se investir na formação do professor, dentro da perspectiva de uma concepção pedagógica que permita a apropriação dos bens culturais acumulados pela humanidade de maneira a conceber uma visão real da sociedade em que vive, suas contradições e possibilidades.

É possível afirmar que falta uma prática que ultrapasse a vivência histórica de tendências pedagógicas que hoje não dão conta desta nova sociedade, ágil, rápida e desenfreada. É necessária uma educação, formação integral que possibilite direitos iguais, em uma compreensão do social que dê subsídios para perceber o sucesso independente das características as quais se pertence.

As Diretrizes de Tempo Integral apresentam contradições. Indicam mudanças necessárias à extensão do tempo, mas apontam uma proposta que pressupõe no mínimo preservar a essência do que já existe.

Os educadores atuantes nas oficinas de arte se queixam da falta de material para realizarem suas atividades artísticas, assim como a inadequação de espaço físico para

as ações de dança ou teatro, o que inviabiliza a proposta das Diretrizes para oficina de arte, que apresenta ações dinâmicas que envolvem de fato o aluno com a construção de conhecimento.

As oficinas curriculares não possuem uma identidade, estão à mercê das necessidades dos professores do currículo básico. Como complemento do período da manhã, ou como reforço. A construção de uma identidade não implica em individualismo, mas em uma especificidade que compartilha e se integra ao currículo básico, na busca de uma melhor formação do sujeito. Com a dificuldade de realizar esta comunhão os professores buscam alternativas, propõem experiências, mas sem uma formação adequada que proporcione momentos de reflexão e estudos, os professores acabam por repetir aquilo que já sabem e dominam.

Diante da realidade pesquisada, das entrevistas, do acompanhamento das dificuldades enfrentadas durante o processo até o presente momento, não há convencimento de que as oficinas de arte nas escolas de tempo integral sejam satisfatórias, nas condições atuais, mesmo que apresentando atividades interessantes, mas isoladas. Os professores cada um a seu modo propõem experiências significativas nas oficinas curriculares de arte, através de um ensino ativo, entretanto experimental. Acredito que estas práticas necessitariam de momentos de reflexão a fim de trazer mudanças significativas à prática do professor.

Após este pequeno estudo ficou evidente que: faz-se necessário curso de formação inicial e continuada que favoreçam a articulação entre e teoria e prática pedagógica.

Para uma ação consistente dentro do projeto escola de tempo integral, que seja proporcionado ao docente, instrumentos que alicercem o seu fazer, antes de iniciarem sua ação na ponta (sala de aula), evitando assim angústias, inseguranças e incertezas sobre a sua prática.

É necessário transformar a escola de tempo integral em uma instituição em constante aprendizado a partir de sua práxis cotidiana, da equipe gestora, professores e alunos construindo essa nova escola para o coletivo.

O projeto ETI não é somente a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola como forma de assegurar uma educação de qualidade, e sim, a possibilidade de uma educação que valorize saberes, dando significado a novas atitudes sobre o sentir, o fazer, o pensar, o criar, tanto para o professor como para o aluno.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA, Célia. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli(Org.).O ensino das artes: construindo caminhos.Campinas,SP: Papyrus,2004, p.11-38

ARENDT, Hanna. **A crise na educação**. In: Arendt, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva,1997.

ARROYO, Miguel Gonzales.O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n°65. São Paulo, p.3-10, 1988.

AZEVEDO, Francisco. de. et. alii. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:1932.Disponível em: <http://www.escolanova.net/pages/manifesto.htm>. Acesso em 04/05/2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos**.São Paulo:Perspectiva/ICHOPE,1991,p.134.

_____. **Arte-educação: leituras no subsolo.** São Paulo: Cortez: 1997.

_____. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva/Iochpe, 1991.

_____. **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

BAUER, Martin W., II GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi.-7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária.** Campinas, SP: Hortograph, 2002.

BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 17ª ed., atual. E ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. **Lei 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei 10172**, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em 23/08/2011.

_____. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília.: MEC/SEF.

CALEFI, Adriana M. S. **Escola de Tempo Integral: Reflexão sobre algumas experiências**. 2003. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

CANDAU, Vera M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira da Educação (1924-1931)**. Cap.3: O entusiasmo pela educação na cidade invadida pela fábrica. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco/ EDUSF, 1998.

_____. **O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org). Memória Intelectual da Educação Brasileira et al. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco/ EDUSF, 1999.

CAVALIERI, Ana Maria V. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Revista Educação e Sociedade, vol. 23, n. 81, p. 247-270. Campinas dez. 2002^a. Disponível em <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 julho.2011.

_____. **Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil.** In: COELHO, Ligia Martha C.C; CAVALIERI, Ana Maria V. (Org.). Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Petrópolis: Vozes, 2002b, p. 93-132.

_____. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública.** Revista Educação e Sociedade., vol.28 nº 100, Especial. Campinas. P.1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 de setembro de 2011.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. **Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30.** In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERI, Ana Maria Vilela. (Org.). Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Petrópolis: Vozes, 2002. p.43-59.

_____. **A educação integral e o sistema Platoon: a experimentação de uma nova proposta pedagógica no antigo Distrito Federal nos anos 30.** Vol 7, nº2, set/fev, 2002/2003- Disponível em: <http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraratigo.asp?=13,8>. Acesso em 12 de dezembro de 2011.

COELHO, Ligia Martha C.C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Ligia Martha.; CAVALIERI, Ana Maria Vilela (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p-133-146.

_____. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: Reunião anual da ANPED, 27., 2004, Caxambu-MG. ANAIS... Caxambu: ANPED, 2004. v. único, p. 1-19.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/27/gt13/t137.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2011.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. 3ª ed. São Paulo: FAPESP: Iluminuras, 2004.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 3ed. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

_____. **Experiência e Educação**. 3ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez/Universidade de Uberlândia, 1981.

ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Uma experiência de educação integral**. Salvador: MEC/INEP/Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969. Disponível em: <http://dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2011.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: GENTILI, Pablo A.A. (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. 9ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

ESCOLA PARQUE

_____ Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/crat/programa.html#Programa>. Acesso em 20 de fevereiro de 2011.

_____ http://www.agecom.ba.gov.br/exibe_noticia.asp?cod_noticia=10577. Acesso em 20 de fevereiro de 2011.

FERRAZ, M. H. T e FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____ . **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 5ªed. São Paulo:Perspectiva,1996.

GÓMEZ, Angel Perez. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In:NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e sua formação.2ª ed. Lisboa: Dom Quixote,1995,p.95-114.

GONÇALVES, A.S. **Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral**.Cadernos CENPEC. São Paulo, n°2,p.129-135.

GUARÁ, Isa Maria. **É imprescindível educar integralmente**. Caderno CENPEC, São Paulo, N° 2, 2002.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação:confrontos de lógicas**, São Paulo: Moderna, 2003.

MAURICIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas-MG. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2003. V.1,p.1-15. Disponível em:<<http://anped.org.br/reuniões/26/trabalhos/lucivelosomauricio.rtf>>. Acesso em: 18 janeiro. 2008.

MENDONÇA, A.W. **Anísio Teixeira e a Escola Nova**. In: XAVIER, M.C. **Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate**. São Paulo: FGV/FUMEC, s/d, p.241-255.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e Profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.14-33.

PARO, Vitor H. et al., (Org.). **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1988.

PORTO, Yeda da Silva. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada**. São Paulo: Papyrus, 2000, p.11-37.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986**. Institui o Programa de Formação Integral da Criança e das providências correlatas. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, SE/CENP, v. XXII, p.83. 1986.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 25.753, de 28 ago. de 1986**. Acrescenta dispositivos ao Decreto nº 25.469, que institui o Programa de

Formação Integral da Criança. **Lex:** coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, SE/CENP, v. XXII, p.126. 1986b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 159, de 15 jul. de 1988.** Dispõe sobre a reestruturação da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo e dá outras providencias. Lex: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, SE/CENP, v. XXII, p.229. 1988.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre o Projeto escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://doesp.net/estadualresoluçãose892005.html>. Acesso em 24 de maio de 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP. **Diretrizes da Escola de Tempo Integral.** São Paulo: SEE/CENP, 2006 a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – **Construção de uma proposta pedagógica Ciclos I e II.** São Paulo: SEE/CENP, 2007.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas: O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, 2005. Disponível em: < <http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigosframes/artigos036.html>>. Acesso em 07/05/2011.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. **A proposta de Alfabetização dos centros integrados de educação pública (CIEPs)**. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERI, Ana Maria Villela. Educação brasileira e(m) Tempo Integral. Petrópolis: Vozes, 2002. p.168-179.

SOUZA, Danielle Bezerra de; **Reseña de “Pedagogia Social”**, SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo (Orgs.). Revista Brasileira de Educação, vol.15, núm.44, mayo-agosto,2010, PP.398-400.Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil

STRAUSS, Anselm L./ CORBIN, Juliet: **Grounded theory methodology: An overview**. In:Denzin, Norman K. (Org.) Handbook of Qualitative Research. London; New York: Sage,2001, p.273-285.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação não é privilégio**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1967.

XAVIER, Maria Elisabete S. P. et al. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ANEXOS

(ENTREVISTAS)

Coordenadora B1

1- Por que algumas escola deixaram de ser de ser ETI aqui na RMC?

Nossa escola a E.E. Professor XY, não deixou de ser E.T.I. (Escola de Tempo Integral), mas muitas deixaram de ser E.T.I devido a falta de espaço físico para que possamos trabalhar com nossos alunos, a falta verba para comprar de materiais que usaríamos para um trabalho de maior qualidade. Vejo nossa escola enfrentando um desafio, sempre. Porém contamos com professores comprometidos e isso ajuda muito.

2- Quais os problemas que foram enfrentados por você na coordenação das atividades dos professores das oficinas curriculares? (contratação? Integração com outros colegas e com PPP? Problemas de formação e perfil do professor em geral?) Me conte as dificuldades que um Coordenador pedagógico encontra.

Esse ano a atribuição de aula foi realizada na D.E. Diretoria de Ensino, você sabe como é? Então, cada professor tem uma categoria, então dependendo da categoria, da inscrição, da formação eles atribuíam ou não as aulas para o professor, antes a escola tinha autonomia, escolhia pelo projeto que era apresentado, perfil do professor, números de faltas... Portanto, a escola já “caminhava” com um grupo de professores coesos, falando a mesma língua.

Era muito melhor então?

Sim, mas temos que encarar como um desafio, e muitas vezes a mudança é positiva, novos professores, novos olhares, novos rumos, novas perspectivas, novos horizontes. Em nossa escola temos um grupo de professores que são comprometidos, gostam do que fazem, procuram sempre fazer cursos, que lhe garantam uma formação continuada. Então, é só trabalhar, pois criatividade e vontade temos.

3- Há atividades práticas em arte que envolve a mobilização corporal, que aconteçam fora do currículo base ou do horário normal das aulas? Quais?

Não, não tem como. Espaço físico, ou mesmo o professor não tem esse preparo.

4- A escola possui ou prepara espaços para receber estas atividades? Como o espaço influencia a condução destas atividades?

Não temos atividades extracurriculares, pois os alunos na E.T.I. já ficam 9h diariamente dentro da escola.

Mas você concorda que estas atividades poderiam estar inseridas dentro destas 9 horas?

É verdade, mas isso é uma coisa que teríamos que conversar e planejar para um próximo ano, com mais calma, e onde os professores estivessem dispostos a realizar esse tipo de atividade. E como já comentei temos a dificuldade do espaço físico. Mas vale a pena repensar (risadas).

5- Os professores recebem formação continuada para conduzir estas atividades? Quais os problemas enfrentados para a formação continuada do professor no espaço da escola?

Não. Atualmente não estão acontecendo capacitações para os professores, isso também agrava os problemas para trazer atividades diferenciadas para a escola, porque o professor nem sempre tem habilidade para trabalhar com a dança ou a música.

6- Quais são as atividades específicas que você realiza para o planejamento das atividades dos professores que trabalham com estas oficinas curriculares?

Os professores das Oficinas assim que lhe são atribuídas aulas eles entregam um projeto, este é estudado observando se está dentro do contexto da nossa realidade escolar, do nosso P.P.P. (Projeto Político Pedagógico), e também o professor conhecendo a clientela pode e deve fazer alterações necessárias visando sempre, a aprendizagem significativa do aluno. Para cada oficina curricular existem os cadernos das oficinas curriculares (http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/cadernosofc.asp), com as propostas a serem trabalhadas, também neles contêm diversas atividades que levam o aluno a relacionar: currículo básico e oficinas curriculares, trazendo, portanto, uma aprendizagem significativa.

SUPERVISORA C1, 50 anos, Língua Portuguesa, Pedagogia (direção e supervisão).

Atua hoje como supervisora na rede estadual e coordenadora de projetos de educação especial no município.

Cargo oficial: supervisora efetiva na rede estadual, professora efetiva na rede municipal.

Tempo de serviço: 25 anos.

Começou como professora de ciclo I passou a diretora efetiva, posteriormente a supervisora efetiva.

P: Como é a sua rotina de trabalho? De quanto em quanto tempo você ou os demais supervisores visitam as escolas?

C1: Eu realizo minhas visitas por setor.

P: Como assim, setor?

C1: Visito escolas próximas, que pertencem ao mesmo bairro. Normalmente consigo atender duas escolas no máximo três no mesmo dia.

P: E você resolve todos os problemas?

C1: Às vezes sim às vezes não. Porque algumas apresentam mais problemas que outras, tudo depende.

P: Entendi.

P: Quais os critérios utilizados pelos diretores para escolha dos projetos das Oficinas Curriculares?

C1: Eu procuro me basear nas oficinas propostas pela CENP, sento com o diretor e juntos decidimos que oficinas podemos disponibilizar na escola. Claro que faço sugestões, mas não decido nada sozinha.

P: Como se dá a avaliação e acompanhamento dos projetos?

C1: Peço aos coordenadores que montem um portfólio das atividades realizadas nas oficinas. Objetivos, metodologias, avaliação dos resultados.

P: E elas fazem?

C1: Acontece que o coordenador pede para o professor montar, este não tem muito tempo para fazer isso então, só vão me entregar alguma coisa no final do semestre ou do ano.

P: Você poderia me mostrar algum?

C1: No momento não tenho nenhum comigo, mas posso providenciar para final de junho.

P: Há formação para os professores que atuam nas Oficinas Curriculares? Como? Com que periodicidade?

C1: Olha, sei que existem capacitações para as áreas em geral que são oferecidas aos professores pela oficina pedagógica, agora específica para os professores atuantes nas oficinas, ultimamente não tenho visto nada acontecer. Também tem o problema dos professores que acumulam entre estado e prefeitura que nem sempre podem participar destas capacitações.

P: Quais são os recursos metodológicos utilizados na formação dos professores da ETI?

C1: Eu cobro que leiam a proposta pedagógica em HTPC, discutam como vão trabalhar, pesquisem o material diferenciado para o processo de aprendizagem nas oficinas. Na verdade é uma sugestão, não acredito que isso ocorra em todas as escolas.

P: Por quê?

C1: As oficinas não são uma prioridade nas escolas. Sempre existem outros problemas a serem discutidos na HTPC.

P: Você pode me contar como as Oficinas de Arte são organizadas nas escolas?

C1: Tenho uma filha formada em Artes que atua em uma escola de tempo integral...

P: Na oficina?

C1: Não, no curso regular. No começo ela até tentou trabalhar na oficina porque achou que seria ótimo ter bastante tempo para trabalhar com os alunos, mas depois viu que é muito desorganizado. Não tem como ficar com 40 crianças e desenvolver um bom trabalho, sem espaço, e sem material...

P: Entendo...

C1: Eu mesma participo de uma HTPC mostrando aos professores das oficinas de arte o material da CENP, as sugestões que eles trazem, só que na verdade os professores passam mais tempo reclamando que propriamente entendendo as propostas. Porque as sugestões são boas. Você conhece né?!

P: Conheço sim

C1: Então as profissionais escolhidas para as propostas são pessoas capacitadas que entendem do assunto, o problema é que o professor não tem um vasto conhecimento da área para desenvolver todas as atividades.

P: Sei como é.

P: Qual o papel do professor de arte na condução das Oficinas Curriculares? A arte se confunde com lazer ou ela se mantém como área de conhecimento e linguagem?

C1: Como eu disse o professor não está apto para trabalhar dança, música, teatro. Se eu estivesse no lugar dele também teria dificuldade. Conclusão: acabam não tendo controle sobre a sala e fica sendo realmente lazer e não um complemento do conhecimento como é a proposta das ETIs.

P: Mas você não acha que isso depende do professor que está atuando?

C1: Não. O professor é o mediador do conhecimento e não tem culpa de não saber de tudo.

P: O fortalecimento das capacidades profissionais de um professor de arte gera algum tipo de resultado direto e visível?

C1: Sim, com toda certeza. O portfólio mostra isso claramente. Quando a professora realiza um bom acompanhamento percebo a melhora do aluno em vários aspectos...

P: Você poderia citar alguns?

C1: O aluno torna-se mais concentrado, criativo, participativo. Escreve melhor, tem ideias mais interessantes.

P: Como o supervisor de ensino lida com a barreira geográfica entre CENP, a Diretoria e as escolas?

C1: Não temos escolha, as coisas são como são. Ainda bem que existe o e-mail onde a comunicação é rápida.

P: É verdade (risos).

P: Como a escola concilia educação formal e informal?

C1: Isso depende da diretora. Se ela é organizada na sua gestão, não existe problema nenhum. Agora se ela não consegue se organizar tudo se torna uma bagunça mesmo. Porque a escola recebe dois tipos de verba diferentes, material, a merenda também é em maior quantidade, então o diretor tem que saber lidar com estas duas realidades ao mesmo tempo.

P: Muito obrigada por sua atenção.

SUPERVISOR C2, 48 anos, Ciências/Biologia, Pedagogia (direção e supervisão).

Atua hoje como supervisor e 1º substituto do dirigente na rede estadual, professor de biologia na rede municipal.

Cargo oficial: diretor efetivo de escola.

Tempo de serviço: 22 anos.

Começou como professor passou a ATP (assistente técnico pedagógico de biologia), diretor substituto, posteriormente efetivado em concurso público para diretores e afastado como supervisor onde está até hoje.

P: Como é a sua rotina de trabalho? De quanto em quanto tempo você ou os demais supervisores visitam as escolas?

C2: Os supervisores devem fazer visitas as suas escolas ao menos a cada 15 dias, mas claro que tudo depende da necessidade de cada uma. Por vezes montamos um roteiro e acabamos não cumprindo, porque surgem outras prioridades ou vamos durante um mês a mesma unidade escolar, porque a diretora solicita a nossa presença.

P: Como assim?

C2: Algumas diretoras acabam tendo dificuldade em lidar com verbas, documentos de alunos ou mesmo com os professores e a escola acaba ficando parada, surgem reclamações oriundas da ouvidoria e temos que atender com urgência na tentativa de sanar os problemas. Quando aparece a imprensa então... Tenho que sair correndo, não podemos deixar que a TV, acabe de vez com a escola pública (risos).

P: Quais os critérios utilizados pelos diretores para escolha dos projetos das Oficinas Curriculares?

C2: Procuramos levantar as necessidades da região onde a escola está localizada, assim como também o espaço físico que ela disponibiliza. Na verdade as ETIs é mais um projeto de governo que apenas foi jogado como muitos outros. Ninguém foi preparado para lidar com elas, por isso tantos problemas.

P: Como assim as necessidades se existem uma definição da SEE de que oficinas podem ser desenvolvidas?

C2: É verdade, mas uma escola que fica muito lá no fundão, que tem como característica a atividade rural ou os alunos apresentam no SARESP um resultado muito negativo em uma determinada disciplina, procuramos sugerir a diretora que tenha oficinas que ajudem os alunos a melhorar seus índices de aprendizagem.

P: Como se dá a avaliação e acompanhamento dos projetos?

C2: Como eu disse vamos verificando o desempenho dos alunos de acordo com o índice do SARESP, e se não houve melhora no ano seguinte mudamos as oficinas. Estamos sempre tentando aprimorar, mas na verdade não acredito na escola de tempo integral...

P: Não?!

C2: Não porque é difícil as oficinas realmente acontecerem como se deve, sem espaço físico adequado, sem material, sem professores preparados. A verdade é que as ETIs ficaram parecendo as antigas creches, sabe? Que a mãe deixa a criança logo cedo e só vai buscar a noite, sem preocupação de onde ela está? O que está fazendo? E o melhor, alimentada e segura. Acredita que tem mãe que vem buscar a criança quase oito horas da noite?

P: Há formação para os professores que atuam nas Oficinas Curriculares? Como? Com que periodicidade?

C2: No início do projeto ocorreram algumas capacitações, mas atualmente é muito difícil de acontecer. As ETIs não são uma prioridade para o governo. Foi num momento que a prefeitura criou os CEUs, mais uma vez é muito mais uma questão política do que educacional.

P: Quais são os recursos metodológicos utilizados na formação dos professores da ETI?

C2: Gostaríamos que os professores que atuam nas oficinas fossem realmente especialistas na oficina que vão trabalhar, mas na maioria das vezes isso não acontece porque, os professores mais antigos com experiência não querem trabalhar com as oficinas.

P: Por quê?

C2: Todos reclamam das mesmas coisas, as crianças são muito indisciplinadas, briguentas, salas cheias, falta de material, e cansadas de permanecer na escola tanto tempo.

P: Mas você não acha que ficam cansadas por que o trabalho não é estruturado por parte do professor?

C2: Concordo com você. Só que também não é culpa dele não ter preparo para isso. Sei que muitos se desdobram na tentativa de fazer o melhor... Só que na maioria das vezes ele está em uma oficina de e é formado em outra área de conhecimento, com pouca experiência de sala de aula. Você sabe como as coisas são complicadas na educação.

P: Sei sim.

P: Falando nisso... Você sabe que minha formação é em arte.

C2: Sei... risos

P: Então... Como as Oficinas de Arte são organizadas nas escolas?

C2: Na maioria das vezes só ocorrem na área de artes visuais que é o recurso mais prático para os professores trabalharem, mesmo porque nem sempre os que estão atuando tem formação em arte e acabam trazendo como atividade coisas comuns como desenhos, colagens, mas nada realmente significativo no desenvolvimento do aluno.

P: O que você diz com significativo?

C2: Como que um aluno que tem acesso à internet, que hoje mesmo que não possuam computador em casa vai à lan house do bairro, ou mesmo nos centros comunitários quer ficar fazendo desenho, jogando dama, colando e recortando imagens de revista, estudando textos. A internet oferece uma infinidade de possibilidades... Já imaginou como seria fascinante mostrar aos alunos obras de arte no Datashow? Tenho certeza que o resultado seria diferente.

P: Mas as escolas tem Datashow?

C2: Tem sim. Só que diretor tem tanto medo que quebrem ou roubem que não deixa ninguém usar. Os professores às vezes nem sabem o que a escola tem de material. Agora, tudo é verba com indicação de onde comprar e que produtos comprar, normalmente os materiais é de qualidade muito inferior.

P: Mas não é para usar?

C2: É sim... Mas e se quebrar? Não tem verba para consertar, depende do dinheiro da APM, que a maioria dos pais não paga, ou se tem é destinado a outros concertos, como lavagem da caixa da água, uma grade, carteiras e cadeiras quebradas.

P: Qual o papel do professor de arte na condução das Oficinas Curriculares? A arte se confunde com lazer ou ela se mantém como área de conhecimento e linguagem?

C2: Ele é fundamental na condução da oficina, mas é justamente isso as oficinas não são vistas como aprendizagem, mas sim como onde ficar o resto do dia. E tem outra coisa a disciplina de arte nem na educação formal consegue o respeito dos alunos como conhecimento, disciplina que não reprova é considerada como atividade, imagina então nas oficinas.

P: Mas você não acha que isso depende do professor que está atuando?

C2: Com toda certeza este é o diferencial. Existem na rede pública professores muito bons, que fazem coisas fantásticas com seus alunos e você sabe disso tanto quanto eu.

P: Sei sim.

C2: ...o professor é diferencial sempre em qualquer disciplina ou atividade que vá realizar.

P: O fortalecimento das capacidades profissionais de um professor de arte gera algum tipo de resultado direto e visível?

C2: Sem dúvida, como supervisor percebo que uma escola onde a gestão é comprometida com a educação, que trabalha o pedagógico com seus professores preocupada não com o resultado dos índices, mas realmente com a formação dos alunos, tem em seus professores aliados que desenvolvem bons trabalhos e conseguem respeito e admiração por um bom professor, seja de arte, ou qualquer outra matéria. O professor é sempre o diferencial.

P: Como o supervisor de ensino lida com a barreira geográfica entre CENP, a Diretoria e as escolas?

C2: Na verdade a barreira é muito maior que isso, dependemos sempre do que a CENP manda, só que tudo depende também da interpretação que o Dirigente dá as normas vigentes. Nas reuniões semanais com o Dirigente discutimos como apresentar as propostas aos diretores que vão falar com seus coordenadores que posteriormente estarão nas HTPCs passando aos professores, ou seja, fica parecendo telefone sem fio... No final das contas quando vamos à escola a proposta inicial não está sendo seguida devido à interpretação que cada um vai dando a proposta...

P: Isso não é colocado para a CENP?

C2: Eles sabem; e é por isso mesmo que a educação não anda. As ideias são quase todas boas o difícil é colocar em prática. O ser humano é resistente a mudanças, ainda mais os professores antigos que não se atualizaram.

P: Por isso a prova?

C2: Também. O professor da rede pública tem que entender que ele é um profissional como qualquer outro e tem que estar sempre se atualizando, reciclando suas metodologias.

P: Como a escola concilia educação formal e informal?

C2: Uma loucura! É tanta criança ao mesmo tempo na escola. Vejo que ainda estão meio perdidos em como lidar com a educação informal, não sabem como direcionar uma vez que não se pode cobrar algo que é informal, ao mesmo tempo faz parte do currículo da escola então é preciso que aconteça. Isso não vai muito longe não. Este ano muda o governo e como sabemos, a cada governo surgem novas propostas. Os projetos normalmente são alterados.

P: Uma última pergunta... Quando você está ocupando o cargo de Dirigente, o que muda?

C2: É muita dor de cabeça... Diretor reclamando, a SEE que pede levantamentos do dia para noite, reclamações da ouvidoria então, aos montes, reuniões onde passo o dia todo fora com tanta coisa para fazer na Diretoria. Procurar terreno para construir escola, transporte para atender comunidades que a escola fica afastada, é muita coisa mesmo. Antes eu reclamava do Dirigente hoje vejo o quanto é difícil estar lá.

P: Muito obrigada por seu tempo... Mas eu ainda volto a te entrevistar mais vezes viu.

C2: Foi um prazer. Volte sim.

C3 (Supervisora de Ensino das ETIs da RMC)

P: Você está há quanto tempo na escola de tempo integral?

C3: Um ano

P: Do que você viu o que você pensa sobre a escola de tempo integral?

C3: Que é um projeto bonito, interessante, romântico, porém, não teve muito preparo para que funcionasse corretamente nas escolas, talvez se tivesse um investimento maior na estrutura da escola ou na capacitação e formação dos professores para o entendimento do que seria a oficina dentro da escola que não é uma simples continuidade da sala de aula os resultados seriam outros.

P: Você vê a escola de tempo integral como positiva para sociedade?

C3: É positiva desde que ela tenha o seu direcionamento. Estudos mostram que quanto mais tempo a criança permanece na escola melhor é para aprendizado dela; tem que tomar cuidado para que não seja mesmo um ladrilho, uma creche, para criança fora do horário de aula, para não ficar na rua e ficar na escola.

P: Você viu acontecer alguma atividade artística na escola de tempo integral, que você acompanhou? Você chegou a ver alguma coisa?

C3: Acompanhamento da oficina de artes eu não fiz; acho que Cintia pode falar melhor para você, eu acompanhei algumas oficinas de hora da leitura e de tecnologia, que era do projeto que eu acompanhava da superação jovem, estimulava a leitura dos alunos. Uma oficina diferenciada. Nesse caso eu presenciei as oficinas acontecerem de forma mais interativa entre os alunos, diferente da aula regular, com estímulo na leitura, nas oficinas de informática o uso de ferramentas que às vezes ele não tem, não fazem a utilização em casa [P: uma orientação na verdade].

P: Esse professor que trabalhou, ele estava embasado, preparado ou você sentiu que ele também tinha dificuldade?

C3: Não, eu acho que falta formação para todos os professores. Claro ele tem as capacidades dele, dentro da formação da graduação. Acho que o que talvez faltasse um pouco essa compreensão maior do que a oficina tem a oferecer para o aluno. Do que é esperado às vezes, como lidar com o público (alunos) nesse momento que é complementar.

P: Na verdade a oficina vem pra complementar a educação formal? É assim que é visto pelo professor? E esses professores são todos habilitados na área? Os professores que estavam nas oficinas eram professores da área ou eram professores de outras e estavam aplicando as oficinas?

C3: No caso da informática era uma professora de biologia, agora de hora da leitura que eu presenciava era de língua portuguesa mesmo.

P: Eu acompanhei uma oficina de empreendedorismo aqui no W e eu conversei com a diretora, perguntei como era feita a seleção desses professores, e a seleção que a gente tem acesso como público no geral. A diretoria de ensino manda um professor pra diretora para atuar na oficina e se a diretora aprovar, ela o encaminha para diretoria dizendo olha vai ser professor para dar essa oficina.

C3: Até o ano passado era nesse formato por projeto por perfil eles chamavam professor que tinha o perfil pra, mas acho que ano que ano mudou a atribuição das aulas de escola de tempo integral não foi mais por perfil... Foi por classificação normal, né?! (questionou colega de trabalho)

P: Mas isso diante do que você disse que a professora de biologia que estava na oficina de informática [C3: por projeto]. A professora de biologia envia o projeto, ele é aprovado, mas tirando ou não essa questão de compatibilidade curricular mesmo pela formação dela, a escola de tempo integral ela pode nesse momento ser vista como uma complementação de jornada do professor. Aí é outra situação.

C3: Para o professor era a jornada [P: eram aulas atribuídas] das oficinas então, por exemplo: essa professora ela tinha a carga horário dela, era feita pela aula na oficina de informática tinha outros ela também fazia mestrado e complementava a renda dela com essa carga horária, não era complementação de jornada; então alguns professores que complementam pegando uma oficina. Talvez seja um problema terminar na oficina o que não deu tempo no período regular, fazendo uma extensão, o que acontece muito na oficina de experiências matemáticas, que eu também acompanhava. Era uma continuidade da sala de aula

P: Aqui em Campinas por ser uma cidade espalhada as escolas são muito distantes uma da outra, às vezes o professor para complementar jornada ele não consegue se locomover de uma escola para outra, então essas oficinas, elas também poderiam entrar como o preenchimento do currículo do professor da carga horária que tinha em outra escola?

C3: É nesse ano, agora, porque no outro era projeto. Ficava envolvido no projeto, nem tinha como fazer esse jogo de aula aqui aula ali. Agora, acho que isso pode acontecer.

Professora: A1, 50 ANOS

Tempo de docência: 22 anos

Formação: FAAM – FACULDADE DE ARTE ALCANTARA MACHADO (ARTES PLÁSTICAS)

Oficina Ministrada: VIRTUDES E VALORES EM LÍNGUAGENS ARTÍSTICAS

1-Como você organiza a oficina curricular (metodologia/plano de ensino) em arte e como é a sua prática cotidiana?

Metodologia: Projeto Quilling (colagem com tiras de papel de 0,3 e 0,5 mm)

Trabalho com valores , livros, Dvd's Max Lucado , confecção de livros, capas contra capas, ilustração, mensagens.

Atualmente estou trabalhando individualmente com a técnica quilling para o Dia da Família, que ocorrerá no dia 21 de Agosto no Y. Venha participar de minha oficina e assim poderá conhecer de perto um pouco mais de meu trabalho. Vou dar uma oficina para os pais e alunos, onde terão um momento de integração junto de seus filhos.

Dei várias formas do quilling e depois pedi a cada aluno que elaborasse um trabalho com colagens, usando todas as formas aprendidas.

As crianças estão adorando, onde digo que cada dia aprendo mais com eles. Pois, ensino uma técnica e eles me ensinam outra. Formas que nunca havia pensado. É uma troca de experiência muito grande e gratificante.

2- A Oficina Curricular está integrada ao projeto pedagógico da escola? Como? Por que?

Sim. Porque sempre trocamos ideias com nossa coordenadora e ela sempre nos passa projetos atualizados ao qual devemos participar e corresponder.

3- Quais os desafios em termos de tempo e espaço que se colocam para a escola e para o professor da Oficina Curricular na condução das suas atividades?

Tempo. Muito curto, preferiria que minhas aulas fossem dobradinhas , pois quando os alunos começam a se soltar a aula termina.

Espaço, utilizado dentro da sala de aula. Espaço muito bom, não tenho o que reclamar.

4- Você participa ou participou de formação continuada para atuar com atividades práticas em arte, fora do horário e do currículo normal/formal?

Já participei anos atrás de capacitações de dança, música, artes visuais, onde tínhamos um enorme aprendizado. Infelizmente, hoje, temos que nos virar sozinhas, pesquisar, estudar por conta própria, para trazermos sempre o melhor para nossos alunos.

5- Como você realiza o registro do seu cotidiano de trabalho? Diário de Bordo? Fotos? , Vídeo? Conversas? Rodas de Discussão? Textos poéticos?

Registro através de fotos.

Mas, faço muito roda de discussão, quando trabalho os livros sobre valores.

Esta é a melhor parte, pois é onde realmente conhecemos verdadeiramente nossos alunos. Colocam para fora todas suas angustias, tristezas, alegrias e onde farão um livro de sua própria vida, com as histórias de valores aprendidos.

6- Como se estabelece a relação entre teoria e prática nas oficinas?

Teoria e prática na minha escola caminham juntas, pois temos uma excelente coordenadora que está sempre pronta a nos ajudar no que for preciso.

7- O corpo é importante no estabelecimento desta relação entre teoria e prática? Quais os desafios que esta relação coloca?

Não trabalho muito com o corpo, parte de teatro e dança, talvez por não ter tido oportunidades a mais em nível de conhecimento.

8- Como se dá a relação entre você e seu corpo na condução de suas atividades de ensino?

Idem ao de cima. Trabalho muito pouco.

9- O mestre ou a mestra também é um aprendiz? Sim, Não (Como? Por que?)

Com certeza. Somos sempre aprendizes e o meu mestre maior, de onde nos vem à sabedoria divina é Deus.

Somos aprendizes, porque sempre buscamos conhecimentos além de nossas forças. Eu pelo menos me esforço e procuro estar sempre atualizada na área de Arte.

Professora: A2 – 27 anos

Formação: Artes Visuais com ênfase em design/2005 – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Pedagogia/2009 – Universidade Dr. Edmundo Ulson – Araras.

Oficina curriculares que ministra: 1º anos – Artes Visuais, 2º Artes Visuais, 3º música, 3ª série – Dança.

1- Como você organiza a oficina curricular (metodologia/plano de ensino) em arte e como é a sua prática cotidiana?

Em 2007, quando comecei a trabalhar com escola de tempo integral, foi entregue um material (escola de tempo integral, tempo e qualidade) com toda a proposta curricular das oficinas pedagógicas. Nesse material está bem claro qual o propósito das oficinas de atividades artísticas (o trabalho desenvolvido nas escolas de tempo integral deve estar fundamentado nas propostas curriculares da rede estadual de ensino que propõem: valorizar a ação do aluno, deslocando o papel do professor para se tornar o agente de mobilização da capacidade intelectual de quem aprende) e as linguagens que devemos trabalhar (artes visuais, teatro, dança, música) com cada faixa etária e ciclo, há também um material muito importante pelo qual me baseio que é a proposta curricular do Estado de São Paulo, ambos materiais, contém sugestões de algumas atividades para se trabalhar.

2- A Oficina Curricular está integrada ao projeto pedagógico da escola? Como? Por que?

Sim. Logo no começo do ano antes de apresentarmos o nosso plano anual de ensino, efetuamos uma reunião pedagógica (conselho), estudamos o projeto pedagógico da escola e formulamos atividades e projetos que estejam de acordo com a proposta. Não podemos esquecer que a formulação de uma escola de tempo integral significa mais que a simples ampliação da jornada escolar, é como se fosse um “suporte” ou complemento para toda a grade básica curricular. É incorporado no trabalho questões do cotidiano, inserido conteúdos atuais e contextualizados.

3- Quais os desafios em termos de tempo e espaço que se colocam para a escola e para o professor da Oficina Curricular na condução das suas atividades?

O maior desafio encontrado principalmente na área de artes é a falta de estrutura (espaço físico adequado) e verbas para oferecer aos alunos atividades mais completas, exemplos: não existe uma sala de artes onde os alunos possam manipular diversos materiais, com cavaletes para pintura, baquetas e mesas adequadas para desenho, um auditório para as aulas de teatro, uma sala com espelhos e muito espaço para aulas de dança ou instrumentos para que os alunos toquem, escutem, vivenciem para as aulas de música.

4- Você participa ou participou de formação continuada para atuar com atividades práticas em arte, fora do horário e do currículo normal/formal?

Sim, sempre que é possível participo de formações continuada dentro e fora da área artística, sempre focando na área de educação. Atualmente, pago uma professora particular de canto e coral, em uma escola de música próxima da minha casa, estou fazendo um curso de deficiência intelectual na APAE que possui parceria com a Delegacia de Ensino, Campinas - Leste e estou aguardando um curso que será oferecido em parceria com a Secretaria da Educação de São Paulo e a 29ª Bienal de Artes que terá início no dia 30 de agosto. Fiz algumas oficinas no espaço cultural da CPFL – Campinas e também participei de algumas atividades da Oficina Cultural **Hilda Hilst**.

Ano passado conclui o curso letra e vida também oferecido pela DE – Campinas – Leste. No ano de 2006 fiz um curso na escola de extensão da Universidade Estadual de Campinas – Introdução ao folclore, conceitos e metodologia de pesquisa.

5- Como você realiza o registro do seu cotidiano de trabalho? Diário de Bordo? Fotos? Vídeo? Conversas? Rodas de Discussão? Textos poéticos?

Sim, a grande maioria dos registros são fotográficos. Também costumo recolher trabalhos de alunos para que no final do ano seja montado um portfólio das atividades.

6-Como se estabelece a relação entre teoria e prática nas oficinas?

Para cada conclusão de trabalho teórico, sempre há um prático. O teórico é aquele sempre trabalhado em sala de aula, fazendo uso de recursos visuais, já o prático trabalhamos com exposições, ensaios e apresentações.

7-O corpo é importante no estabelecimento desta relação entre teoria e prática? Quais os desafios que esta relação coloca?

Sim. No campo artístico não podemos esquecer que o corpo também é uma forma muito importante de expressão é com ele que articulo todo o processo visual para os meus alunos. A parte mais difícil de todas é fazer com que os alunos usem esse recurso também, tenho que lidar com vários aspectos como: vergonha, auto estima baixa, entre outros.

8- Como se dá a relação entre você e seu corpo na condução de suas atividades de ensino?

Sempre procuro gesticular e me movimentar bastante durante as aulas, não sou daquelas pessoas que costumam ficar paradas ou sentada em suas cadeiras. Acredito que agindo dessa forma consiga prender a atenção do aluno por mais tempo, além de sempre estar perto dele possibilitando mais uma forma de troca.

9- O mestre ou a mestra também é um aprendiz? Sim, Não (Como? Por que?)

Sim, todos os dias das atividades que conduzimos ou das propostas que apresentamos nada sai perfeitamente como planejado, sempre temos que estar inovando ou até mesmo criando e reformulando questões. Os alunos e os professores efetuam trocas, trocas principalmente de experiências, o que eu mais gosto de dar aula é que nunca estabelecemos uma “rotina”, cada dia sempre surge uma descoberta, ou um desafio novo e quando vemos que todo o trabalho investido dar frutos não há o que pagar.

Professora: A4, 38 anos, disciplina de Artes, tornou-se docente a partir do antigo magistério, pois queria dar aula para os pequenos, depois para dar sequência a sua formação Licenciatura Plena em Artes a qual apaixonou-se.

P: Você atua nas oficinas curriculares?

A4: Já atuei no primeiro ano em que as oficinas foram implantadas pelo governo do estado, hoje não sou mas professora de oficina.

P: E como foi esta experiência?

A4: Não muito boa.

P: Ah é, e por quê?

A4: Acredito que no começo todo mundo estava muito perdido, sem saber o que fazer, como fazer, até por onde começar. Nós que estávamos em sala de aula então era pior ainda.

P: Mas não havia um plano de ensino, uma metodologia para que o professor pudesse se direcionar?

A4: Que nada, foi tudo jogado mesmo e por isso que eu desisti. Por que no começo. Quando eu aceitei, achei que seria perfeito, ficar 4 horas trabalhando arte com as crianças, sem pressa, sem sinal, maravilhoso. Só que não foi assim não. Parecia depósito de criança mesmo. As salas lotadas, sem materiais para trabalhar com as crianças, elas já cansadas e irritadas, sem espaço apropriado. Foi uma experiência não muito agradável.

P: E a Diretoria de Ensino não deu suporte?

A4: A DE também estava perdida. Fui a capacitação. Mas eles também estavam sem saber o que dizer direito. Complicado.

P: Mas no fim você conseguiu desenvolver algumas atividades mesmo sem material, o que você realizou durante este período?

A4: A gente sempre se vira, professor da rede pública tem que dar um jeito com ou sem material.

Fiz sim. Trabalhei com pintura, desenho, música que eles adoram.

P: Me conta desta experiência com música.

A4: Trabalhei com os diferentes ritmos samba, frevo, rap, maracatu, dance, pop, axé e até funk.

P: funk ?

A4: É a realidade deles não dá para fingir que não existe, e assim ao menos fui conquistando a confiança o respeito, eles foram me ouvindo, criando um dialogo, sobre a música, os sons, as diferenças e afinidades entre eles. No fim foi até interessante.

P: E o corpo? Você trabalhou com o corpo?

A4: Como assim? Dança?

P: É expressão corporal, movimentos rítmicos já que você estava trabalhando música.

A4: Alguns deles dançavam sim, mas por que já dançam naturalmente em seus bairros, suas casas. Não trabalho dança. Porque eu mesma tenho uma imensa dificuldade em dançar, eu não tive essa formação sabe e sou muito tímida.

P: Sei como é. Mas as crianças normalmente gostam muito por isso perguntei.

A4: Eu não proíbo, pelo contrário até incentivo, quando não é obsceno, vulgar claro.

P: Você voltaria para as oficinas?

A4: Acredito que não. Não sei. Nunca se sabe o dia de amanhã.

P: Perguntei por que realmente a proposta é boa e quem sabe num segundo momento ela esteja mais sólida, com mais suporte para os educadores.

A4: O que se ouve dos colegas é que continua ruim como no começo e também quase já não existem mais escolar de tempo integral aqui na RMC.

P: É verdade muitas perderam este padrão.

A4: Apesar de que muda o governo muda tudo, então que venha o próximo.

P: Verdade.

P: Muito obrigada por sua atenção.

Professora A3, idade 50 anos, formação em História e Artes.

Tornou-se professora através do estágio supervisionado necessário para o término do curso. E acabou dando continuidade a profissão. (**Palavras** da entrevistada)

P: Você já trabalhou nas oficinas curriculares?

A3: Não trabalhei, mas participei de algumas reuniões que explicavam como iriam funcionar as oficinas, e era tudo tão bagunçado que achei melhor nem participar deste projeto.

P: Bagunçado como?

A3: Na verdade a própria coordenadora não sabia explicar como as oficinas iriam funcionar, se tínhamos material para trabalhar, quanto tempo ficaríamos com cada sala para que cada oficina acontecesse. ...

P: Entendi...Mas de qualquer forma as oficinas curriculares estão contempladas no projeto pedagógico da escola, então todos da unidade escolar devem conhecer certo?

A3: Você tá brincando... tem professor que nem sabe o que é projeto pedagógico.

P: Não acredito!

A3: Pois pode acreditar, já vi cada coisa em escola. Se o professor nem conhece a proposta você acha que ele vai estar preocupado com uma oficina que nem é da conta dele? Ele nem vem participar da reunião. Eu só vim, porque nunca se sabe o dia de amanhã... vai que eu tenho que trabalhar nas oficinas de artes.

P: Caso contrário você também não viria?

A3: Claro que não. Você viria?

P: Talvez não.

P: Você participa ou já participou de cursos de formação continuada oferecidas pelo governo do estado?

A3: Já participei sim tanto para a disciplina de história como para a de artes.

P: E o que achou? Foi boa? Produtiva? O material é de qualidade? Você utilizou posteriormente em sala de aula? Me conte.

A3: Olha algumas foram boas sim. Outras nem tanto. Depende muito da pessoa que dei o curso. No geral o material é sempre bom e algo sempre se aproveita em sala de aula com os alunos. O problema é que tenho aula na prefeitura então nem sempre posso ir depende do dia em que acontecesse o curso, se caí em dias que tenho aula na prefeitura não posso ir. Sabe como é no fim do mês faz diferença.

P: Sei sim.

P: Bom, muito obrigada pelo seu tempo.

PCOP de ARTE da Diretoria de Ensino da RMC (Região Metropolitana de Campinas).

P: Qual sua área aqui?

D1: Eu sou PCOP (Professor Coordenador de Oficina Pedagógica), da disciplina de arte, eu estou aqui desde de outubro do ano passado.

P: Como que você vê essa questão das oficinas de arte nas escola de tempo integral?

D1: Bom...acho...eu já dei aula em escola de tempo integral...

P: Na oficina?

D1: Nas oficinas em 2006, a ideia é interessante, é positiva, só que na prática é complicado porque a escola não tem estrutura. Muitas vezes a escola não tem material, principalmente para as oficinas artísticas, isso acaba com qualquer proposta, tanto que quando eu estava em sala de aula, trabalhei com oficina de materiais recicláveis, tentei fazer algumas atividades de dança de música mais sempre com ...dando um jeitinho. Apesar que naquela escola até que elas arrumavam material, porque tinha uma verba, não sei se ainda tem, mas eu lembro que eles receberam uma verba para material, só para as oficinas.

P: As escolas de tempo integral tem uma verba maior, para merenda, material? Qual sua formação?

D1: Eu sou formada em artes visuais licenciatura e bacharelado e tenho uma especialização na área de informática, eu trabalho com web design.

P: Então te mandaram para capacitação certa agora. Atribuição, no momento da atribuição das aulas você participa ?

D1: Essa eu participei apenas da banca de artes, mas da parte da escola de tempo integral dos projetos especiais eu não cheguei a ficar.

P: Mas você conhece os professores?

D1: Eu conheço alguns porque aqui em Campinas leste só tem 5 escolas de tempo integral. Conheço umas 2 /3 professoras, elas fizeram um curso que eu dei, agora em julho, então elas mostraram também no curso algumas coisas que estavam trabalhando uma inclusive é do Z lá em Joaninha não sei se você chegou a ir. Eu gostei dos resultados eu até tenho.

P: A professora A3 eu conheço, acompanhei o estágio do Rogério com essa professora, e ela era uma professora assim ela se engajava muito para fazer as coisas. Falou da capacitação, da dificuldade que o professor tinha de ter um tempo para fazer aquela capacitação que eles mandavam em um cd.

D1: Era on-line.

P: Ela falava do problema que existia, porque tinha um computador pra todos os professores, e as vezes ela não conseguia atrelar isso lá a oficina, porque não tinha tempo de fazer preparação das atividades. Eles chegaram até a receber alguns materiais em 2008, que eu fui na escola e ela falou que não tempo hábil, não tinha espaço físico um único computador pra todos os professores não sei se você viu isso?

D1: Não porque eu estava em sala de aula. Então, no curso que eu ensinei tinha uns portfólios que eu pedi deles, inclui alguns trabalhos, parece que era dentro das oficinas artísticas, ela fez um trabalho muito legal na copa do mundo sobre tecidos africanos.

P: **Questão das texturas, das representações das grafias?**

D1: Parece que ela tem algumas fotos desse trabalho

P: **A escola de tempo que você conhece, que você tem acompanhado, tem espaço físico pra fazer atividades mais corporais mais expressivas?**

D1: Na minha opinião não tem. Espaço pode até ter, mas não tem preparado para uma aula de dança por exemplo.

P: **Tenho uma pergunta em relação a isso você falou: É formada em artes visuais então dentro dessas oficinas da escola de tempo integral você sente que há um privilégio das artes plásticas em detrimento da música, da dança, das artes cênicas, por conta de material e de espaço?**

D1: Primeiro que o professor ele é formado em artes visuais e aí ela vai dar aula de dança, de musica... então é complicado, porque agente tem toda questão, a briga da polivalência, só que no final na prática ela não está acontecendo.

P: **Essa semana é a primeira semana de aula...você fez um planejamento junto com seus professores ou no começo do ano?**

D1: Não.

P: **Mesmo não ocorrendo as capacitações da CENP, você tem realizado capacitações com eles?**

D1: Então agora estamos realizando cursos, inclusive dentro desses cursos esses professores estão se inscrevendo mas eu...sobre a escola de tempo integral ainda ao fiz uma orientação específica.

P: Mas quando eles precisam de você eles vêm aqui?

D1: Sim.

P: Eles vem até aqui e conversam contigo

P: Os professores te procuram?

D1: Sim, principalmente depois do curso, já consegui ter um elo, um contanto maior... porque ficamos um tempo grande junto. As coisas ficaram bem paradas, durante esse tempo que não tinha ninguém e ai eu cheguei ao fim do ano e aí agora que estamos nos reestruturando.

P: Agora também que conseguiu fazer o elo

D1: Exatamente, eu consegui conhecer os professores, comecei a visitar as escolas ...mas esse ano ainda eu pretendo fazer uma orientação técnica.

OBS: Estava realizando entrevista com a PCOP quando a coordenadora da DE (Diretoria de Ensino) iniciou uma participação paralela a entrevista.

COORDENADORA DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS DAS ETIS DA RMC (Região Metropolitana de Campinas).

P: Qual é seu nome?

D2

D2: a CENP é que faz as normas, dificultando até...porque mesmo que eu não vá a escola sou eu D2, com a minha visão de língua portuguesa, indo conversar com o professor daquela única escola. Quando você traz para o grupo de discussão são 25 professores 30 professores comentando e compartilhando as suas ideias e seus projetos suas dúvidas, suas angústias e de uma forma mais sistemática.

As escolas foram desistindo do projeto ...foram desistindo porque quando começou era uma proposta, era o carro chefe do governo daquela época ...ele apostava muito [**P: 2005?**] começou em 2006 até 2007 era o carro chefe, então investiu-se muito em tudo. Desde a estrutura até organização, aí teve uma mudança de governo e mudou o foco. A escola de tempo integral, é uma estrutura muito grande, você tem crianças 6 horas dentro da escola, tem que pensar desde alimentação, estrutura, material, capacitação do profissional que tá ali...você tem que pensar em tudo e quando não foi mais o foco foi se perdendo muito, as escolas ficaram com déficit de alunos aí começou a mudar perfil da escola.

P: Você acha que parou porque?

D2: Então eu acho foi se perdendo um pouco... Agora com os cursos estamos tentando restabelecer esse vínculo com os professores. Na verdade eu não sei por que parou... Quando foi implantado o projeto a escola de tempo integral, veio com uma ideia maravilhosa, a concepção do projeto é o que os manifesto dos pioneiros, já falava de educação integral, de formação e tal. É isso que eu sempre sonhei [**P: é uma utopia?**] É cheguei ao fim do arco-íris, é isso, que você pensa em implantar isso foi feito no final de dezembro... final do ano as escolas não tiveram oportunidade de discutir se

queriam ou não. Começou em fevereiro... Então não teve um tempo hábil nem de conscientização dos pais... alguns pais chegaram para fazer a matrícula daí falavam assim: mas agora é tempo integral...como assim tempo integral? Eu não quero porque ele tem inglês, porque ele tem isso, ele tem aquilo... Alguns pais tiravam porque não sabiam o que tinha acontecido nesse processo... As estruturas das escolas não eram adequadas, foram se adequando com o tempo, o almoço das crianças, não tinha lugar para almoçar porque as escolas não eram preparadas para refeições grandes, com o tempo chegou o Buffet... **[P: o balcão térmico?]** o balcão térmico depois de um ano quase...de escola de tempo integral

P: Tiveram que ensinar para as crianças...

D2: Aí vamos fazer a fila pra servir no balcão

P: Ninguém para servi-los

D2: Eles tinham que pegar...vamos fazer a fila ...vocês vão se organizar ...o primeiro mês de Buffet na escola de tempo integral, era não deixá-los jogar comida um no outro, **[P: era assim mesmo]** o desafio da escola de tempo integral era não jogar comida...[risos] **[P: porque eles pegavam a colher e arremessavam um no outro]** tinha diretora que ligava dizendo não manda mais frutaporque era uma guerra...então tivemos realizar uma construção que foi se dando na própria ação. É lógico que a maior parte da nossa reflexão acontece na ação e isso falhou um pouco na escola de tempo integral, então demorou muito tempo para poder pensar em algumas estratégias ...até no aluno...e o professor, porque o professor que estava ali em um ano, estava em uma escola que tinha português, matemática, historia, geografia e tal... em três meses ele sai, em dezembro em fevereiro ele volta...pra uma escola que tem oficina...o que é oficina? Ele não teve preparo algum e questionava o tempo todo: Mais o que é oficina? Como eu vou dar oficina?

P: O professor se preparou durante o processo?

D2: Ele já começava a dar aula na oficina, direto. Falavam assim: eles se comportam na aula da manhã, mas eles não se comportam na oficina a tarde. Não é que eles não se comportam na oficina a tarde eles já estão cansados. Eles ficaram na mesma sala de aula das 07h15min as 16h20min/16h10min da tarde... Então olha o tempo, é lógico, chega a tarde o aluno começa a bagunçar. A fala aí muda: escola de tempo integral trouxe a indisciplina. Tivemos que rediscutir que é essa indisciplina, mas foi um horror. Foram três anos de discussão. Quando começamos a perceber o resultado tira o foco, tirando o foco, param de investir em materiais, para de investir até na concepção porque pra oficina tem que ter o perfil da oficina não é... bom essa é uma opinião própria eu não acredito que é quem só quem tá na lista pela classificação**[P: tem que ter o perfil]** tem que ter o perfil da oficina, porque a oficina não é nenhuma

disciplina, nenhuma área de conhecimento, é um rol de conteúdos ...mas ela envolve competências, habilidades, conhecimentos. A oficina potencializa essa discussão porque tem possibilidade de um trabalho mais lúdico, em que o aluno faça as pontes com os saberes que estão sendo construídos na escola que ainda é disciplinar, seriado apesar de ser formação progressão continuada ela ainda é seriada [**P: apesar de ser modular**]...é estranho porque você fala de progressão continuada pois fala de série então é agora está se começando a se usar na rede estadual o termo ano mas é seriado. Ah, pra que série você vai? [**P: e isso vai demorar muito pra se desmistificar**] é a ideia... Então é complicado. Lógico que tudo é uma oportunidade. Quando veio a ideia da escola de tempo integral nós pensamos: nossa é isso que nos acreditamos vamos confiar? Vamos.. batalhar? Sabíamos que tinham coisas que não é seria num passe de mágica. Não é uma lei que muda não o papel institucional que vai mudar, é a pratica que vem da concepção, também por que você chegar para professor da oficina em uma reunião e passar receita vamos continuar reproduzindo o sistema o trabalho, continuar doutrinando de uma forma sem reflexão [**P: e que na verdade o professor vem atrás de uma receita. Ele quer uma receita mas a receita não existe**]. No começo da escola de tempo integral, eu trabalhei com a oficina da hora da leitura, então levava algumas reflexões para o corpo docente, reflexões para ao professores, textos complexos para ao professor. Lembro que um deles falou assim: Mas isso não dá pra eu dar sala de aula. Respondi: Lógico que não. Não é pra você dar na sala de aula, mas como você me da um texto que eu não vou poder dar pra minha quarta e quinta série? Foi um processo muito bom sabe, esse movimento que foi acontecendo, porque eu acho que isso é importante, tirar da zona de conforto e instigá-lo nem que na hora ele fique bravo.

D2: A política do governo por exemplo: na hora da leitura deram kits e kits de livros mas foi durante um período. Antes se tinha quase nada, ficava pensando que instrumento eu vou usar pra ficar melhor. Escolas de tempo integral só se primeira a quarta é que funcionaram. Foram as escolas que melhor trabalharam, porque quando era só primeira a quarta se pensou naquele público, a escola se estruturou inteira pra atender aquele público, desde altura das carteiras, mesinha para almoço, o parquinho. Quando a escola tinha as duas coisas se perdeu bastante, porque ficou um movimento muito intenso, muito grande, não podia focar o trabalho da equipe pedagógica, como que nós vamos pensar, essa comunidade que estamos atendendo através da escola de tempo integral não dá, porque você tinha que pensar nisso: pensar na EJA, no ensino médio, dia os horários batiam, o intervalo do ensino médio, é coisa pequena que interferia em todo processo .

Então as escolas que eram só de primeira a quarta ou só de quinta a oitava, o processo no decorrer desses 4/5 anos foi bem mais desenvolvido, foi mais fácil da equipe discutir, agora escolas que tinham de tudo, professor “pirava”. Vamos fazer o

coordenador só pra escola de tempo integral, daí tinha o coordenador da escola de tempo integral, mas não precisa mais, daí tira o coordenador da escola de tempo integral vira o coordenador da escola. Foram processos pensados durante o movimento com ótimas consequências, ótimos resultados, mas também resultados que precisariam ser revistos.