



1290003466

FE

TCC/UNICAMP R643L

LETÍCIA TASSELLI ROLDAN

1290003466

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: um modelo para a  
melhoria da qualidade de ensino?**

CAMPINAS

2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

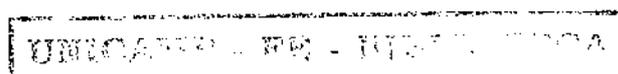
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LETÍCIA TASSELLI ROLDAN

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM MODELO  
PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE  
ENSINO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como exigência parcial para obtenção da  
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de  
Educação da Universidade Estadual de  
Campinas, sob orientação do Profa<sup>o</sup> Dra. Maria  
Márcia Sigrist Malavasi

Campinas  
2007



UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	R643e
V:.....	EX:.....
TOMBO.....	3466
PROC.....	129108
C:.....	X
PREÇO:.....	11,00
DATA:.....	02/03/08
Nº CDD:.....	426975

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R643e Roldan, Leticia Tasselli  
Educação integral : um modelo para a melhoria da qualidade de ensino /  
Leticia Tasselli Roland. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Maria Márcia Sigrist Malavasi.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas públicas. 2. Escola de tempo integral. 3. Aspectos da qualidade  
de ensino. I. Malavasi, Maria Márcia Sigrist. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-660-BFE

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Márcia Sigris Malavasi  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Helena Costa Lopes de Freitas  
Segunda Leitora

*Dedico este trabalho á minha mãe e ao meu avô,  
base da minha vida!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar por toda força e luz que me deu! A Luz de Deus nunca falha!

À professora Maria Márcia Sigist Malavasi por tantas orientações, disposição e grande atenção dada ao meu trabalho. Muito obrigada!

À professora Helena Costa Lopes de Freitas, segunda leitora, pela boa vontade com que se dispôs a colaborar.

À minha mãe Rosália Tasselli que esteve do meu lado com sua força e garra, acompanhando todo o processo de minha formação docente nesses quatro anos e em toda a minha vida! Obrigada por me dar a vida e me criar!

Agradeço á minha grande amiga Maria Cecília Cerminaro pelas várias orientações e leituras do trabalho, sempre preocupada e disposta a todos meus pedidos e angústias. Obrigada Ci, foi mais do que uma amiga!

Às minhas amigas Danielle, Maíra, Mariana e Nara que sempre estiveram do meu lado compartilhando tristezas, angústias, ódios, risadas e muita alegria. Tornaram-se muito importantes nesse caminho. Imprescindíveis!

À professora Ivany Pino por ajudar compor minhas idéias de pesquisa e meu projeto que, depois, veio a ser meu Trabalho de Conclusão de Curso. Valeu pelas brigas, ponderações e preocupações a cerca do trabalho. Obrigada!

Agradeço ao meu avô Ermelindo Tasselli que, como um pai, sempre torceu pela minha carreira e me ajudou a concretizar sonhos!

À minha família pela torcida e companheirismo em todas as horas!

## RESUMO

Olhar a situação preocupante em que se encontra o ensino público brasileiro, a dificuldade de se aprender e ensinar, o pequeno financiamento direcionado a educação, o mínimo investimento na formação continuada, entre outras coisas, faz com que se pense em alternativas para a melhoria do sistema educacional. Nessa perspectiva, a proposta de extensão diária da escolaridade entra na discussão sobre as possibilidades de aumentar qualitativamente o ensino, levando em conta a conseqüente ampliação do universo de referências dos alunos da rede pública.

Pensando em todo esse contexto, tem-se como objetivo pesquisar, a partir de observações no interior de uma escola estadual de período integral, situada na cidade de Campinas, se a proposta da ampliação da jornada escolar na rede pública pode ser considerada como uma possibilidade de melhoria da qualidade da educação, levando em conta as atividades complementares presdidas nesse sistema de ensino.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – 1) Histórico da educação integral: perspectivas e propostas.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Origens da educação integral no Brasil.....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo II – Que qualidade desejamos?.....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo III – 1) Extensão da escolaridade: uma das alternativas a ser levada em conta.....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 Condições para o bom funcionamento de uma escola de período integral....</b>	<b>26</b>
<b>1.2 Quando as condições não são oferecidas... ..</b>	<b>32</b>
<b>Capítulo IV – Descrição e organização da escola Estadual de período integral situada na cidade de Campinas.....</b>	<b>37</b>
<b>1) Funcionamento da escola.....</b>	<b>37</b>
<b>2) Dados sobre a escola.....</b>	<b>38</b>
<b>3) Instalações da escola.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Salas de aula.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2 Banheiros.....</b>	<b>40</b>
<b>3.3 Área externa: pátio, refeitório e cantina.....</b>	<b>41</b>
<b>3.4 Diretoria e secretaria.....</b>	<b>42</b>
<b>3.5 Sala da coordenação.....</b>	<b>42</b>
<b>3.6 Sala dos professores.....</b>	<b>43</b>
<b>Capítulo V – 1) Metodologia.....</b>	<b>44</b>
<b>2) Contextualização dos sujeitos.....</b>	<b>48</b>
<b>Capítulo VI – 1) Transcrição das informações obtidas no questionário aplicado no 3º e 4º ano.....</b>	<b>51</b>

1.1 Respostas apresentadas pelo 3º ano D.....	51
1.2 Respostas apresentadas pelo 4º ano E.....	54
2) Transcrições das informações obtidas em relação aos desenhos dos alunos do 1º B e 2º A.....	57
3) Transcrição das informações obtidas no questionário aplicado aos professores e coordenadores da instituição.....	59
Capítulo VII – Análise dos dados.....	64
Considerações Finais.....	76
Bibliografia.....	78
Anexos.....	83

## INTRODUÇÃO

Muito se fala, nos dias atuais, sobre as propostas de extensão diária da escolaridade, colocando em pauta a crença de que por esta via de ensino será possível solucionar determinados problemas educacionais e sociais que assolam o Brasil. Diante dessa perspectiva, teóricos da educação, como Paro (1988), ressaltam para o fato de que um projeto consistente de extensão diária da escolaridade tem a necessidade de iniciar seu desenvolvimento partindo de um conhecimento o mais preciso possível da realidade efetiva do ensino do país na sua atual conjuntura, tendo assim a finalidade de verificar a natureza da escolaridade que se tem em mente estender. Entretanto, observando *“tal exame, ao verificar as condições objetivas em que se desenvolve a educação escolar das camadas populares, levaria fatalmente a constatação de que não existe, de fato, uma escolaridade passível de ser estendida”* (Paro, 1988, p.87).

Esta constatação vem somar-se com a clara situação precária, aos olhos de toda a população, que se encontra nosso ensino público, constituindo-se, dessa maneira, em um dos exemplos do descaso do poder público com relação aos serviços essenciais a que a população tem direito, como saúde, saneamento básico, moradia e educação. Descaso sim, pois se sabe que os recursos ficam abundantes quando se pretendem aplicar-los nos setores produtivos e que, por outro lado, os interesses da população são esporadicamente prioridade nas formas de aplicação do dinheiro público no Brasil.

Perante a esse panorama, pode-se constatar que os problemas enfrentados pela educação brasileira não são pequenos, pois o que vemos são crianças de 4ª série com um pequeno conhecimento e funcionalidade a respeito da leitura e da escrita, salários baixos para todos os profissionais da educação (os professores do Ensino Fundamental ganham em média

R\$461,78 reais por mês, o que significa 4,1% do PIB<sup>1</sup>), equipes desestimuladas, famílias desinteressadas pelo o que acontece com os seus filhos nas salas de aula, a pouca distribuição de recursos para as instituições educacionais juntamente com a falta de investimento na formação continuada dos professores (o Brasil investe apenas 4,3% do PIB em educação enquanto que o ideal, em comparação com os outros países, seria 7%), enfim, uma qualidade que ainda deixa muito a desejar. O quadro da educação do Brasil, sobretudo a pública, está cada vez mais desanimador. Sobre isso, pode-se ressaltar que 61% dos alunos de 4ª série não conseguem identificar as principais idéias de um texto simples e 65% dos estudantes de 4ª série não dominam as quatro operações de Matemática<sup>2</sup>, afirmando, dessa maneira, um baixo nível de aprendizagem.

Os problemas e a situação precária da educação brasileira não param por aí. O Estado pressionado pela população tenta minimiza tal pressão com ações e medidas paliativas, não possuindo assim a preocupação primeira em resolver os problemas. Sua maior ação restringe-se a matricular todas as crianças no início do ano, querendo com isso “mostrar serviço” a sociedade e cumprir seu dever em relação à universalização da educação elementar. Desse modo, as classes já existentes acabam abarrotadas de alunos e as novas salas criadas são promovidas no improviso, sem preocupação nenhuma em atender efetivamente a clientela que lá se instalará. No entanto, os problemas referentes a educação como um todo foram sempre destaque e fator de luta entre as sociedades.

---

<sup>1</sup> Fonte: INEP (2005) em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

<sup>2</sup> Fonte: Prova Brasil 2005 em [www.provabrazil.gov.br](http://www.provabrazil.gov.br).

## CAPÍTULO I

### 1. Histórico da Educação Integral: perspectivas e propostas

A escola de período integral configurou-se e constituiu-se ainda como uma proposta exposta e implementada em tempos passados que foi se configurando de acordo com as mudanças da sociedade, da política, da economia e da pedagogia em cada momento histórico. Por isso, é necessário contextualizar em que bojo e ideais a educação integral foi tomando forma e sendo implantada como uma proposta de ensino. Proposta essa que possui uma história definida e baseada em pressupostos sociais, culturais, escolares e estatais.

Não por acaso, o conceito da educação integral teve sua origem e seu desenrolar no interior do movimento operário, no entanto o Estado e a classe burguesa também tiveram parte na constituição e desenvolvimento de um tempo integral nas instituições escolares, introduzindo concepções e objetivos diferentes dos elencados pela classe trabalhadora a cerca desse tipo de educação.

Olhando pela perspectiva estatal e burguesa, segundo Arroyo (1988), desde o século XVI enfoca-se preocupações em relação a educação para pobres, isso porque temiam que a ociosidade e a falta do que fazer e de trabalho acabasse transformando essa classe mais necessitaria em um perigo à sociedade, pois *“a pobreza gera violência, embota a mente, desvirtua a vontade, torna os estômagos vazios feras em potencial predispostas a desordem social, ao crime e a violência”* (Arroyo, 1988, p.5). Assim, a burguesia pensava em propostas de educação para os pobres a fim de conter a violência e proteger a si próprios dos males que estes poderiam provocar a toda sociedade. Uma proposta bem enfatizada foi a de uma educação integral, vista como “remédio” para conter a violência e o ócio, entendendo que *“educar para o trabalho antes do que prender pelo crime de ociosidade – escolas do*

*trabalho, fazendas-escola – ou prender os criminosos e educá-los trabalhando nas penitenciárias agrícolas e industriais” (Arroyo, 1988, p.6).*

É ressaltado ainda pelo autor que essa tendência moralizante possui a pretensão de corrigir a vadiagem instalada nessa camada mais paupérrima da população, tomando como estratégia uma instrução integral, a qual ocupe por maior tempo as crianças em dadas atividades recreativas, culturais e produtivas. Ocupadas e instruídas de acordo com as pretensões da burguesia, será possível controlar essa massa que trás riscos a toda a sociedade principalmente à classe mais abastada.

Não obstante, Arroyo (1988) ainda expõe que o Estado, com todas essas idéias tanto da população pobre quanto de como solucionar seu controle, acaba por colocar-se como protetor da infância e dos pobres, pretendendo reverter sua situação depreciada ocasionada por tempos passados, culpando, para isso, a antiga economia tradicional, a improdutividade de formas pré-capitalistas de produção, valores tradicionais sobre o trabalho, entre outros fatores. É *“como se o Estado estivesse fora dessas estruturas, e não fosse capital associado, reproduzidor das condições gerais de produção e exploração do trabalho, mas apenas o anjo protetor, o bom samaritano que cuida das feridas da exploração produzidas por capitalistas inescrupulosos” (Arroyo, p.6).*

Na verdade, o que se explicita é que o Estado, dentro das propostas de tempo integral, coloca-se como protetor do povo e da infância e luta para retroceder aspectos negativos originados por ele mesmo, não se reconhecendo como um dos produtores da miséria instalada e da depreciação cultural que assola os pobres.

Em contrapartida, o movimento operário levou a proposta de uma educação integral para outros âmbitos e colocando outros pressupostos e princípios. Primeiramente, não enfatizam a infância lamentando o seu abandono, pois o direito e a realidade destas não são contrapostos aos dos adultos. Expressam sua contrariedade a exploração que sofrem

(incluindo a questão das mulheres e das crianças) e culpabilizam o Estado e o capitalismo por toda miséria que produz, pela forte alienação dos trabalhadores e pela falta de oportunidades amputadas a massa necessitada.

Atendo-se aos ideais defendidos pelo operariado, é de extrema importância colocarmos em foco o surgimento da educação integral dentro de tal perspectiva. Sobre esse início da educação integral promovida pela classe trabalhadora e em relação a seu conceito, Gallo (2002) expõe que

*coube a um pedagogo de formação e experiência, militante no movimento, Paul Robin, sistematizá-lo e conseguir estruturar uma prática pedagógica com base nesse conceito. A educação integral seria tema de uma moção aprovada por unanimidade no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1868, na cidade de Bruxelas. Essa moção foi escrita pelo próprio Robin, que viria inclusive a ser secretário do Conselho Geral da A. I. T., a convite de seu presidente, Karl Marx (Gallo, 2002, p.31).*

Dessa forma, introduziu-se assim uma concepção mais libertadora de educação integral, levando em conta os interesses do operariado. Em todo esse contexto, Gallo (2002) explicita ainda os princípios filosóficos, políticos, sociais, epistemológicos que fundamentam essa educação integral. Inicia sua exposição pelo pressuposto de que a educação integral consiste em um processo de formação humana, trazendo como auxílio na explicação Bkudin, o qual atesta que para o homem ser moral ele necessita boas condições higiênicas de nascimento, uma instrução racional e integral que apresente uma educação com respeito ao trabalho, a igualdade, a liberdade; e um contexto social defenda a igualdade de oportunidades.

Gallo continua dizendo que a educação integral precisa, em suas várias predisposições, ser permanente, ou seja, não pode ter um fim, ela necessita estar em constante andamento juntamente com o homem que se encontra sempre em mutação e

construção. Portanto, a formação profissional faz parte dessa educação integral, pois consistem em uma continuação da educação escolar, mas ela não acaba em sim só, a educação profissional tende a ser continuada, *“tal formação nunca estaria completa, pois também a profissão, seja qual for, é dinâmica, e o bom profissional, para manter-se atualizado, precisa continuamente do estudo”* (Gallo, 2002, p.32).

Nesse mesmo sentido, o autor ainda ressalva que o processo educativo não pode apresentar convivência com a alienação, é importante superá-la contando para isso com a aquisição de conhecimento e *“o saber compreendido em toda sua dimensão”* (p.32), observando o contexto que está a sua volta. Dentro dessa dimensão, de não saber só pelo saber, é importante colocarmos que na visão anarquista

*o conhecimento equivale a poder e, logo, a educação é também uma tática de luta, na medida em que pode igualar, ao menos em termos de saber, explorados e exploradores* (Gallo, 2002, p.33).

Então, se o saber e a educação são passados e realizados de uma forma justa e igualitária, o conhecimento relega a função de fator de dominação, deixa de ser um empecilho para igualar explorados e exploradores.

Um último princípio básico exposto por Gallo, refere-se a importância da articulação da individualidade e coletividade dentro desta educação integral, pois estas não são excludentes, *“uma coletividade é formada necessariamente de indivíduos que se relacionam e que uns complementam as características e necessidades dos outros”* (Gallo, p.33). Em resumo, é preciso que se tenha essas instâncias caminhando e se relacionando juntas na educação integral.

Passando para a prática da educação integral, Gallo, em referência a perspectiva anarquista, apresenta três instâncias de educação que se refere como básicas: intelectual, física e moral. Criticando a educação tradicional em seu “intelectualismo”, o movimento anarquista afirma que não se resume a educação apenas ao aprendizado

intelectual do patrimônio cultural que se produz na e pela humanidade, mas não se deve desprezá-lo. Citando Robin, Gallo explicita melhor esta concepção:

*A educação intelectual merece, por si mesma, o título de integral quando tem como fim o desenvolvimento proporcional de todas as faculdades do homem, que existem na criança como gérmen; (...) (apud Dommanget, op. cit. Gallo, p.34).*

Dessa forma, na visão anarquista, a educação intelectual deveria privilegiar a construção pessoal do conhecimento, partindo de uma inquietação natural das crianças, fazendo com que elas, cada vez mais, ficassem curiosas em conhecer as coisas a sua volta. Essa metodologia se intitulava, segundo Gallo (2002), de “pedagogia da pergunta”, onde se estimulava o educando a perguntar e buscar respostas para as questões, deixando de lado as lições ditadas e as respostas rápidas que não o deixam pensar nem procurar por si mesmos. Contudo, diante dessa pedagogia libertária que se pensava no ideal anarquista, a educação intelectual pode ser entendida como uma enorme “*transformação de base*” (p.34).

Prosseguindo nas instâncias, a educação física em meados do século XIX era novidade no campo escolar. Os anarquistas, com todo seu furor de uma educação integral libertária, entendiam que a educação física compunha-se de uma parte recreativa e esportiva (socialização e exercícios corporais, conhecendo o corpo e seus limites), outra manual (voltada para o sensório-motor, desenvolvendo as habilidades manuais) e ainda profissional (conhecimento do futuro trabalhador das diversas profissões, tendo a oportunidade de “*escolher e dedicar-se a uma atividade que lhe dê prazer e que ele possa desenvolver competentemente, quanto porque só o conhecimento do universo da produção em seu sentido global pode possibilitar a superação da alienação do trabalho parcelado capitalista*” (Gallo, p.36)).

É interessante expor o exemplo dessa educação profissional, citando a experiência do Orfanato de Cempuis, dirigido por Robin, que se servia de oficinas voltadas para as profissões, como a de sapataria, imprensa e encadernação, forja, carpintaria, costura,

entre outras. Todos esses trabalhos voltavam-se as necessidades que a escola possuía e respondendo também à encomendas.

Enfim, a última instância, a educação moral, intitulada por Gallo como a mais importante das três. O autor ressalva que essa educação moral, numa perspectiva libertária e anarquista, não pode ser confundida com Educação Moral e Cívica que vimos e vemos ainda circulando pelas escolas, como o amor a pátria sem saber o que realmente ela significa, ou seja, sem entender a real significância que ela tem para cada aluno. É nesse sentido que o autor expõe que

*a educação integral no contexto da educação integral anarquista organizava-se em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social (Gallo, p.37).*

Na verdade, a educação concebida pelo movimento anarquista pautava-se em uma comunidade que necessitava organizar-se de acordo com os valores de uma sociedade libertária, introduzindo nessa concepção a liberdade, igualdade e solidariedade, bases para a comunidade escolar. Portanto, visando a justiça, tinha-se a intenção de, a partir dessa educação moral, criar uma nova moralidade privilegiando a ação da liberdade, da solidariedade, do respeito e da igualdade.

É de se concluir, de acordo com Gallo, que essa pedagogia libertária pregada pelos anarquistas não pretende moldar os indivíduos à estrutura social vigente, não querem pessoas estruturadas e treinadas a serem um tipo idealizado pela burguesia, querem, pelo contrário, o não-ajustamento da massa à sociedade, tendo a possibilidade de conhecer o novo e correndo riscos. O autor intitula essa pedagogia de “*pedagogia do risco*” comparando a pedagogia burguesa que seria a “*pedagogia da segurança*” por pretender com a educação uma conformação da classe baixa a seu lugar e conter sua euforia em tentar fazer revoluções, pois assim a sociedade estará protegida, sem riscos.

A proposta de educação anarquista é esta da *“pedagogia do risco”*, a qual tem a pretensão de formar o indivíduo a ser o que realmente ele é, sem torná-lo algo que não é, que não pertence a ele, visando libertar o sujeito para o prazer e a criatividade sem o tolher de suas idéias e suas possibilidades de procurar respostas ao que lhe é dado ou questionado. Tal pedagogia estaria sendo pensada juntamente com uma educação integral que formasse o homem completamente.

### **1.1 Origens da educação integral no Brasil**

A educação integral foi dar seus primeiros “gritos” em terras brasileiras por volta da década de 20. No entanto, será de muita importância observar as condições em que a educação neste país estava sendo gerida e desenvolvida para que, a partir de tais considerações, possamos entender e discutir a introdução da educação integral no sistema de ensino.

No início da república, de acordo com Chaves (2002), o ensino primário, que se encontrava sob a responsabilidade do Estado, apresentava uma organização precária não deixando chances para que se fortalecesse solidamente nem que se tornasse complexo. Dessa maneira, o método que imperava nesse momento era o ensino mútuo, onde tanto o professor quanto a sala eram únicos, misturando-se os anos dos alunos e o que deveriam aprender em cada faixa etária em um mesmo espaço, alojando-se, *“na sua maioria, em casas de aluguel sem as mínimas condições para desenvolverem um ensino adequado”* (Chaves, p.44).

Entretanto esse quadro educacional muda quando se implanta importantes inovações pedagógicas, mais conhecidas como *“o grupo escolar”* (Souza, 1998, op. Cit. Chaves, 2002). Ainda sendo responsabilidade dos estados, o novo modelo de escola contava com vários professores para várias classes, as quais eram organizadas segundo diversos

níveis de ensino ordenados a partir da classificação homogênea dos estudantes. Assim, os alunos passavam agora a estudar em classes que se diferenciavam por meio do “*nivelamento do conhecimento de cada uma das séries*” (Chaves, p.45), possuindo nesses níveis uma divisão de conteúdos a serem tratados em cada um.

Essa nova estrutura é institucionalizada baseando-se em um ensino mais racional e padronizado, prevendo atender uma grande demanda de crianças, iniciando, dessa maneira, a escolarização em massa. Faz-se mister lembrar que este tipo de ensino, agora instalado nas diversas instituições educacionais brasileiras, classificava rígida e igualmente os alunos, tornando-se invariante e inconciliável no que diz respeito a homogeneidade e as diferenças de cada um dentro das salas.

Diante desses princípios e dos mecanismos desse novo modelo de ensino, Chaves (2002) lembra que a escola primária acaba por funcionar como um órgão moralizante, civilizador e de consolidação da ordem social, o que estaria de pleno acordo com os ideais republicanos em vigência na época, visando a modernização e a industrialização. Ao decorrer do tempo, fica mais explícito o desejo de ordenar, assim a nova escola introduz ações pedagógicas que visam formar nos futuros cidadãos novos hábitos e atitudes tendo um caráter mais disciplinador, influenciando tanto os alunos quanto suas famílias por meio dessa educação. Essa nova escola que se instituiu e se desenvolve

*acaba por adquirir um papel social e cultural bastante grande, propiciando a formulação das bases do que ficou conhecido como sendo a educação integral; isto é, uma educação que não se limita a ensinar a ler, escrever e contar, mas que procura desenvolver na criança uma série de hábitos (...)* (Chaves, 2002, p.46).

Nessa medida, a autora ressalva que é durante 1922 a 1935 que se desenvolve no Rio de Janeiro uma série de medidas pedagógicas que marcaram a história da educação deste município em questão. Essas medidas pedagógicas inovadoras, elencadas acima,

pautaram-se nos princípios da Escola Nova, movimento este que teve suas raízes brasileiras desenvolvidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado no ano de 1932 e escrito por Fernando de Azevedo, sendo assinado por vários intelectuais da época, como Hermes Lima, Carneiro Leão, Afrânio Peixoto, e Anísio Teixeira. No entanto, antes deles, Rui Barbosa já havia inserido em 1882 as idéias da Escola Nova aqui no país.

Não podemos apenas citar esse movimento que tanto influenciou nosso sistema de ensino, é preciso fazer um parêntese para falarmos de seu caminho. A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Na verdade, sua origem mais remota advém do final do século XIX quando as críticas à pedagogia tradicional acabam por constituir uma nova teoria da educação: a pedagogia nova, ou escolanovismo. Tal teoria, de acordo com Saviani (2006), acreditava que a escola poderia funcionar como um órgão equalizador da sociedade. Esboça uma nova interpretação a respeito da educação, pretendendo implantá-la por meio de experiências restritas para depois se chegar ao âmbito mais geral dos sistemas escolares.

Dessa maneira, o movimento da Escola Nova acredita que a educação é um dos únicos elementos que será eficaz para a construção de uma sociedade democrática, levando em consideração as diversidades e respeitando a individualidade de cada sujeito, os quais são aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se na mesma. Nesse sentido, Saviani (2006) vem elucidar-nos com o método desse novo modelo:

*(...) então, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (Saviani, p.45).*

Mesmo Saviani não concordando com este método, pois esse ensino assemelhava-se a um projeto de pesquisa o que acabava por empobrecê-lo e empobrecia também a pesquisa artificializando o processo de ensino; esse método ocorria nessa perspectiva e centrava-se no aluno, em suas motivações e interesses. Em suma, privilegiavam-se os processos de obtenção dos conhecimentos e não apenas transmissão como era na pedagogia tradicional. Segundo Cavaliere (2002 b), as idéias da Pedagogia Nova são desenvolvidas e sistematizadas em propostas no século XX por Claparède, Montessori, Decroly, Dewey e Freinet, sendo que *“o sentido geral dessas novas idéias é o da criação de canais de comunicação e interferência entre os acontecimentos formalizados e as experiências práticas e cotidianas de vida”* (Cavaliere, p.254 e 255).

Já no Brasil, o escolanovismo desenvolveu-se sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, ocasionando desordens de caráter político social. O escolanovismo brasileiro apresenta forte relação com certas concepções de John Dewey, o qual acredita ser a educação o único meio onde se conseguirá construir uma sociedade democrática, que respeite as características individuais de cada pessoa, inserindo estas em seu grupo social respeitando a sua unicidade, mas como parte integrante e participativa de um todo.

Todos esses princípios citados acima norteiam o pensamento de Carneiro Leão, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Anísio Teixeira era defensor de uma escola em tempo integral, tanto para alunos quanto para professores, pautando suas idéias nos princípios educacionais de Dewey e Kilpatrick, os quais também faziam parte do movimento da Escola Nova. Nesse sentido, Anísio tinha como proposta uma escola formadora de hábitos, cultivadora de aspirações preparando a criança para a civilização que se encontrava, enfim, uma instituição que educasse. Dessa maneira, as propostas anisiananas de educação

acabam por ampliar a função da escola, tendo esta importante papel social e cultural. É nesse momento que a educação integral toma força nas idealizações de Anísio, pois tinha em mente que tal educação não seria somente voltada aos ensinamentos de ler, escrever e contar, mas desenvolveria, por meio desse tempo integral, uma série de hábitos nas crianças. Detinha assim o desafio de transformar as escolas em “casas de educação” (Chaves 2002), introduzindo nos alunos elementos básicos da cultura nacional gestada naquele momento. Por meio do Decreto n. 3763 de 1º de fevereiro de 1932, Anísio implementa reformulações no Departamento de Educação do Rio de Janeiro. Entre as modificações pode-se destacar as divisões de prédios e aparelhamentos escolares, bibliotecas, cinema educativo, instituto de pesquisa, implantação de “*superintendências de educação física, recreação e jogos, de ensino e desenho e artes aplicadas, de educação musical e artística*” (Chaves, p.48).

É nessa perspectiva que Anísio Teixeira implanta, na década de 30, uma de suas escolas experimentais, a Escola México, um semi-internato que subentendia a um regime de educação integral, possuindo o horário escolar das 7:30h as 16:20h. Assim, tinha-se como finalidade a melhoria do ensino primário e um aumento na influência educativa por parte da escolaridade mais longa e mais contínua. Ainda no âmbito experimental de escolas em tempo integral, Anísio criou, na década de 1950, em Salvador (Bahia), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

No entanto, se faz importante ressaltar alguns pontos sobre essas “escolas laboratórios”, pois de acordo com Chaves (2002), ampliaram o significado da escola e seus objetivos, assim como acabaram criando diversas atividades que tinham por finalidade inserir a criança no meio social, porém intrinsecamente não revolucionou tanto o método de ensino, permanecendo nas aulas a valorização dos conteúdos, a memorização e as definições. Além disso, o horário escolar diário de tempo integral não era uma exigência pedagógica e nem social dos anos 30. É fato que esta experiência de educação integral promovida por Anísio

Teixeira, nos anos 30, é inspiradora da educação integral atual tanto no seu caráter globalizado de enxergar o ensino quanto pelo seu tempo escolar integral que, como naquela época, “*constituía-se como uma possibilidade para o futuro de uma escola primária de boa qualidade*” (Chaves, 2002, p.58).

Na atualidade, vemos um Estado preocupado apenas em diminuir a evasão e a repetência para não ser pressionado pela população, utilizando-se para isso projetos e reformas técnicas, não lembrando em suas respostas que a sociedade deve estar incluída, principalmente medidas que atendam aos interesses da classe trabalhadora. Diante disso, é claro o fato de que o Estado apenas resolve o problema quantitativo da questão, não se lembrando que a qualidade deve caminhar juntamente com o aumento de alunos nas escolas, tendo assim a promoção de boas condições no espaço dessas instituições, profissionais capacitados e bem remunerados, com instalações adequadas, entre outros fatores a serem contemplados para que se tenha um ensino qualitativamente melhor.

Nesse âmbito, há de se convir que a maioria da população deseja que seus filhos tenham uma educação de qualidade, possuindo bons professores, um lugar de boas condições com materiais conservados, enfim, um melhor atendimento que acarrete em um ensino de qualidade. Entretanto, se faz necessário conversar sobre qual seria essa qualidade que se quer nas escolas de ensino público, pois dependendo da qualidade que se promove esta atenderá a uma dada classe social, deixando as outras com seus interesses estacionados.

Tendo em vista da extensão da escolaridade como uma possível alternativa para se adquirir uma qualidade de ensino nas escolas públicas, será importante discutir o que se entende e o que existe como conceito de qualidade no meio educacional, assim como as necessidades e limitações da escola de educação integral, tendo em vista a análise de algumas experiências presenciadas no país sobre esta proposta de ensino. Nesse sentido, a seguir se estenderá discussões sobre qualidade, a extensão da escolaridade como uma alternativa a ser

levada em conta, condições para o bom funcionamento da escola de educação integral, conseqüências do não oferecimento de tais condições e algumas experiências presididas no Brasil.

## CAPÍTULO II

### 1. Que qualidade desejamos?

A qualidade é um assunto muito evocado no bojo educacional do mundo todo, como no Brasil, país com altas taxas de analfabetismo, fracasso e evasão escolar. Nessa perspectiva, não é de se admirar que todos os governos que passaram e estão em vigência tratam dessa questão imprescindível para a melhoria da sociedade como um todo. Todos os países querem promover para seus filhos uma educação de qualidade, que lhes dêem um aparato para conseguirem melhores condições de vida. Dessa maneira, há de se convir que todos nós cidadãos desejamos uma educação de grande qualidade presidindo nas escolas de todo o país. Pensando nesse direito, é necessário refletir sobre qual escola de qualidade desejamos, qual o tipo de qualidade que queremos nessa instituição, se é a qualidade Total de cunho neoliberal e mercadológica ou a qualidade negociada que, segundo Bondioli (2004), consiste em uma discussão entre os vários atores sociais (administradores, coordenadores pedagógicos, professores, famílias, auxiliares) interessados na rede educativa “*com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo*” (Bondioli, 2004, p.14). Além disso, é preciso estabelecer quais os instrumentos para efetivar a qualidade (negociada ou total), qual o projeto de escola que concerne em um projeto de transformação, enfim, que escola queremos para as crianças.

Ao nos debruçarmos sobre este tema, se faz necessário, primordialmente, discursar sobre algumas significações do termo “qualidade” e suas implicações. Não vale apenas citar a palavra “qualidade”, é importante identificá-la nos diversos discursos que a permeiam, como por exemplo, o da *qualidade total* e o da *qualidade negociada*. Porém, anteriormente a tais discursos, se faz mister recorrer ao termo “bruto” da **qualidade**, que, nos

dizeres de Demo (1994), aponta para uma dimensão de intensidade, possuindo também uma relação com profundidade, perfeição e criação, estando assim mais para o “ser” do que para o “ter”. Dentro desse ponto, para Demo

*qualidade de verdade só tem a ação humana, até porque é típico produto humano, no sentido de construção e participação. É condicionada pela quantidade, mas sobrepassa-a, porque qualidade não é apenas acontecer, mas especificamente fazer acontecer (Demo, 1994, p.20).*

Em consonância a isso, a qualidade em si acaba por designar-se como uma capacidade humana de promover inovação, significando assim em fazer história própria comum. Portanto, é no desafio de construir inovações, através das ações, que vamos delineando uma história própria dentro do meio ou instituição em que se pretende instituir uma melhoria de qualidade. No entanto, lembrando Kramer (1994), é necessário definir o que estamos entendendo como melhoria da qualidade, considerando ao mesmo tempo a dimensão política e ideológica presente nessa questão qualitativa. Ainda nesse âmbito, é preciso que se tenha em vista qual tipo de qualidade que se pretende alcançar.

É exatamente neste sentido que voltamos a Demo (1994) para explicitar que sua concepção de “qualidade” está ligada a um ideário de qualidade Total, colocada como “*processo de construção e participação coletiva*” (p.19). Ora se o próprio autor caracteriza tal qualidade com certos objetivos como “*a) melhoria da organização produtiva ou do gerenciamento dos serviços, inclusive liderança; b) tratamento alternativo dos clientes ou dos beneficiários; c) melhoria dos produtos, estabelecendo a competitividade; d) incremento da participação dos funcionários, recriando ambiente favorável a um empreendimento entendido como projeto comum; e) satisfação dos funcionários e dos clientes*” (p.18), de que maneira coloca na mesma caracterização um caráter construtivo e participativo de forma coletiva? Há nesta conceituação de Demo certa contradição, pois se qualidade total é

competitividade, gerenciada de cima para baixo, e visando o lucro, como pode constituir-se, ao mesmo tempo, em algo de construção e participação coletiva? É um tanto improvável obter em um mesmo conceito de qualidade total características tão contraditórias que se embatem entre si. Dessa maneira, além de escolher a qual tipo de qualidade se pretende alcançar, têm-se como importante também a definição plausível e concomitante com os objetivos e pressupostos das mesmas. Portanto, é imprescindível caracterizar claramente e sem contradições os tipos de qualidades para que, posteriormente, se escolha a qual seguir e se buscar.

Colocando em pauta o desejo de melhorar a qualidade de ensino, se faz mister discutir que qualidade específica é pretendida ser conquistada, pois não se pode garantir uma mesma qualidade de escola para todos quando estamos frente à “*populações diferentes cultural, econômica, social e linguisticamente*” (Kramer, 1994, p.72). Nesse sentido, é necessário levar em conta o contexto social e histórico que cada instituição escolar abarca em seu ambiente. Não só isso, mas é importante ater-se também nas mudanças que a escola vem sofrendo ao longo dos anos, como a universalização do ensino, aumentando o número de crianças nas escolas, a extensão do número de anos de escolaridade, o crescimento das redes de escolas e sua complexidade, a multiplicação e diversificação do quadro de tarefas e a maior burocratização. Esses fatores acabaram por interferir na qualidade de ensino que se detinha antes.

De acordo com Beisiegel (2006), a maioria das pessoas fala da falta de qualidade olhando para aspectos do passado, de como a escola era anteriormente, qual qualidade ela detinha naquele momento. Não é possível comparar a escola de 1º grau de hoje com a escola secundária do passado, pois esta se referia à classe dominante da sociedade, sendo seletiva, com segmentos definidos e propedêutica. A qualidade era outra porque as instituições escolares eram diferentes das escolas que presidem hoje, portanto sua qualidade

também detém características diferenciadas da escola secundária. Na verdade Beisiegel afirma que a escola mudou, é voltada para uma clientela muito mais vasta e mais precária e com um aumento nos anos de atendimento, fato este que faz de sua qualidade mudar de configuração. É necessário então pensar em uma qualidade tomando como parâmetro a escola que temos atualmente, pensando no bojo em que está inserida, em suas características e a clientela que atende, determinando assim um quadro de reflexão diferente.

Dentro desse contexto, é de extrema importância conhecer e discutir as várias qualidades que permeiam a educação das escolas, pois são de diferentes especificidades os ensinamentos e suas qualidades. Concomitante a isso, deve-se relevar dois discursos muito presentes dentro das instituições de ensino que se referem às características da qualidade que cada escola conserva em si. Em contribuição a essa discussão acerca da qualidade, Bondioli (2004) conceitua sobre uma das significações dessa palavra, a *qualidade negociada*, a qual não representa um valor absoluto, nem adequação a certo padrão e nem mesmo normas estabelecidas a priori. Para a autora:

*Qualidade é transição, isto é, debate entre indivíduos e grupos que tem um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades (...) (Bondioli, 2004, p.14).*

Dessa maneira, para Bondioli, definir qualidade implica explicitar o caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador que ela possui. Nessa perspectiva, a qualidade, em seu caráter negociável, deve ser construída em conjunto entre os atores sociais relacionados com a escola, como pais, alunos, funcionários, professores, diretores e coordenadores, onde cada um colocará seu ponto de vista sobre o que significa qualidade educacional e o que almeja para que essa qualidade aconteça dentro da

instituição. Então se fará uma discussão entre todos esses atores para que tracem uma qualidade a alcançar e, assim, com este acordo, promovam um trabalho produtivo dentro da escola. Portanto, a qualidade deve ser construída a partir de uma participação dos atores sociais, pois sem este movimento participativo não há qualidade democrática, mas sim uma imposição de valores e interesses restritos.

Na concepção de Bondioli (2004) a qualidade antes de ser estabelecida precisa possuir em seu processo de construção uma reflexão sobre a prática, para depois, tomando os exemplos bons e ruins, definir em conjunto o que realmente é a qualidade que se almeja para determinada instituição escolar, modelando-a de acordo com as “*boas práticas*” (p.15). É aos poucos que a qualidade negociada vai se construindo dentro do contexto escolar, e sempre permanece em construção, em andamento, não se constituindo como um produto final, pois não é um dado. Não sendo um valor absoluto, a qualidade negociada acaba por apresentar um caráter flexível, admitindo diversas modalidades de realização.

Mais do que isso, a “qualidade negociada” (Freitas, 2005) traz a dimensão da mudança e da participação, levando a escola rumo a transformações benéficas, como a melhoria do ensino-aprendizagem, a promoção de uma ampliação do universo de referências dos alunos, democratização e emancipação da educação. Entretanto, não devemos esquecer que a qualidade é produzida por alguma instância, em algum momento e por determinados interesses. Então, se faz necessário pesquisar e discutir como a *qualidade negociada* é construída. Freitas contribui nesta questão dizendo que, “*é na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola*” (Freitas, 2005, p.924). Mas isso não sugere que cada uma das escolas defina, de maneira autônoma e isolada, seus indicadores de qualidade, pois isso, segundo o autor, conduziria “(...) à perpetuação de desigualdades econômicas sob a forma

*de desigualdades escolares e vice-versa (..)*” (p.924). Por conseguinte, é importante frisar que tais indicadores serão definidos no estabelecimento do conjunto das necessidades e dos compromissos do sistema público de ensino.

Em contra ponto a essa qualidade negociada, perpetua-se em maior escala a *qualidade Total*, de cunho neoliberal e mercadológica, a qual produz um “tecnicismo educacional” (Silva, 1999), tratando os problemas educacionais como técnicos e resolvendo-os com soluções técnicas e reorganizando, dessa maneira, as escolas de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho. Dentro desse bojo da qualidade Total, é possível observar que em muitas escolas do país, dentro de sua organização complexa e de seu contexto social diversificado, atualmente tem sido concretizada, de acordo com Afonso (2003), a expressão neoliberalista na educação, transplantando-se para as instituições públicas formas de gestão empresarial ou que se mostram mais adequadas para as organizações que visam o lucro. Nesse âmbito, a instituição educacional foi subordinada aos interesses meramente econômicos e à lógica da competitividade do mercado globalizado.

Esse quadro neoliberal que se impôs dentro das instituições educacionais proporcionou também, segundo Gentili (1999b), uma mercantilização do conceito de qualidade, fato este que só foi possível com a eliminação, na agenda política, das demandas democratizadoras, as quais começaram a generalizar-se no contexto latino-americano em seguida aos períodos pós-ditatoriais. Portanto, ressalta Gentili (1999b):

*Uma vez “eliminado” o problema da democratização, pôde instalar-se o discurso hegemônico da qualidade. Este encontrou um cenário arrasado onde seu conteúdo antidemocrático, implícito em sua concepção mercantil, não sofreu maiores resistências* (Gentili, 1999b, p.116).

Relacionado a instalação desse discurso hegemônico, Gentili ainda contextualiza que no final da década de 80, na América Latina, o discurso da qualidade

referente ao campo educacional começou a desenvolver-se como contraface do discurso da democratização. Esta operação teve possibilidade de se concretizar devido ao fato dos discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, “*imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de conseqüências dualizadoras e antidemocráticas*” (Gentili, 1999b, p.115). Dessa maneira, podemos observar que o discurso e os interesses neoliberais estão desde algum tempo instalados nas escolas brasileiras (mas também nas instituições de outros países), produzindo forte influência em seus respectivos projetos político pedagógicos, em sua organização espacial de sala de aula, com carteiras retas uma atrás das outras, em sua hierarquização entre os indivíduos freqüentadores destas instituições (aluno-professor, professor-coordenador, coordenador-diretor, diretor-professor, coordenador-aluno, etc), na metodologia dos professores, em seus cronogramas, na grade curricular e no modo de avaliação dos estudantes.

Não obstante, as duas qualidades apresentadas, *negociada e total*, constituem-se como contrapontos uma da outra, possuindo dessa forma características e interesses bem diferenciados. Olhando para tal perspectiva, é necessário ressaltar que talvez não será nessa escola mercantilista e bancária, pregada pela qualidade total, que se conseguirá instaurar uma qualidade negociada de ensino. Dessa forma, vislumbrando essa qualidade para as escolas, não é reconhecendo os professores, como Afonso (2003) expõe, como técnicos eficientes e eficazes na transmissão de saberes produzidos por outros e que eles apenas reproduzem, que conseguiremos concretizar a qualidade desejada. Ao contrário dos interesses neoliberais das classes mais abastadas da sociedade, exprimidos nesta escola de modelo “empresarial”, a grande massa populacional brasileira não possui o desejo de proporcionar para seus filhos uma educação *neotaylorista e gerencialista* (Afonso, 2003, p.45), a qual faz de seus alunos, a longo prazo, operários obedientes e eficientes. Em contrapartida, a qualidade deve ser

democrática, emancipadora e fundamentalmente *negociada* entre os atores sociais (Bondioli, 2004) interessados na rede educativa, os quais podem propor um ponto de vista próprio em relação à qualidade da escola. É bem provável que seja essa qualidade *negociada* que a massa populacional deseja alcançar. É essa é a qualidade que queremos!

### CAPÍTULO III

#### 1. Extensão da escolaridade: uma das alternativas a ser levada em conta

O ensino básico cresceu de modo espetacular no Brasil. No entanto, a qualidade que esse constitui não apresenta características admiráveis. É a mesma história de sempre, onde se preocupa num primeiro momento com a quantidade para depois, em um segundo momento, olhar para a perspectiva da qualidade. Dessa mesma maneira, *“o acesso a todo recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa”* (Enguita, 1995, p.96). Então, o que acaba acontecendo são duas etapas: a primeira constitui-se como uma ampliação de quantidade e a segunda trata-se de adquirir uma melhoria da qualidade do que é oferecido. Segundo Enguita (1995), *“o consumo de escolarização passou já pela primeira etapa e se encontra agora na segunda”* (p.97).

Diante dessa discussão, é conveniente colocar em pauta a necessidade da quantidade e qualidade andarem juntas, não só no contexto da escola, mas em todas as esferas. Em consonância a isso, Demo (1994) expõe que *“quantidade, para qualidade, é base e condição”* (p.10). Portanto, há certa dificuldade quando só se olha e prioriza uma dessas questões, pois uma complementa a outra, dando viabilidade para seu funcionamento. Enquanto se estende e amplia, ao mesmo tempo é providenciada uma melhoria e adequação àquela nova realidade.

Nessa direção, desejamos abordar, nesse trabalho, a extensão da escolaridade como uma das alternativas a serem colocadas em prática visando com isso uma melhoria do ensino brasileiro. Frente a situação crítica que se encontra a escola, não se pode pensar apenas como a extensão diária do ensino contribuirá para melhorar tais instituições

educacionais. Tendo em vista essa observação, se faz mister, como Paro (1988) adverte, fixarmos-nos na solução dos problemas que a escola possui, pois assim acarretará na análise de determinado espectro de medidas convenientes a serem adotadas para esse fim. Por conseguinte,

*(...) nada impede (pelo contrário, recomenda) que a extensão da escolaridade seja examinada como uma das alternativas a serem levadas em conta. Trata-se, portanto, de se examinar em que medida a solução do problema em apreço passa pela extensão diária da escolaridade (Paro, 1988, p.90).*

Nesse sentido, é preciso considerar os graves problemas presentes na educação escolar brasileira, não caindo na crença de que uma simples extensão da escolaridade resolverá, como um antídoto, todos os problemas que envolvem tais instituições. Entretanto, é possível pensar que tal extensão do período pode, em princípio, proporcionar melhores condições para o desenvolvimento dos conteúdos que presidem na escola, pois, além disso, o tempo é um recurso didático que não se pode desprezar de maneira alguma.

Talvez a escola em tempo integral seja uma possibilidade de conquistar e promover a qualidade *negociada*, de cunho democrático e dialógico. É fato que não estamos contentes com a maioria do ensino das escolas de meio período, pois estas, além de estarem embasadas em políticas neoliberais, não promovem, em seu maior número, atividades complementares, as quais, de acordo com Coelho (1997), são indispensáveis na ampliação e no aprofundamento da construção de conhecimentos, dando aos alunos do ensino público oportunidades de fazer esportes, conhecer outros ambientes, aprender outras línguas, entre outras atividades ampliadoras de conhecimentos. Dessa forma, a escola de período integral mostra-se como uma alternativa capaz de concretizar e consolidar a qualidade emancipadora em conjunto com atividades complementares que irão ampliar o universo de referências das crianças. A respeito dessa colocação, da importância dessas atividades complementares consistirem no âmbito das instituições educacionais, Coelho (1997) explicita que, para que

estas “(...) se constituam, realmente, em qualidade emancipada, é necessário que elas sejam integradas (...)” (Coelho, 1997, p.57), de modo que façam parte de um contexto educativo com fundamentos e princípios norteadores em vigor.

Não obstante, O Ministério da Educação institui dentro do PDE o Programa Mais Educação, o qual visa abarcar no sistema de ensino a educação integral de crianças, adolescentes e jovens tendo como apoio a atividades sócio-educativas no turno contrário ao escolar. Levando em conta o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (20/12/1996), que determina “a progressiva ampliação do período de permanência na escola” (MEC, 2007); e a necessidade de se ampliar a vivência escolar das crianças, adolescentes e jovens; o Ministério, ao instituir o Programa Mais Educação, tem como objetivo

*Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (MEC, 2007).*

Nesse sentido, o Programa instituído pelo Ministério da Educação tem como fim o apoio à ampliação tanto do tempo quanto do espaço educativo bem como a extensão do ambiente escolar nas redes públicas que contemplem a educação básica nos Estados, Distrito Federal e municípios, sendo realizadas atividades no contraturno escolar.

### **1.1 Condições para o bom funcionamento de uma escola de período integral**

Não seria correto dizer que a escola de período integral consiste em apenas uma ampliação da jornada escolar. Existem características muito importantes dentro desse

contexto do horário integral que não podem ser nem diminuídas, nem excluídas da discussão, implantação e desenvolvimento de tal proposta educacional. Há de se ressaltar suas especificidades, importantíssimas para a concretização e bom funcionamento do ensino de período integral. Nesse sentido, não basta por em funcionamento uma escola de educação integral sem pesquisar e refletir sobre a organização do tempo, do espaço e dos recursos que essa instituição terá que garantir para que se tenha um funcionamento adequado e uma educação de qualidade.

Levando em conta as peculiaridades da escola de período integral, faz-se necessário explicitá-las neste trabalho:

- a) Infra-estrutura adequada
- b) Materiais específicos e necessários
- c) Organização do tempo e das atividades
- d) Profissionais diversificados e com formação continuada

a) *Infra-estrutura adequada*

Esse primeiro ponto é de fundamental importância, pois sem este item contemplado pela instituição escolar de período integral não se presenciará uma extensão efetiva e de mínima qualidade de ensino. Pensando nesta ampliação de horas e atividades, tem-se como função promover certos espaços físicos para que se realize o horário integral, como maior número de salas de aula (já que o turno de tarde não terá outras turmas, mas sim as mesmas das de manhã), sala de computação, refeitórios relativamente grandes, quadras poliesportivas, biblioteca, banheiros, entre outros espaços necessários para cada escola. De acordo com essa importância, *“o espaço escolar ampliado deve ser experimentado e*

*reexperimentado para oferecer condições de atividades físicas, recreativas, artísticas que inclusive criarão condições de melhor rendimento escolar” (Brandão, 1989, p.126).*

Em suma, é fato que uma escola de horário integral (mas as de meio período também) deve apresentar condições adequadas, tanto físicas como organizacionais, entre outras coisas, para funcionar. Em contribuição a tal discussão, Gonçalves (2006) afirma que é preciso existir algumas condições anteriormente ao funcionamento da instituição educacional de período ampliado, como salas e mobiliários adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências (por exemplo um laboratório), enfim, espaços já citados anteriormente que são impreteríveis dentro da escola de educação integral e para que esta apresente um ensino adequado e de qualidade.

#### *b) Materiais específicos e necessários*

Da mesma forma que se necessita de espaços variados e específicos em uma escola que comporte uma ampliação da jornada, há de se precisar no mesmo grau de importância de materiais adequados a essa instituição para promover um cotidiano escolar qualitativamente bom. Primeiramente, se faz necessário certo investimento e aparato financeiro para amparar as peculiaridades do período integral, como compra de mais alimentos, a própria construção de espaços físicos específicos, como quadras, laboratórios (ciências e informática), aquisição de mesas e cadeiras em maior número, computadores, formação continuada para os professores, enfim, uma variedade de recursos importantes para o bom funcionamento da escola.

Nos financiamentos se concentram algumas explicações para o fracasso de algumas instituições educacionais de tempo integral e determinadas oposições à expansão desse atendimento escolar em questão. De acordo com Castro e Faria (2002), o FUNDEF

acaba se contrapondo à escola pública de horário integral, pois a idéia de colocar o mesmo número de alunos que estão freqüentando as escolas públicas em um período maior do que o já existente seria, para os gestores educacionais, um enorme investimento, ou seja, *“a opção de ocupar as salas com o mesmo número de alunos durante toda a jornada escolar passa a ser vista como um prejuízo pelos gestores educacionais, que vêem assim diminuída a sua fatia no bolo do FUNDEF”* (Castro e Faria, 2002, p.90).

Olhando por este ângulo, é preciso adquirir materiais para compor uma escola de horário integral, porém no caminho de conquistá-los existem vários obstáculos que são imprescindíveis de serem ultrapassados para que se consiga um funcionamento de qualidade da instituição e da proposta de extensão do tempo escolar.

### c) *Organização do tempo e das atividades*

Não é apenas o espaço físico e os materiais que devem ser preparados, a organização do tempo que se ampliará e das atividades complementares que estarão ocorrendo durante o período da tarde são fundamentais para um bom desenvolvimento da expansão do horário escolar. Em outras palavras, *“a organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar”* (Cavaliere, 2002, p.101).

Um exemplo acerca dessa discussão refere-se, segundo citações de Cavaliere, a duas concepções diferentes de horário de atividades experimentadas nos CIEP's. A primeira concentrava uma parte do dia para atividades regulares de sala de aula, com a professora da turma do núcleo comum e a outra parte dirigia-se para as atividades

complementares de cultura, esportes e lazer. Todavia, essa organização por mais prática em deslocamentos e horários acabou por reafirmar uma hierarquia entre as atividades, isto é, as regulares como mais importantes do que as complementares. Já a segunda concepção constituía-se na intercalação das diferentes atividades, tanto regulares quanto as complementares, durante todos os dias letivos, o que acabou por valorizar todas, tanto as disciplinas regulares quanto as atividades culturais, artísticas e esportivas. Entretanto, mesmo que em menor escala, esta segunda concepção trouxe determinados problemas, *“tais como a maior dificuldade na montagem dos horários e a maior quantidade de deslocamentos (...)”* (Cavaliere, p.102).

Dentre a organização de uma escola de período integral, deve-se lembrar que faz parte do corpo organizacional a presença no conjunto de profissionais de professores específicos para cada oficina que se possui no horário da tarde, deixando o período da manhã apenas com os professores no núcleo comum. Dessa maneira, a rotina das crianças será mais interessante, pois terão em uma parte do horário escolar as disciplinas de conteúdo normal (português, matemática, geografia, entre outras) e na outra atividades diferenciadas envolvendo cultura, arte e esportes, sendo estas promovidas por outros professores especialmente comprometidos com cada uma das oficinas.

Outra questão importante ressaltada por Cavaliere (2002) diz respeito ao tempo livre que as crianças necessitam ter dentro da jornada escolar de tempo integral. Nas palavras da autora, *“esse aspecto, como é natural, é pouco desenvolvido na cultura escolar convencional”* (p.103). Isso porque atestam os funcionários das escolas ser muito difícil o tutelamento das crianças, principalmente quando esse tempo é aumentado, no caso da escola de horário integral. Existe essa preocupação porque não é possível acompanhar as crianças em todos os lugares que podem se deslocar e, na mesma medida, não conseguem em igual escala restringir por completo os passos que os alunos dão durante o horário livre. Mas este

tempo livre é necessário dentro da organização do tempo da escola de período integral e, também, para um bom rendimento de todas as atividades.

d) *Profissionais diversificados e com formação continuada*

Tendo em vista as escolas de tempo integral, com uma jornada estendida a 8 horas diárias, nota-se a necessidade de profissionais diversificados, possuindo aqueles que se comprometam a assumir a turma por um período inteiro (núcleo comum) e outros que tenham comprometimento em promover atividades diversificadas em relação a cultura, arte e esporte no período seguinte. Em correspondência a essa necessidade, existe ainda, e não menos importante, a preocupação com o treinamento deste pessoal que trabalhará nesta extensão de horário escolar e sua formação continuada. Esta preocupação, segundo Paro (1988), consiste em um dos aspectos mais enfatizados na proposta dos CIEP's.

Nesta perspectiva de cuidados com a formação e treinamento, foi criada a Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), objetivando-se assim uma orientação na construção da prática pedagógica dentro de cada instituição de ensino que abordasse o horário integral. Dentre suas funções, destaca-se *“o aperfeiçoamento do corpo docente e dos funcionários de apoio”* (Ribeiro, Darcy, 1986, p.85, op. cit. Paro, p.64). Sobre o treinamento em si falaremos mais adiante, o que nos interessa neste momento é discutir e ressaltar a importância da formação continuada que cada professor, seja ele do núcleo comum ou responsável pelas atividades culturais/artísticas/esportivas, necessita obter continuamente em seu exercício profissional. Coelho (2002) auxilia-nos nesta discussão ao apontar que

*estudos recentes apontam que apenas 1/4 daqueles que pesquisam a formação do professor em geral, se debruçam sobre sua formação continuada, em particular. Se atentarmos para as últimas medidas educacionais do governo federal, verificaremos que não existe projeto, em nível nacional, que contenha diretrizes para a elaboração de uma política pública de formação continuada deste profissional (p.134).*

Sendo assim, é preciso criar, nacionalmente, uma política pública de formação continuada para o profissional da educação, tanto para os que trabalham em instituições de meio período quanto aqueles que exercem função nas escolas de período integral. Dessa maneira, por meio de cursos e reuniões pedagógicas, os professores devem possuir um tempo para momentos de reflexão de sua prática, de questões educacionais, institucionais e sociais junto a outros professores e sozinho. Em consonância com Coelho (2002), é certo que a ampliação do tempo da escola deve ser tanto para professores, pensando em momentos de formação continuada dos mesmos, quanto para os alunos, os quais precisam ter momentos de ensino, formação e descontração, entretanto essa ampliação não pode somente ser quantitativa, mas deve se constituir qualitativamente.

## **1.2 Quando as condições não são oferecidas ...**

A despeito das experiências já existentes em relação a implantação e desenvolvimento da ampliação da jornada escolar, pode-se buscar nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) base para discutir e analisar algumas realidades que demonstram certa deficiência e dificuldade em desenvolver a teoria que se promove sobre uma escola de educação integral, de como esta deve ser feita e que pressupostos precisa possuir, dentro da prática no cotidiano dessa instituição. Como foi explicitado anteriormente, a divisória do tempo integral em horários que comportassem atividades do núcleo comum e oficinas, pautando-se na concepção de que, segundo Cavaliere (2002) e Matias (2006), a organização desse tempo, do espaço adequado e dos recursos na escola de período integral devesse garantir um equilíbrio de atividades, deslocamentos e tempos diversificados que propiciem

um clima de bem-estar e que favoreçam o bom aproveitamento escolar, não foi assim concretizada em muitas unidades dos CIEP's.

A realidade ocorrente no desenvolvimento dessas escolas de jornada ampliada não demonstra, em algumas delas, muito êxito no andamento destes importantes requisitos de tempo, espaços e recursos integrados. Dessa maneira, há de se revelar os contrapontos da educação em tempo integral no que diz respeito a sua implantação, desenvolvimento e condições necessárias versus condições reais existentes em tais instituições. Por conta disso, não se pode renegar que a manutenção do tempo integral, dentro do ambiente escolar, traz desafios para o cotidiano das escolas.

Existem muitos desafios e problemas a serem enfrentados por alunos, professores, diretores, coordenadores e pais nas instituições de jornada escolar ampliada, conseqüência das deficiências e dificuldades no desenvolvimento de tal proposta. É nesse sentido que se explicitará determinados problemas existentes em algumas unidades dos CIEP's, demonstrando que se as condições necessárias para se manter uma escola de horário estendido, levando em conta para isso um bom planejamento, estrutura adequada, tempo e espaço devidamente organizados e profissionais bem preparados, não forem promovidas, será fato que o fracasso se instalará nessa educação. O levantamento das deficiências presididas em alguns CIEP's (neste caso, específicas do município do Rio de Janeiro), as quais serão discutidas e refletidas, tem por base a pesquisa acadêmica que Cavaliere (2002) coordenou<sup>3</sup>, e a pesquisa feita por Paro (1988) e outros em um CIEP localizado também na cidade do Rio de Janeiro.

Tendo em vista essas pesquisas, podemos elencar um primeiro problema encontrado em algumas unidades dos CIEP's do município do rio de Janeiro: construção, organização e manutenção do espaço. Ou seja,

---

<sup>3</sup> "Escolas públicas de tempo integral: análise de uma experiência escolar", pesquisa coordenada por Ana Maria Villela Cavaliere, na faculdade de Educação da UFRJ/NEEPHI, e apoiada pela FAPERJ.

*apesar de todo o cuidado e previsões na elaboração do projeto do CIEP, nem sempre a arquitetura prevista correspondeu à utilização a que se destinava, ou simplesmente não foi prevista a criação de outros espaços hoje requisitados pela população que o frequenta (Paro, 1988, p.92).*

Sobre isso, Paro (1988) ressalta ainda que as salas divididas por meias paredes de argamassa (tentando com isso garantir boa ventilação) e localizadas próximas umas das outras resultava em enorme barulho, atrapalhando dessa maneira, todo o andamento da aula, dispersando os alunos e irritando os professores. Além disso, as salas compunham-se em número reduzido se comparado com a população que se atendia na instituição, o que acabou, segundo o autor, provocando uma utilização destas em rodízio deixando o aluno cansado por não possuir uma classe própria (tendo que levar seu material consigo quando sai da sala) e deixando o ambiente um tanto impessoal. Outro fato relatado e preocupante diz respeito aos mínimos espaços de recreação em proporção aos alunos e seu mal aproveitamento, *“não havendo árvores para sombras, playground, tanques de areia, brinquedos alternativos, sucatas para brinquedos”* (Paro, 1988, p.92), o que produz uma contradição ao discurso da proposta de tempo integral, que prevê a utilização de vários espaços diferentes dos da sala de aula para atividades diversas e recreativas, e denuncia o verdadeiro pressuposto (Paro) da proposta que não transparece em seu discurso, isto é, o importante mesmo, na prática da educação integral, é dar aula.

Como se pode observar, as dificuldades e deficiências nas escolas de período integral são preocupantes e comprometem o objetivo da proposta e os bons resultados que poderiam advir. Nesse contexto, pode-se ainda citar, de acordo com Cavaliere (2002), um segundo problema ocorrido na prática de tais instituições e na falta de condições que está relacionado com um terceiro problema: a carência de profissionais, as vezes contando somente com um professor para todo período por turma, e a rotina pouco interessante que essa falta de outros professores ocasiona às crianças. Diante disso, a autora informa que não existem

profissionais específicos para estudo dirigido, artes, teleducação, enfim, para as atividades culturais em geral. Essa falta de profissionais acarretou em uma rotina pouco interessante pelo fato das crianças terem de permanecer o período inteiro com o mesmo professor, salvo uma ou duas vezes por semana que o professor de educação física vai à instituição para dar aula.

Dessa maneira, o professor encarregado de cada turma acaba por ter de planejar dois tipos de cronogramas, sendo que nem sempre, por falta de criatividade ou de capacidade, conseguem promover, no segundo horário, atividades complementares relacionadas ao lazer, cultura e esporte. Ou seja, os professores procuram definir com maior precisão a diferença entre as atividades da manhã e as da tarde, de maneira a garantir uma rotina mais rica e diversificada, entretanto, esse trabalho diversificado *“sobrecarrega o professor que passa a preparar dois planejamentos”* (Cavaliere, 2002, p.103), podendo, dessa forma, se desgastar, o que influenciaria na construção das atividades dos dois períodos e em sua criatividade. Por conseqüência, Cavaliere atesta que a qualidade do tempo e o dinamismo tendem a diminuir nessas condições adversas.

Nesse contexto de sobrecarga que os professores das instituições educacionais de período integral sofrem, no que diz respeito ao duplo planejamento de atividades, o que se pode observar ainda sobre sua realidade e suas verdadeiras condições de desenvolvimento da proposta de extensão do horarário, é que, além da falta de profissionais específicos para realizar as atividades complementares das escolas de horário integral, há uma necessidade de programas de atualização profissional (como em todas as profissões), especialmente dos professores de instituições de educação integral.

Na pesquisa de Paro (1988) a um CIEP da cidade do Rio de Janeiro, é explicitado que os professores da instituição possuem um treinamento que os atualizam e preparam para trabalharem com uma educação em tempo integral. Entretanto, o autor expõe

que tal treinamento caracteriza-se em uma *“prática imediatista, na qual o professor coordenador/orientador transmite o que deverá ser trabalhado, na semana seguinte, em termos de conteúdo e de atividades, não havendo discussão de texto, nem espaço para reflexões mais profundas a respeito da teoria que embasaria a prática e vice-versa (...)”* (Paro, 1988, p. 69-70). Portanto, tem-se uma falta de reflexão da práxis escolar, substituídas por “receitas” metodológicas que são colocadas pelo coordenador. Dessa forma, fica difícil se constituir uma mudança substancial na prática dos professores por meio desse tipo de treinamento, o qual não enfatiza a discussão e reflexão das práticas do conjunto dos docentes nem a troca de experiências e conhecimento entre um professor e outro. Isso acaba por desqualificar e muito a proposta de extensão da jornada escolar, direcionando-se contra a teoria do período integral.

Frente a todos esses problemas e deficiências demonstradas por Cavaliere (2002) e Paro (1988) a partir de suas pesquisas, é perceptível que a prática de algumas instituições de tempo integral deixem muito a desejar em relação ao que se propõe e se pretende tal proposta em seu discurso. Por vezes faltam recursos financeiros que comprometem os materiais utilizados, a construção e preparo de espaços recreativos, a preparação e treinamento dos professores e a convocação de vários profissionais para comporem toda a grade de horário. Esses fatores fazem com que a proposta de educação em tempo integral enfraqueça seu discurso na prática e se torne em mais um ensino repleto de fracassos. Faltando as condições necessárias para promover a extensão do horário escolar faltará também a qualidade neste ensino.

## CAPÍTULO IV

### Descrição e organização da Escola Estadual de Período Integral situada na cidade de Campinas

#### 1. Funcionamento da escola

- ❖ Período da manhã: 1º A, B, C e D; 2º A, B, C, D e E; 3º A, B, C e D e 4º A, B, C, D e E; entram as 7:00 da manhã.
- ❖ Intervalo: todas as séries juntas vão as 9:00 para o pátio e voltam as 9:20.
- ❖ Almoço: 11:10 – 1º's e 2º's (descem antes para evitar tumultos)  
11:30 – 3º's e 4º's (descem depois para dar tempo dos menores comerem).
- ❖ Início das oficinas do período da tarde: 12:30 todos entram em suas salas.
- ❖ Intervalo: 14:20 todas as séries vão para o pátio, mas sempre as 1º's e 2º's se encaminham um pouco antes para não lotarem o refeitório. Logo em seguida, no horário certo, vão as 3º's e 4º's. Voltam para as atividades as 14:40.
- ❖ Saída: 16:10
- ❖ Grade de aulas<sup>4</sup>: manhã – disciplinas do currículo regular  
tarde – oficinas

---

<sup>4</sup> Grade de aulas e professoras responsáveis no Anexo 1.

## **2. Dados sobre a escola**

A seguir apresentamos alguns dados sobre a escola de período integral pesquisada, sabendo que a escola foi implantada no ano de 2006:

- Número de alunos no início da implantação: 500
- Número de alunos este ano (2007): 469
- Funcionários existentes: 12
- Número de professores (manhã e tarde): 46
- Número de professores de manhã do 1º ano de implementação: 23
- Número de professoras de tarde do 1º ano de implementação: 26
- Número de professoras de manhã no presente ano: 22
- Número de professores de tarde no presente ano: 24
- Número de oficinas no primeiro ano de implantação: 7
- Número de oficinas no ano presente: 7
- Diretores que passaram pela escola, do 1º ano de implementação até o ano presente: 1
- Formação dos professores de manhã: PEB I – Pedagogia e magistério com habilitação para séries iniciais.
- Formação dos professores da tarde: PEB II – Pedagogia, Letras, Artes, etc.

## **3. Instalações da escola**

A instituição, em seu conjunto, apresenta-se com um amplo terreno e espaço. Ao lado do prédio da escola, existe um grande estacionamento para funcionários, professores e visitantes, comportando também uma área de gramado quase do mesmo tamanho do espaço

que a instituição ocupa. A entrada do estacionamento encontra-se na rua perpendicular ao portão da secretaria onde entram os profissionais e funcionários, estando sempre aberto no horário de funcionamento da escola. Ao entrar por ele nos deparamos com um campo de gramado bem vasto, com algumas árvores, e logo a seguir uma subida que leva ao estacionamento. Neste, há um outro portão que o separa da entrada da secretaria. Perpendicularmente a este portão, existe outro que confere a entrada da frente de um dos lados da escola, onde se encontra a secretaria, a diretoria, a coordenação e a sala de professores. Por este entra apenas funcionários e professores, como já foi explicitado anteriormente. Do lado oposto a portaria do estacionamento, existe outra que é reservada a entrada dos alunos, consistindo em portões grandes e de ferro.

Em relação ao interior da escola, esta é dividida, na forma de um quadrado, em um corredor onde se encontra a secretaria, a diretoria, a coordenação, a sala de professores, uma cozinha pequena e dois banheiros, um feminino e outro masculino. No outro corredor, perpendicular a este exposto, corresponde às salas de aula das 1<sup>o</sup>s e 2<sup>o</sup>s séries, sendo que são quatro classes e cinco classes de cada, respectivamente, existindo também nesse corredor uma sala para o vídeo e outra para a biblioteca da instituição. O corredor correspondente aos das 3<sup>o</sup>s e 4<sup>o</sup>s séries apresenta-se paralelo ao das outras séries, compondo-se assim de quatro classes de uma e cinco da outra respectivamente; sendo reservado, além dessas salas, uma específica para as atividades de informática. Ambos os corredores que pertencem as salas de aula possuem dois banheiros, um feminino e outro masculino.

Paralelo ao corredor da secretaria, existe um enorme pátio feito de cimento, neste encontramos o refeitório, com mesas e bancos de pedra, a cozinha onde é preparada a merenda, um brinquedoteca que ainda está em desuso, a cantina, onde vende-se salgadinhos entre outras coisas e dois banheiros, um para meninas e outro para meninos. Esta parte do

pátio ainda comporta a quadra poliesportiva, de médio porte e coberta, e um pequeno terreno de terra sem uso.

Tanto os corredores das salas de aula quanto o da secretaria estão colocados acima do espaço do pátio, apresentando ligação por meio de rampas (chão cimentado). Ao meio desse quadrado que separa as instâncias da instituição, há uma espécie de palco feito de cimento e bancadas, em frente deste, também de tal material para as pessoas se sentarem. Atrás do palco existe uma sala onde guardam diversos materiais.

Contudo, a instituição acaba por abarcar um quarteirão inteiro, o que supõe que suas laterais encontram-se em quatro ruas diferentes.

### **3.1 Salas de aula**

A instituição comporta dezoito salas de aula, sendo quatro classes de 1º, cinco de 2ºs, quatro de 3ºs e cinco de 4ºs. Como já explicitado anteriormente, as 1ºs e 2ºs séries ficam em um corredor e as 3ºs e 4ºs ficam em outro corredor. Todas as salas apresentam duas lousas, sendo uma para fins de ser utilizada como mural, carteiras dispostas de acordo com a professora (as vezes ficam em forma de quadrado, outras de duas em duas, individuais uma atrás da outra e ainda há momentos que se apresentam dispostas em grupos), cadeiras, mesa da professora, armário (referente à professora de manhã que guarda suas coisas e atividades dos alunos lá), lixo e atividades espalhadas pelas paredes e murais.

### **3.2 Banheiros**

Em cada corredor das salas de aula existem dois banheiros, sendo um para meninas e outro para meninos, consistindo ao todo em quatro banheiros reservados para os

alunos. Em seu interior há torneiras dispostas na parede e embaixo uma espécie de tanque que as percorre ao longo de suas disposições. Constitui-se em azulejos brancos e vasos sanitários compostos em cabines separadas, todos com portas e papel higiênico.

Existe ainda o banheiro do pátio, que assim como os outros citados acima, divide-se em meninos e meninas, porém em tamanho maior. Já o banheiro dos professores e demais funcionário apresenta-se junto à parte da secretaria, diretoria e sala dos professores, também compondo-se de um para mulheres e um para homens.

### **3.3 Área externa: pátio, refeitório e cantina**

O pátio possui uma enorme extensão, localizando-se em um nível a baixo das classes e da secretaria, compondo uma ligação entre essas partes por duas rampas, uma de cada lado dos respectivos corredores de cada agrupamento de anos. Em cada extremo do pátio existem marcações no chão onde as filas das classes sentam quando bate o sinal de término dos intervalos. Os 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos ficam de uma lado, perto da rampa que leva ao corredor de suas salas e; de maneira igualitária, os 3<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> anos ficam do lado oposto, correspondente a rampa que encaminha ao corredor de suas classes.

O refeitório encontra-se na parte onde os 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos formam fila. Separado por um muro baixo, apresenta várias mesas compridas de baixo porte e bancos que acompanham o comprimento das mesas. Na entrada há um aparelho de self-service onde se serve o almoço e os lanches, nele cada criança faz seu prato. A cozinha fica na frente do refeitório, possuindo uma passagem que liga os dois espaços. Toda azulejada de branco, no seu interior pode-se observar fogão industrial, geladeira, alimentos armazenados, sendo que a

cozinha se divide em duas partes para melhor se trabalhar (uma parte é reservada para cozinhar e a outra serve para guardar as coisas). Ao seu lado, mas separada, encontra-se a cantina que pertence a uma determinada pessoa. A cantina é apenas uma janela pequena onde os alunos fazem fila para comprarem guloseimas e salgadinhos, assim como refrigerantes também.

### **3.4 Diretoria e secretaria**

A diretoria apresenta um espaço regular, existindo em seu interior duas mesas, uma pertencendo a diretora, ambas com duas cadeiras, uma na frente e outra atrás; dois armários, um sofá e muitos documentos.

A secretaria é dividida em dois espaços, um com vistas para o portão, onde pode ver as pessoas que chegam à escola e abrir o portão as mesmas. Essa parte compõe-se de três mesas com um computador, um armário e muitos papéis; tendo uma janela também que serve para atender as pessoas que chegam dentro do espaço interior da instituição. Do outro lado, observa-se duas mesas e cadeiras, máquina impressora, armários e papéis dispostos em cima das mesas.

### **3.5 Sala da coordenação**

A sala da coordenação é relativamente pequena, com duas mesas, uma para cada coordenador dos turnos (manhã e tarde), dois armários onde se guardam documentos e outras coisas, cadeiras, sendo suas para cada mesa e murais.

### **3.6 Sala dos professores**

Composta de um amplo espaço, apresenta em seu centro uma mesa de madeira comprida e cadeiras ao redor. Beirando as paredes encontramos sofás e cadeiras com estofamento, dois armários, um separado em vários compartimentos com fechaduras para que as professoras coloquem seus pertences e outro reservado aos diários de classe e outros documentos de cada classe, murais com vários informes, garrafas de café e um bebedouro.

## CAPÍTULO V

### 1. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se por apresentar um caráter qualitativo, se constituindo de certa forma em um estudo de caso do tipo instrumental, denominação essa usada por Stake (1995: op cit. André, 2005). Ou seja, o estudo em questão irá pautar-se profundamente em um fenômeno educacional, de uma escola de horário integral, enfatizando sua singularidade e objetivando que o caso particular estudado e pesquisado ajude a elucidar com maior apreço o processo de apropriação e desenvolvimento do horário integral em escolas públicas da rede de ensino, possibilitando assim investigar a ocorrência, por meio da particularidade de uma instituição educacional, desse tipo de educação ser ou não uma possibilidade de melhorar a qualidade de ensino no país. Como André (2005) cita, “*o foco não é a escola em si, mas os insights que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares*” (p.20). Dessa forma, irei, durante a observação em campo, focalizar *insights* ocorrentes durante as visitas a determinada escola de educação integral que auxiliem a entender como o desenvolvimento deste tipo de ensino está na prática, juntamente com as ações de seus atores escolares, e, desse modo, refletir essa realidade de tal unidade em relação a outras unidades com o mesmo tipo de ensino.

Nesse âmbito, foram realizadas visitas semanais a uma escola Estadual de Campinas (SP) que oferece ensino em tempo integral, com o enfoque no Ensino Fundamental de 1º a 4º ano. Portanto, olhando para essa dada escola, tentamos associar intimamente descrição e o trabalho e a observação de campo com a finalidade de produzir uma pesquisa

que abarcasse um entendimento da viabilidade da educação integral apresentar-se como uma possibilidade de melhoria à qualidade de ensino.

O critério de seleção da escola não apresentou tanta complexidade, pois como as escolas de educação integral no município de Campinas são poucas, principalmente as que comportam o ensino de 1º a 4º ano, as dificuldades de aceitação em uma delas foram enormes, possuindo resposta positiva apenas em uma delas. Entretanto, a escolha não pautou-se na premissa da escola apresentar ou não uma qualidade negociada, será durante a pesquisa que, partindo de análises, se perceberá tal caráter negociativo ou não da qualidade (se está realmente presente).

Nestas visitas a instituição, visando a coleta de dados para ilustrar a pesquisa, buscamos observar e conhecer como se implantou o horário integral, bem como este se desenvolveu ao longo do tempo e como se mantém atualmente. Sob esta perspectiva, foi de fundamental importância para a pesquisa observarmos determinados fatores nesta escola como, por exemplo, o que se refere ao espaço físico da escola, à organização do tempo e das atividades presididas nos períodos, que tipos de atividades a instituição compõe em seu recinto, como foi construído e quais são suas bases teóricas (prevendo para isso a análise desse documento presidido na instituição), os professores que ali se encontram, tendo em vista o reconhecimento da preparação ou não destes docentes para assumir um ensino de horário integral; e a disponibilidade ou não de diversos profissionais atuantes na parte das atividades complementares, os recursos materiais de que a escola dispõe, entre outros, para que pudéssemos fazer uma análise, o mais próximo possível da realidade, a cerca de como se deu a implantação e desenvolvimento do horário integral dentro deste ambiente.

Concorrendo para o enriquecimento de nossas observações, as quais foram registradas em um diário de campo, foi utilizado fotos, descrições (feitas pelo pesquisador) e documentações diversas (como documentos que registram algo da implantação da proposta

na escola), para fim de possibilitar uma maior compreensão da realidade desta instituição de educação integral, visando, nessa perspectiva, elucidar se tal proposta consiste ou não em uma possibilidade de concretização da qualidade (negociada) na educação.

Em busca de se conhecer a qualidade que se almeja nesta escola de educação integral, que necessita ser negociada entre os sujeitos relacionados com esta rede educativa, aplicamos um questionário<sup>5</sup> com a finalidade de conhecer a qualidade desejada por professores e coordenadores ligados a esta determinada instituição. Procurou-se observar qual a percepção de qualidade desejada para as crianças e que, dentro das prioridades, falta na instituição para se conquistar uma educação qualitativamente boa.

Diante disso, foram escolhidos 9 profissionais dentre os que atuam na instituição: 2 coordenadores, 1 professora polivalente do período da manhã e 4 professores que ministram oficinas a tarde. Esses profissionais foram escolhidos de acordo com um critério de seleção pautado nos cargos que se achou interessante para compor a pesquisa:

- Coordenadores da escola
- Professor polivalente (manhã)
- Professores que trabalhem nos dois períodos
- Professores das seguintes oficinas: hora da leitura, informática, inglês e atividades de participação social.

Composto esses critérios, os questionários foram entregues aos respectivos professores que ocupavam tais cargos elencados, deixando um período de três semanas para que respondessem ao mesmo. A escolha do professor polivalente, dos que trabalhavam nos dois turnos e dos que ministravam as oficinas de inglês, hora da leitura e atividades de participação social foi embasada na afinidade que se tinha com esses educadores e com as

---

<sup>5</sup> Questionário Anexo 2

suas disponibilidades de responderem. Sobre a seleção de oficinas que seriam importantes tomar contato com seus representantes, esta se constituiu de uma concepção onde se pretendeu escolher as oficinas que apresentavam conteúdos pouco utilizados no período da manhã.

Além de pesquisarmos sobre as concepções e desejos dos profissionais sobre suas idéias de qualidade e como viam a escola de período integral, aplicou-se um questionário<sup>6</sup> para um 3º ano e um 4º ano tendo como pretensão investigar qual a visão que eles apresentam em relação a escola que estudam, sendo esta de tempo integral, colocando em pauta seus desejos e desconfortos sobre estudar 8 horas por dia. As folhas foram distribuídas em cada classe no período de aula cedida por uma determinada professora, no período da tarde, e deixando-os a vontade para responder no tempo que quisessem. Alguns demoraram pouquíssimo, outros ainda tiveram que recorrer a quinze minutos.

Nessa perspectiva, utilizamos também a aplicação de desenhos, feitos pelos alunos de um 1º e um 2º ano, tentando buscar em suas expressões artísticas o sentimento que guardavam sobre estudar em uma escola de jornada ampliada. A aplicação se deu também no horário de aula de uma professora do período da tarde, ocupando uma aula inteira para produzirem o desenho. Dessa maneira, foi entregue a eles uma folha sulfite em branco e pedimos que repartissem ao meio com um desenho de uma linha a folha. Feito isso, escrevi na lousa, fazendo uma repartição igualmente tinham em suas folhas, “o que mais gosto na escola” de um lado e “o que menos gosto na escola” do outro lado. As crianças copiaram em suas folhas e desenharam em cada repartição do papel.

Para ampliar mais ainda o entendimento de como essa escola de jornada estendida funciona, pelo ângulo da gestão, foi previsto uma entrevista com a diretora da

---

<sup>6</sup> Questionário Anexo 3.

escola. Primeiramente, pedimos para que a diretora concedesse a entrevista, tendo uma resposta positiva, foi feito um roteiro para encaminhar as perguntas que seriam feitas<sup>7</sup>.

Entretanto, chegado o dia e hora da entrevista, já em sua sala, tirei o gravador para gravar suas palavras, mas a diretora não me deixou usá-lo alegando que não queria, que de jeito algum deixaria que fosse gravado. Pegou o roteiro e começou a olhar as perguntas. As primeiras disse que não tinha como responder, que eu deveria ir na secretaria da educação, mas as outras falou que responderia por escrito, perguntando se poderia deixar a folha com ela. Assustada com toda essa reação da gestora deixei o papel com a mesma e a “entrevista” parou por ai mesmo. Porém, até o final da pesquisa, a diretora não entregou-me as questões respondidas, sempre alegando que iria me devolver, mas que não tinha as feito ainda. Dessa forma, não obtive essa “entrevista” ou “questionário” feito/entregue à diretora, pois esta pareceu, por todas as suas reações, desconfortável e arredia para responder a tais perguntas feitas.

Contudo, a partir da coleta dos dados, a triangulação destes, assim como os questionários e desenhos das crianças, os questionários dos profissionais bem como as observações feitas no cotidiano e registradas no diário de campo, permitirá visualizar a realidade desta instituição de ensino e sua trajetória no que concerne a busca de uma escola de horário integral com possibilidade ou não de um ensino de qualidade negociada.

## **2. Contextualização dos sujeitos**

No que se refere as quatro classes escolhidas para serem aplicados tanto o questionário com perguntas referentes a posição das crianças frente ao duplo turno escolar, quanto a produção de desenhos que expressassem gostos e desgostos na escola, todas elas

---

<sup>7</sup> Roteiro de entrevista no Anexo 4.

foram escolhidas aleatoriamente, de acordo com a disponibilidade e concordância das professoras em permitirem um espaço para a aplicação das atividades. Três delas foram escolhidas por uma professora da tarde a qual perguntei se poderia aplicar as atividades. A 4ª E, na verdade, não foi escolhida de fato, pois coube ao coordenador, em um dado dia, colocar-me nessa sala, já que lhe falei que precisaria ficar no quarto ano. Desse modo, requisitei a professora da 4ª E pedindo um espaço de sua aula para aplicar o questionário.

Apliquei nas quatro classes, que correspondiam a um 1º, 2º, 3º e 4º ano. O 1º ano B é composto por 25 alunos, caracterizado por uma das professoras do período da tarde como “uma das melhores classes entre os primeiros anos”; “a sala que mais trabalhava direitinho”. A sala era participativa, mesmo com alguns de seus membros, após várias explicações de como fazer os desenhos, não compreendessem o que era para ser feito, produzindo assim desenhos fora do contexto proposto.

O 2º ano A, expresso em 20 alunos, também foi caracterizado pela mesma professora como “uma das classes que melhor trabalham entre os 2º’s anos”. De igual forma ao 1º B, alguns alunos do 2º A não compreenderam as várias explicações dadas sobre a produção da atividade e entregando desenhos com pouca relação ao que foi pedido.

No 3º ano D encontramos 27 alunos, sendo que alguns ainda apresentam dificuldades de escrita. Nessa classe, a maioria entendeu o que cada pergunta significava, exceto alguns com determinada dificuldade em compreender o que estava sendo perguntado.

A última classe, o 4º ano E, abarca 29 alunos, apresentando alguns com deficiência na escrita e na leitura, o que dificultou entender as perguntas e respondê-las. O restante da classe mostrou-se bem participativa.

Em relação aos professores e coordenadores escolhidos para responderem ao questionário, selecionei 9 (nove) funcionários, sendo uma professora do turno da manhã

(polivalente), os dois coordenadores (manhã e tarde), duas professoras que trabalham nos dois períodos e 4 (quatro) professoras do turno da tarde.

A professora polivalente do período da manhã tem 41 anos, formada em Pedagogia, possuindo 18 anos no exercício da profissão. Seu ingresso na instituição educacional de período integral se deu no ano de 2006, tendo o cargo de professora efetivo I.

Sobre os coordenadores, a coordenadora que responde pelo cargo do período da manhã não respondeu ao questionário alegando que havia perdido o mesmo. Sendo assim, não tivemos conhecimento sobre sua formação, o tempo de exercício profissional e o ano em que ingressou na unidade. No entanto, o coordenador responsável pelo período da tarde respondeu ao questionário. O profissional possui formação em Letras e Pedagogia, contando com 10 anos de exercício. Ingressou na instituição em 2007, tomando o cargo de Coordenador Pedagógico das Oficinas, ministradas a tarde.

No que diz respeito as duas professoras atuantes nos dois períodos escolares, uma delas não devolveu o questionário, a qual assumia o cargo de professora de Educação Física. A outra correspondia a professora de Educação Artística, apresentando formação nessa área, possuindo 37 anos, sendo 9 anos de exercício na profissão. Seu ano de ingresso na instituição de tempo integral foi em 2007, trabalhando no período da manhã e da tarde.

Dentre as professoras da tarde, três delas não devolveram o questionário, as quais, cada uma respectivamente, ficam encarregadas da oficina de Inglês, Informática e Atividades de Participação Social. Outra, formada em Pedagogia e Educação Artística, com 46 anos de idade e 23 anos de exercício da profissão, ingressou na escola no ano de 2006 ministrando a oficina “Hora da leitura” no período da tarde.

## CAPÍTULO VI

### 1. Transcrição das informações obtidas no questionário aplicado no 3º ano D e no 4º ano E

O questionário aplicado nas duas classes apresentava seis perguntas. Para cada uma explicitaremos as respostas obtidas pelos alunos do 3º D e do 4º E.

#### 1.1 Respostas apresentadas pelo 3º ano D

Será relatado a seguir o resultado de cada questão feita aos alunos do 3º ano D, levando em conta que esta classe possuía no dia da aplicação 28 alunos em sala de aula.

- 1ª Questão: Estuda na escola dès de que ano?

Para essa pergunta, entre os 28 alunos presentes, 19 (67,85%) deles estudam na instituição dès do 1º ano, 4 (14,28%) desses alunos estudam dès do 2º ano e 5 (17,85%) estudantes responderam que estudam dès do 3º, o que significa que entraram em tal escola no ano vigente.

- 2ª Questão: O que você mais gosta na escola em que estuda?

Nessa questão muitos alunos responderam preferências diversas, sendo que um mesmo estudante expressou que gostava de três ou mais matérias/oficinas nessa mesma resposta. Sendo assim, computaremos para cada matéria/oficina, entre outros fatores, o número e porcentagem de cada menção sobre as mesmas, o que apresentará, em certos casos, repetição de alunos em várias delas. A seguir se apresentará as preferências mencionadas e quantos alunos fizeram referência a ela:

- Inglês: 2 crianças
- Informática: 15 crianças

- Educação Física: 11 crianças
- Ciências: 2 crianças
- Matemática: 2 crianças
- Brincar: 4 crianças
- Recreio: 2 crianças
- Pessoas (colegas, funcionários e professores): 5 crianças

- 3ª Questão: O que você menos gosta na escola?

Da mesma maneira que ocorreu na questão anterior, os alunos fizeram menção a várias coisas que não gostavam dentro da instituição, o que faz com que se tenha uma repetição de alunos dentre as respostas. Os fatores de desgosto mencionados foram:

- Permanecer o dia inteiro na escola: 6 crianças mencionaram
- Brigar/brigas: 9 crianças
- Lição de casa: 1 criança
- Oficina Hora da Leitura: 1 criança
- Oficina de Orientação para Ensino e Pesquisa: 2 crianças
- Português: 1 criança
- Ficar na escola no período da tarde: 1 criança
- Berros: 1 criança
- Copiar: 2 crianças
- Matemática: 2 crianças
- Pátio: 1 criança
- Gosta de tudo na escola: 2 crianças
- Barulho: 2 crianças

- 4ª Questão: Você gosta de passar a manhã e a tarde na escola? Por que?

Dentre os 28 alunos presentes na sala, 10 (35,71%) deles disseram que gostam de passar o período inteiro, manhã e tarde, na escola. Os motivos foram diversos, indo de presença de brincadeiras, até a preocupação em aprender mais para entrar em uma faculdade ou ser alguém na vida. Os estudantes que não gostam de passar a manhã e a tarde na escola foram a maioria computando 17 (60,71%) deles. Os motivos nortearam as alegações de que é muito chato, por não terem tempo para brincar, por ser cansativo ficar o dia inteiro e por ter lição em dobro. Apenas um aluno especificou que não sabia se gostava ou não de ficar o dia inteiro.

- 5ª Questão: Qual parte do dia você mais gosta, de manhã ou de tarde? Por que?

Em relação aos 28 alunos, 12 (42,85%) deles gostam mais do turno da tarde, dentre as várias alegações estão as oficinas, que apresentam atividades legais, o pouco número de lições, os vários professores, que de tarde são em maior número, e a maior ocorrência de brincadeiras. Dos que gostam mais do período da manhã, 10 (35,71%) deles alegaram que preferem esse horário por ser mais legal, porque podem de tarde brincar e por ser mais quieto e calmo de manhã. E, por fim, 5 (17,85%) dos alunos disseram que gostam dos dois períodos, exemplificando por aprender mais com os dois turnos. Apenas um aluno respondeu que não gosta de nenhum dos períodos.

- 6ª Questão: Qual a oficina que você gosta mais? Por que?

As oficinas citadas foram:

- Experiências Matemáticas: 7 crianças
- Hora da Leitura: 6 crianças
- Informática: 7 crianças

- Inglês: 1 criança
- Atividades Desportivas e Motoras: 4 crianças
- Português: 1 criança
- Orientação para Estudo e Pesquisa: 1 criança
- Abstenção: 1

Sobre o porquê gostavam mais de cada oficina mencionada, os 28 alunos sempre explicavam porque achavam legal, ou por gostarem da professora ou das próprias atividades que são passadas.

## **1.2 Respostas apresentadas pelo 4º ano E**

Explicitaremos agora as respostas dos alunos do 4º ano E, levando em conta que esta classe possuía 26 estudantes no dia da aplicação do questionário.

- 1ª Questão: Estuda na escola dès de que ano?

Nessa questão, dos 26 alunos presentes na sala, 17 (65,38%) deles estudam dès do 1º ano, 3 (11,53%) deles estudam dès do 2º ano, outros 3 (11,53%) estudam dès do 3º ano e mais outros 3 (11,53%) deles estudam dès do 4º ano, ou seja, ingressaram no ano presente na escola.

- 2ª Questão: O que você mais gosta na escola em que estuda?

Da mesma forma como na questão número 2 do 3º D, nas respostas apresentadas pelos alunos do 4º E muitos responderam preferências diversas, sendo que um

mesmo estudante colocou que gostava de três ou mais matérias/oficinas nessa mesma resposta. Sendo assim, de igual maneira a transcrição feita acima, computaremos para cada matéria/oficina, entre outros fatores, o número e porcentagem de cada menção sobre as mesmas, o que apresentará, em certos casos, repetição de alunos em várias delas. A seguir se apresentará as preferências mencionadas e quantos alunos fizeram referência a ela:

- Brincar: 6 crianças
- Estudar: 6 crianças
- Educação Física: 10 crianças
- Aulas: 1 criança
- Educação Artística: 1 criança
- Matemática: 3 crianças
- Recreio: 1 criança
- Ciências: 1 criança
- História: 1 criança
- Português: 2 crianças
- Biblioteca: 1 criança
- Informática: 2 crianças
- Abstenções: 1

- 3ª Questão: O que você menos gosta na escola?

Da mesma maneira que ocorreu na questão anterior e nas respostas citadas anteriormente do 3º D, os alunos fizeram menção a várias coisas que não gostavam dentro da instituição, o que fez com que se tenha, novamente, uma repetição de alunos dentre as respostas. Os fatores de desgosto mencionados foram:

- Comida: 5 crianças

- Permanecer o dia inteiro: 5 crianças
- Matemática: 4 crianças
- Tudo: 2 crianças
- Educação Artística: 1 criança
- Geografia: 2 crianças
- História: 3 crianças
- Lição: 1 criança
- Português: 3 crianças
- Briga: 2 crianças
- Pessoas: 1 criança
- Ir para a diretoria: 2 crianças
- Levar convocação: 1 criança
- Ciências: 1 criança
- Abstenção: 2

- 4ª Questão: Você gosta de passar a manhã e a tarde na escola? Por que?

Dentre os 26 alunos presentes, 17 (65,38%) deles não gostam de passar o dia inteiro na escola, alegando que ficam muito cansados e com sono, por ficar pouco tempo em casa e com a família, por não terem tempo de brincarem tanto, por não agüentarem copiarem e escreverem tanto. Já os alunos que gostam de permanecer o dia inteiro na escola computam em 8 (30,76%), com a explicação de que as oficinas são legais, por aprender mais e ser melhor para eles e por passar um maior tempo com os colegas. Apenas um aluno não respondeu.

- 5ª Questão: Qual parte do dia você mais gosta, da manhã ou da tarde? Por que?

Foi possível constatar que dentre os 26 alunos, 17 (65,38%) deles preferem o período da tarde, alegando que de tarde existem mais “novidades”, por causa das oficinas que são legais, por ser mais calmo e por apresentar professores diferentes em vários momentos. Entre os que preferem o turno da manhã, esses representam 6 (23, 07%), explicitando que é mais calmo, por ainda não estarem tão cansados e sim mais dispostos e por causa da professora responsável pela classe. Apenas um aluno respondeu que preferia os dois turnos e outros dois que não responderam.

- 6ª Questão: Qual a oficina que você mais gosta? Por que?

As oficinas citadas nas respostas foram:

- Atividades Desportivas e Motoras: 13 crianças
- Atividades de Artes: 5 crianças
- Hora da Leitura: 2 crianças
- Experiências Matemáticas: 3 crianças
- Abstenções: 3

Em relação ao porquê gostavam mais de cada oficina mencionada, igualmente às respostas do 3º D, os 26 alunos explicaram que achavam legal, ou porque gostavam da professora ou das próprias atividades que eram passadas.

## **2. Transcrição das informações obtidas em relação aos desenhos dos alunos do 1º B e 2º**

**A**

Ao total, contando com os desenhos do 1º B e 2º A, foram 20 e 10 respectivamente. Alguns alunos não entregaram o desenho. Entre os desenhos, na parte onde

expressavam o que mais gostavam na escola, podemos destacar os seguintes fatores que apareceram:

- Informática: 12 crianças desenharam sobre isso
- Esportes: 3 crianças desenharam sobre isso
- Brincadeiras: 5 crianças desenharam sobre isso
- Comida: 2 crianças desenharam sobre isso
- Estudar: 2 crianças desenharam sobre isso
- Pátio: 3 crianças desenharam sobre isso
- Refeitório: 1 criança desenhou sobre isso
- Ler/escrever: 1 criança desenhou sobre isso
- Desenhar: 1 criança desenhou sobre isso
- Abstenção: 0

Sobre os fatores que apareceram em relação ao que os estudantes menos gostavam dentro da instituição de período integral, é possível destacar os seguintes:

- Brincar: 4 crianças desenharam sobre isso
- Brigar: 7 crianças desenharam sobre isso
- Inglês: 1 criança desenhou sobre isso
- Educação Física: 1 criança desenhou sobre isso
- Merenda: 1 criança desenhou sobre isso
- Informática: 1 criança desenhou sobre isso
- Sala de aula: 1 criança desenhou sobre isso
- Copiar da lousa: 6 crianças desenharam sobre isso
- Pessoas: 1 criança desenhou sobre isso
- Cantina: 1 criança desenhou sobre isso

- Ficar sentado na carteira: 2 crianças desenharam sobre isso

- Abstenção: 4

### **3. Transcrição das informações obtidas no questionário aplicado aos professores e coordenadores da instituição**

O questionário constitui-se de 14 questões, sendo 6 objetivas, sobre sua idade, formação, anos de exercício, ano de ingresso na instituição, cargo e período em que atua (citados anteriormente na contextualização dos sujeitos) e 8 dissertativas. Dessa maneira, será descrito a seguir as respostas dissertativas dadas pelos professores e coordenadores da instituição de período integral, já que explicitamos anteriormente as questões objetivas. Entretanto, apenas 4 questionários foram devolvidos, e serão estes que se especificará no momento.

É importante ressaltar ainda que estes questionários respondidos pelos professores e coordenadores passaram pela supervisão da diretora, a qual leu todas as respostas que esses profissionais deram. Só então, após sua leitura de todos os questionários respondidos, a diretora me devolveu os mesmos.

- O que acha das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, no seu período de trabalho?

**Coordenador (período da tarde):** *“Muito bom, pois é trabalhado nas oficinas de uma forma diferenciada com os alunos dentro da proposta pedagógica e dos objetivos de cada oficina curricular. Nas oficinas é trabalhado os Projetos interdisciplinar com o envolvimento de toda escola.”*

**Professora de Artes (trabalha nos dois períodos):** *“Nas atividades tem análise formal e interpretativa dos quadros e na prática desenvolvimento da criatividade com criação e aperfeiçoamento do registro gráfico. Com o trabalho nas 4 linguagens criamos na criança a possibilidade de participação e interação entre elas.”*

**Professora efetiva I:** *“Bem planejadas de acordo com o ritmo da sala. Alunos leitores tem propostas diferentes de trabalho com o mesmo tema.”*

**Professora responsável pela oficina Hora da Leitura:** *“As atividades são muito importantes, pois vem de encontro com as necessidades dos alunos.”*

- Já possuía experiência anterior com educação integral? Em caso positivo, quais e quanto tempo?

Nessa questão nenhum dos profissionais tinha experiência anterior com educação integral, sendo assim, não escreveram nada.

- Teve alguma formação para atuar em uma instituição de período integral? Em caso positivo, quanto tempo? Qual?

Igualmente a questão anterior, os professores e o coordenador não possuíam nenhuma formação para atuar em uma instituição como a qual estavam, de tempo integral. Assim, não precisaram escrever.

- Quais os conteúdos trabalhados?

Por não apresentarem formação os profissionais não poderiam responder a tal questão.

- O que você entende por qualidade de ensino?

**Coordenador (período da tarde):** *“Eu entendo como um comprometimento com a educação e com os alunos por parte dos professores, gestores e coordenadores. Dedicção efetiva nos conteúdos programáticos, busca intensiva de uma pedagogia diferenciada, estratégias de ensino para a questão do ensino aprendizagem dos alunos.”*

**Professora de Artes (trabalha nos dois períodos):** *“É quando você proporciona às crianças um trabalho onde eles possam interagir com o mundo lá fora, ou seja, a globalização está aí, a reflexão dos acontecimentos deve existir para que possuam uma visão crítica do universo em que vivem.”*

**Professora efetiva I:** *“Oferecer um programa de ensino onde o aluno avança em suas dificuldades e que seja um leitor com ótica de conhecimento de assunto tratado.”*

**Professora responsável pela oficina Hora da Leitura:** *“Qualidade é a dedicação do profissional, o comprometimento para que o aluno aprenda. É um cidadão preparado e responsável.”*

- Tendo em vista sua concepção de qualidade de ensino, você acha que esta instituição apresenta qualidade? Por que?

**Coordenador (período da tarde):** “Sim, porque atendemos na medida do possível os objetivos propostos, dentro da nossa proposta pedagógica e de toda realidade escolar.”

**Professora de Artes (trabalha nos dois períodos):** *“Com certeza os professores estão empenhados para que isso aconteça fazendo com que nossos jovens sejam atuantes com a prática, ou seja, se ele aprender a dançar o mesmo irá dançar, se ele aprende a música o mesmo irá cantar, etc. Na escola existe recursos físicos para que a aprendizagem ocorra, com sala de vídeo, brinquedoteca, etc.”*

**Professora efetiva I:** *“Em partes, porém é difícil contextualizar todos com pensamentos diferentes. O compromisso é para com todos, mas há ainda o que melhorar.”*

**Professora responsável pela oficina Hora da Leitura:** *“Sim, porque aqui trabalha profissional responsável com o bem estar do aluno. É uma equipe unida no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno.”*

- Falta alguma coisa na escola em que atua para que a qualidade dessa melhore? Se sim, o que falta?

Essa questão não foi respondida por nenhum profissional. Os quatro deixaram em branco.

- Na sua opinião, qual o papel das atividades complementares nesse modelo de escola?

**Coordenador (período da tarde):** *“Enriquecer o currículo básico, complementando-o através de um procedimento metodológico inovador, diferenciado, de modo a revesti-la de*

*uma singularidade que estará oferecendo novas oportunidades de aprendizagem e se constituindo em uma com projeto pedagógico articulado e coerente com a realidade escolar e com os princípios preconizados. As oficinas pedagógicas veio para ampliar e consolidar como indicadores e como referência a partir dos quais a equipe escolar, frente às possibilidades de adequação dos espaço físico existente, dos recursos humanos e materiais disponibilizados, deverá planejar e organizar sua proposta de trabalho, atendendo a realidade escolar.”*

**Professora de Artes (trabalha nos dois períodos):** *“Fazer com que nossas crianças no futuro possam escolher melhor quais caminhos querem trilhar e não prejudique o próximo sabendo o que acarretará, quais os recursos que podem utilizar, ou seja, serão atuantes, criativos e críticos acima de tudo.”*

**Professora efetiva I:** *“Trabalhar o intelectual com mais afinco, a fim de exercitar o lúdico. Deixar o lado tradicional de achar que só aprende copiando e escrevendo, cumprindo apenas tarefas, talvez até indesejáveis.”*

**Professora responsável pela oficina Hora da Leitura:** *“As atividades complementares vem de encontro com as necessidades dos alunos.”*

## CAPÍTULO VII

### 1. Análise dos dados

Pautando-me no objetivo dessa pesquisa de investigar se a escola em tempo integral, diante de seu desenvolvimento e do seu cotidiano, poderia apresentar como uma possibilidade de concretização da melhoria da qualidade (negociada) na educação, tendo como subsidio a observação e vivência de uma escola Estadual de Campinas (SP) de Ensino Fundamental (1º a 4º ano – Ciclo I), pretendendo obter indícios à respeito da sua realidade existente a fim de notabilizar esta proposta frente as problemáticas existentes no cenário educacional brasileiro.

É frente a esse objetivo que analisaremos os dados colhidos e observados durante toda a pesquisa realizada. Além do objetivo, para a análise é preciso tomar como um dos pontos de partida a proposta de educação integral e sua concepção, principalmente os ideais produzidos no Estado de São Paulo. Sobre isso, podemos nos remeter às diretrizes da escola de tempo integral do Estado de São Paulo (2006) onde, segundo Chalita (2006),

*(...) a Escola de Tempo Integral está assentada, na sua concepção filosófica, sobre um tripé que a fundamenta. (...) Para conduzir as novas gerações rumo a essa magnífica aventura, é necessário que desenvolvamos, junto aos alunos, projetos consistentes e que abordem três diferentes categorias de habilidades: cognitiva, social e emocional. Assim, as disciplinas já existentes no currículo tradicional, necessárias à vida do aluno, não devem ser negligenciadas, pois integram o processo de aprendizado. Todavia, não se devem limitar a um conhecimento memorizado e vazio. (...) Tecer correlações entre as disciplinas e a realidade vivida pelos alunos, trabalhando com temas transversais em propostas significativas, nas quais os estudantes aprendem solucionando problemas. Resgatar o trabalho com valores morais – como a dignidade, a honestidade e fraternidade (...) Aprofundar, nas oportunidades nas oportunidades que as diversas práticas permitirão, o debate ético, a crítica fundamentada e propositiva, a convivência solidária, o respeito a si próprio e ao outro, o protagonismo, voluntariado e empreendedorismo social. (...) Nesta escola, as magias do ensinar e do aprender, presentes particularmente nas dinâmicas das Oficinas Curriculares, se somarão ao aspecto cognitivo e às dimensões*

*social e emocional. Ela transformará o caminho que leva ao saber considerando as múltiplas inteligências; será prazerosa, acolhedora e não excludente; terá afetividade e efetividade democrática; formará jovens mais confiantes, autônomos e preparados para viver a intensidade do milênio que se inicia (Chalita, 2006, p.7-8).*

Pretende-se que essa concepção teórica seja realizada na prática, almejando uma educação mais reflexiva, sem tradicionalismo e principalmente democrática. A partir dessa perspectiva, podemos iniciar a análise colocando a falta de democracia que se constatou dentro da instituição de período integral pesquisada. Isso é explicado pela falta de ética da diretora em olhar todas as respostas dos questionários entregues pelos professores e coordenador. Como ser democrática se a gestora da escola, desconfiando de seus funcionários, lê as idéias e visões deles sobre a instituição? Pensando nesse acontecimento, será que os professores da instituição possuem liberdade e autonomia para realizarem o trabalho em sala de aula com uma efetividade democrática que se fala na concepção da proposta paulistana de educação integral?

Não é possível existir democracia em uma instituição educacional se a própria gestão expressa profundo autoritarismo, pois foi o que ocorreu no dado momento em que a diretora, olhando respostas confidenciais, passou por cima de valores éticos. Se os professores não possuem autonomia para responderem um questionário, colocando nele expressões individuais, não podem os mesmos conseguir promover dentro de sua sala de aula um trabalho autônomo e democrático. Os alunos, frente a essa gestão também não se sentiram a vontade para responderem ao questionário temendo que o que escrevessem fosse visto pela diretora. Isso foi perceptível na fala de uma menina do 4º ano E, quando, ao entregar o questionário, questionou-me sobre quem poderia ver suas respostas:

Aluna: - “Essa folha é para você ou para a diretora?”

Letícia: - “Para mim.”

Aluna: - “Mas você não vai mostrar para ela? Nem para ninguém?”

Letícia: - “Não, não vou, vai ficar comigo!”

Aluna: - “Ah, então tudo bem!” – respirou aliviada a aluna.

Letícia: - “Por que?”

Aluna: - “Ah se não não posso escrever o que eu quero porque tenho medo dela!”

(Diálogo retirado do Diário de campo).

Neste episódio, é perceptível o medo da criança em escrever algo que não será aceito pela diretora e as conseqüências de expressar seus pensamentos. Dessa forma, isso só demonstra que a escola não é gerida de maneira democrática, podendo tanto professores e alunos expor seus sentimentos e idéias. Nesse momento já conseguimos estabelecer um primeiro ponto contra a real possibilidade da escola de educação integral, ou qualquer outra, de ser uma possibilidade de melhorar a qualidade do ensino, pois não se consegue essa melhoria com uma gestão autoritária nem tolhendo a autonomia e democracia de quem está dentro dela. Essa idéia pode ser comprovada quando Paro (2007) cita a coordenadora da escola em que estava pesquisando:

*Marli, coordenadora pedagógica, diz que o funcionamento democrático da escola depende muito da figura do diretor, da “figura que ta à frente, mas muito da pessoa que ta à frente: do que a pessoa acredita, dos ideais dela, a predisposição para mudanças, uma série de coisas que passam mais pelo individual, né...” (Paro, p.103).*

No entanto, não é só a gestão antidemocrática que mina a proposta de educação integral e a possibilidade dela ser um modelo que ofereça uma melhoria da qualidade. É essencial ficar atento às oficinas que ocorrem no período da tarde, as quais devem conferir um caráter mais lúdico, cultural e de lazer, à infra-estrutura adequada para o

bom funcionamento ampliação dessa jornada escolar, preocupando-se também com a organização do tempo e com a formação dos profissionais que trabalham em tal instituição.

Em relação às oficinas oferecidas na escola pesquisada, é possível afirmar que a sua grade segue a grade estabelecida pelas Diretrizes elaboradas pelo Estado de São Paulo (2006) para o Ciclo I<sup>8</sup>. Em contrapartida, pensando na ludicidade que essas oficinas devem oferecer, não seguindo a metodologia das disciplinas do núcleo comum, onde há uma preocupação maçante em fazer o aluno aprender o conteúdo, se faz importante promover essas atividades complementares de maneira que não canse os alunos, mas que eles tenham prazer. Seguindo os dizeres de Coelho (1997), *“uma escola pública, funcionando aproximadamente oito horas por dia, não pode pensar em construir seu currículo apenas com atividades realizadas em sala de aula, até porque o espaço físico ampliado permite opção por atividades igualmente educativas que proporcionem à criança também a ampliação de seu universo de referências”* (p.56).

Na realidade da instituição de período integral pesquisada pôde-se constatar que as crianças, mesmo no horário das oficinas, permanecem em sala de aula, exceto na oficina de Informática e na de Atividades Desportivas e Motoras, o que corrobora um ensino igualitário ao que recebem de manhã, possuindo lições, cópias de lousa e exercícios tão iguais aos das disciplinas obrigatórias. Isso pode ser exemplificado nas falas dos alunos:

- Você gosta de passar a manhã e a tarde na escola? Por que? (questão do questionário aplicado no 3º D e no 4º E).

*“Eu não gosto de ficar na escola de tarde porque nós fica com bolha no dedo de escrever.”*

(Aluno do 3º D, resposta do questionário).

*“Não porque nós copiamos muito.”* (Aluno do 3º D, resposta do questionário).

---

<sup>8</sup> Grade estabelecida nas diretrizes no Anexo 5.

*“Eu gosto da manhã porque tem menos lição.” (Aluno do 3º D, resposta do questionário).*

*“Não, porque eu chego toda vez cansada e não tem muito tempo para brincar quando chega da escola.” (Aluna do 4º E, resposta do questionário).*

- Estava ajudando uma aluna, no 3º ano D, a responder o questionário que estava aplicando, no período da tarde, e atrás de mim estava um menino, o qual virou para mim e falou:

Aluno: - *“Ai num guento mais, meu dedo ta doendo! Ai tomara que a professora não passe lição não!”*

Letícia: - *“Mas as professoras de tarde passam muita lição?”*

Aluno: - *“Ah, algumas não, mas outras enchem a lousa. Ah a aula que a gente teve antes dessa a professora encheu a losa de texto pra gente copiá e ainda tinha pergunta sobre o texto.”*

Outro aluno: - *“Ai se fez tudo?”*

Aluno: - *“Eu fiz, copiei, respondi e circulei os bagulho lá.”*

Outro aluno: - *“Eu também.”*

Dessa maneira, é observável que as crianças, mesmo nas oficinas não possuem neste espaço um ensino diversificado e com mais ludicidade, pois reclamam de ter que copiar muito e de não ter tempo para brincar. Vemos na fala do aluno do 3º D, ao reclamar que não agüentava mais copiar e que sua professora anterior, de alguma oficina, deu várias lousas para copiarem, que as atividades complementares não estão atingindo o propósito da proposta da educação integral, que expressa, na introdução dessas oficinas, a *“preocupação em oferecer às crianças das camadas populares condições de aprendizagem, de enriquecimento cultural e de engajamento na luta por mudança social(...)”* (Moreira, 2000, p.115, apud Gonçalves, 2006, p.4). Se as atividades fossem mais prazerosas e sem a

didática da cópia e das lições que estão presentes nas aulas de manhã, os alunos não sentiriam tanta falta das brincadeiras e não ficariam tão cansados como aparentam. Não é por acaso que 65,38% dos alunos do 4º ano e 60,71% dos alunos do 3º ano disseram que não gostam de passar o dia inteiro na escola, alegando que ficam muito cansados e com sono, além de ficar pouco tempo em casa e com a família e também por não agüentarem copiarem sempre a lousa.

Sobre essa perda de princípios em relação ao que as oficinas realmente deveriam apresentar aos alunos, com um enfoque mais lúdico, prazeroso e provida de atividades que chamem a atenção dos alunos, foi presenciado na observação em aula, de uma oficina, essa falta de consciência do que realmente a oficina representa:

- A professora responsável pela oficina de Educação Artística entra na sala e inicia a aula, porém a sala estava muito falante e, por isso, a professora acaba advertindo a turma:

Professora: - *“Olha, a aula vai ser de acordo com a classe! Se vocês se comportarem a aula vai ser legal e eu vou trazer música na outra aula também, mas se vocês não se comportarem e fizerem bagunça eu vou encher a lousa de lição e vão ter que copiar! Estamos entendidos?”*

Alunos: - *“Estamos!”*

Olhando para esse episódio, é perceptível que esta professora não está cumprindo a premissa de fazer do período da tarde, com as oficinas, uma ampliação dos referenciais das crianças por meio de atividades que os façam aprender de uma maneira mais atraente e sem o fardo das lições presididas nas aulas de manhã. Os alunos não agüentam passar o dia inteiro fazendo lições de lousas e sentados nas carteiras, querem se movimentar, falar, se expressar e, com a imobilidade que estão sendo obrigados a aceitar não será

promovido toda a ludicidade e prazer que as atividades complementares devem reservar às crianças.

Talvez, uma das razões desse fator ocorrer seja a falta de preparação dos professores para trabalhar em uma escola de jornada ampliada, principalmente no que diz respeito em ministrar as oficinas. Como foi explicitado nos questionários, nenhum professor nem o coordenador tinham preparação para trabalhar em uma instituição de tempo integral, sendo que o restante, segundo a coordenadora da escola, também não apresentavam tal formação. De acordo com Monteiro (2002), as atividades complementares oferecidas dentro dos CIEP's possibilitariam aos alunos mais pobres uma maior oportunidade de ultrapassar suas dificuldades, onde estariam amparados por oficinas inseridas em um contexto cultural local, valorizando o modo de vida estabelecida ao redor da instituição articulando-se com um quadro universal. Com essas conotações, diz a autora, seria necessário nestas instituições de jornada ampliada *“um corpo de professores engajado, consciente das questões políticas envolvidas e disposto a assumir esse trabalho”* (Monteiro, 2002, p.155).

Esse engajamento é perfeitamente cabível e pretendido em qualquer escola de período integral, porém a instituição pesquisada não apresentava esse engajamento dos professores com uma didática mais cultural do local e mais atraente nas oficinas, seja pela falta de preparo dos docentes, seja pela recente implantação e desenvolvimento da proposta de ampliação do horário escolar.

Nessa perspectiva, podemos observar que as crianças percebem quando as professoras conduzem de maneira lúdica e prazerosa as atividades das oficinas, isso pode ser visto quando expõem qual das oficinas mais gostam: no 4º ano 13 crianças mencionaram que gostavam mais das Atividades Desportivas e Motoras, no 3º ano houve um empate entre Informática e Experiências Matemáticas, e no 1º e 2º ano 12 crianças desenharam que

gostavam mais de Informática<sup>9</sup>. Qual a conclusão que podemos tirar desses fatores? Talvez as crianças prefiram essas oficinas por serem promovidas com uma metodologia voltada mais para a brincadeira e o prazer do que as outras e por não apresentarem características parecidas com as aulas do núcleo comum, onde quase não se trabalha o cultural e o lúdico.

É importante ressaltar que a fala dos professores, quando questionados qual o papel das atividades complementares nesse modelo de escola em suas opiniões, não condiz com sua prática, pois mesmo a professora efetiva do turno da manhã, não sendo responsável por nenhuma oficina, acha que elas trazem o lúdico para sala de aula:

**- Professora efetiva I:** *“Trabalhar o intelectual com mais afinco, a fim de exercitar o lúdico. Deixar o lado tradicional de achar que só aprende copiando e escrevendo, cumprindo apenas tarefas, talvez até indesejáveis.”*

**- Professora responsável pela oficina Hora da Leitura:** *“As atividades complementares vem de encontro com as necessidades dos alunos.”*

Entretanto, como já se discutiu anteriormente, as crianças, em suas falas e expressões sobre as oficinas que gostam, demonstram que o lado tradicional ainda está presente nessas oficinas, não contando com uma didática mais lúdica nas atividades complementares para que as crianças aumentem seus referenciais sem se desgastarem. Se tais atividades viessem de encontro com as necessidades dos alunos estes estariam mais satisfeitos e não apresentariam cansaço e nem desgosto em permanecer o dia todo na escola.

Dentro desse contexto, a contemplação de oficinas mais lúdicas, que trabalhassem o cultural e promovessem em sua didática uma condição prazerosa poderia ser

---

<sup>9</sup> Ver alguns desenhos representativos à isso no Anexo 6.

atingida com uma melhor preparação dos professores atuantes nesse modelo de escola de jornada ampliada. Em conjunto com essa formação, de acordo com Paro (1988), é necessário, não só na escola de educação integral, mas em toda instituição educacional, discutir pontos relevantes da práxis escolar, fazendo com que os educadores questionem, relatem e discutam suas práticas com os outros professores e reflitam em conjunto e individualmente, para assim conseguirem produzir um trabalho mais harmônico sem a tradicionalidade das didáticas prontas, com suas “receitas” repassadas aos docentes que fazem com que todos os alunos se adequem à elas, mesmo que exista neles uma heterogeneidade.

Outro fator muito importante para que se tenha oficinas introduzidas no ideal da proposta de educação integral, elevando a ludicidade, cultura e prazer, delegando assim uma maior qualidade no ensino, refere-se ao espaço que é reservado para as mesmas. A escola pesquisada apresenta, como espaços diferenciados, uma sala de vídeo, a biblioteca, a sala de informática, a quadra poliesportiva e a brinquedoteca. Porém, a biblioteca e a brinquedoteca são muito pouco utilizadas pelas professoras, tanto as que trabalham no período da manhã quanto as que presidem no período de tarde. A sala de informática e a quadra são os espaços, fora de classe, mais utilizados. E são essas oficinas que as crianças mais gostam, pois saem da sala de aula e do posicionamento de ficarem sentados estudando, diversificando o ambiente os alunos já se sentem mais dispostos e relaxados, mesmo que ainda continuem aprendendo, pois estão em um ambiente mais lúdico e convidativo às diferentes vivências.

Observando esses aspectos e olhando para a arquitetura da escola (descrita anteriormente), podemos afirmar que a escola apresenta um terreno amplo, mas que não se utiliza ainda dele, pois ao lado dos prédios existe um espaço grande que não foi construído nada para ampliar o ambiente escolar. Dessa forma, os lugares diferenciados para se ministrarem as oficinas não são muitos, o que mina a possibilidade da maioria dos

professores saírem das classes para promoverem uma aula mais dinâmica, lúdica, diferenciada e prazerosa. Sobre isso, uma professora da oficina Hora da Leitura confessou-me que a escola precisava de mais espaço:

Professora: - *“E o que você tá achando da escola de educação integral?”*

Letícia: - *“Ai estou achando legal, de manhã não tem muita diferença né...”*

Professora: - *“Ah você tem vindo de manhã também?”*

Letícia: - *“To sim, vim várias vezes!”*

Professora: - *“O que falta aqui é espaço, tê tem mas espaço fechado coberto não tem, onde possa ser utilizado por eles.”*

Letícia: - *“É, mas é com calma que se implanta certos modelos né!”*

Professora: - *“Nossa mas aqui é preciso de espaço! Fazemos milagres aqui!”*

Em vista dessa fala da professora, responsável por uma das oficinas, é notório que o espaço que a instituição abarca não apresenta suficiência para amparar essa proposta de uma jornada ampliada, pois um turno de oito horas diárias não pode ser vivido apenas dentro das salas de aulas, com lições e mais lições escritas na lousa. Os espaços de recreação são mínimos e mal aproveitados, pois a brinquedoteca quase nunca é utilizada. Outro fator muito importante refere-se que na instituição não existe playgrounds nem tanques de areia, espaços muito importantes para as crianças e para seu desenvolvimento, especialmente quando estamos falando de uma jornada ampliada. Essa falta de espaço se deve a recente implantação desse modelo integral ou podemos concluir assim como Paro (1988), em sua pesquisa à um CIEP, *“que o próprio espaço físico do CIEP acaba por denunciar o verdadeiro pressuposto de utilização do tempo que não aparece no discurso: o importante é dar aula”* (p.93)?

É necessário que se tenha espaços diversos que amparem atividades mais dinamizadas, fazendo com que os alunos fiquem mais dispostos e fora do ritmo maçante que a sala de aula traz. Sem essa concessão de espaços o ensino dentro da escola de período integral fica comprometido bem como o alcance à qualidade. Alcançar uma determinada qualidade de ensino não depende somente das condições oferecidas, mas também em estabelecer que qualidade se pretende para aquela instituição frente aos atores sociais que nela presidem, como os alunos, família, professores, direção, coordenação e funcionários.

Observando as respostas dadas pelos professores e pelo coordenador a respeito de como entendiam ser qualidade de ensino, nenhum deles colocou que esta deveria depender de um diálogo entre todos da escola e envolvidos com ela, somente explicitaram que a qualidade devia se dar a partir do comprometimento dos profissionais para com os alunos, entendendo isso como a preparação de programas de conteúdos e estratégias de ensino. Diante disso, acabaram expressando que seriam os professores os responsáveis em trazer a qualidade para dentro da sala de aula e não esta ocorrer e se construir de uma forma dialógica e negociada (BONDIOLI, 2004; FREITAS, 2005) entre os atores sociais envolvidos com a instituição.

A concepção de qualidade que se defende neste trabalho é referenciada pela idéia de qualidade negociada que Bondioli (2004) nos fala, constituída pela participação, auto-reflexão, pelo contexto que a rodeia e pela transformação. Sendo assim, acredita-se que a qualidade da educação seja construída em cada instituição em um formato discursivo, participativo e negociador entre os atores sociais que nela estão inseridos, não somente programando didáticas e conteúdos que os professores, coordenadores e diretores pensam ser adequados para conquistarem naquele ambiente e naquelas aulas, esquecendo com isso da heterogeneidade e da cultura de cada um e de suas famílias.

Entretanto, essa negociação da qualidade dentro da escola pesquisada não foi e nem é possibilitada por causa, em primeiro lugar, da gestão autoritária vigente que tolhe a autonomia dos professores (fato explicado pela falta de descrição em ver as respostas dos questionários que haviam respondido, pela vigilância contínua nos corredores no horário das aulas e pelo medo expressado pelas professoras), em segundo lugar, a existência de poucas condições adequadas ao desenvolvimento de uma proposta de educação integral, pressupondo espaços amplos e diversificados, melhor preparação dos professores para ministrar as oficinas, organização do tempo, entre outros fatores e, em terceiro lugar, a pequena consciência e reflexão dos profissionais da escola em relação a discussão que se faz necessária ter sobre que qualidade se pretende ter e para quem será esse aumento qualitativo.

Nessa perspectiva, é difícil afirmar que uma escola de jornada ampliada como esta pesquisada, sem as condições adequadas para a implantação e desenvolvimento da proposta, professores com pouca ou nenhuma formação a respeito desse modelo de ensino, a falta de materiais que amparem esse período de oito horas diárias, bem como a gestão autoritária e antidemocrática, possa ser uma alternativa à conquista de qualidade (negociada) educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos definir a proposta de educação integral, dentro de uma visão dialógica e democrática, da seguinte forma:

*Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (HORA; COELHO, 2004, p.9; apud GONÇALVES, 2006, p.8).*

Pensando a partir desse modelo de educação integral, é possível relacionar essa concepção crítico-emancipadora dentro de tal proposta com a aquisição de uma qualidade pretensa a ser negociada pelos atores sociais envolvidos com a escola, já que a criticidade e a emancipação leva ao debate desses vários sujeitos inter-relacionados por uma determinada instituição educacional. Em conjunto com esse ideal, o modelo de educação integral deve apresentar atividades que incluam, além dos conhecimentos gerais, a cultura, artes, lazer, esporte, alimentação, saúde e o trabalho, andando paralelamente com as condições espaciais, materiais e de formação profissional adequadas, para assim ser completa a proposta de uma jornada escolar ampliada.

O que se pretende enfatizar nesse trabalho diz respeito às condições efetivas contempladas amplamente dentro da escola de educação integral para a obtenção de uma real qualidade. Do mesmo modo, segundo Cavaliere (2007), *“reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação”* (p.1017). Portanto, não basta

implantar e desenvolver de qualquer maneira essa ampliação do tempo nas escolas se, ao lado disso, se fará um planejamento igual ao da escola de meio período, abarcando o dia todo aulas teóricas e embasadas por lições inúmeras, além de não se fornecer espaços, materiais e formação profissional adequada.

Na realidade, não é a maior quantidade de tempo que determinará, por si só, a obtenção de uma melhor qualidade no ensino de uma escola, mas sim todas as condições que nela se apresentará, dentre as necessárias desenvolvimento de sua proposta, como também a própria gestão e seus ideais, os quais podem interferir e muito no andar da constituição de uma instituição com jornada ampliada.

Contudo, na escola de educação integral pesquisada, podemos observar que somente o aumento do tempo não foi suficiente para que um modelo como este se apresentasse como uma possibilidade de melhoria na qualidade, fato este baseado na não contemplação de condições adequadas à ampliação da jornada e, principalmente, a presente gestão que se colocou em todo momento da pesquisa como autoritária e pouco democrática.

A experiência desse modelo ainda é recente nas escolas estaduais da cidade de Campinas, o que, talvez, possa explicar as poucas condições expressas à ampliação do tempo escolar. No entanto, a grande influência da diretora dentro dessa proposta, deixando-a com um caráter pouco democrática.

Essas constatações não querem dizer para não se tentar modelos diferentes na educação, a fim de melhorar sua qualidade, pois *“avançar muitas vezes é ousar diferente, ainda que a diferença ocorra no microterritório (...)”* (Gonçalves, 2006, p.7). O que se pretende concluir que na implantação e desenvolvimento da proposta de educação integral, assim como em todos os modelos, é necessário possuir condições para seu caminhar, levando em conta também os aspectos democráticos, críticos e emancipatórios importantíssimos para a possibilidade de se conquistar uma melhoria de qualidade do ensino.

## **BIBLIOGRAFIA**

AFONSO, A. J. *Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica*. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Escola currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 38-55.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARROYO, M. G. *O direito ao tempo da escola*. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, nº6, maio de 1988.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação; a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRANDÃO, Z. *A escola de 1º grau em tempo integral: "as lições da prática"*. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez Editora, Ano X, n.32, abril de 1989. p. 116 a 129.

CASTRO, A. R. V.; FARIA, L. C. M. *CIEP: o resgate da utopia*. In: COELHO, L. M. C; CAVALIERE, A. M. V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002 a. p.83-92

CAVALIERE, A. M. V. *Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil*. In: COELHO, L. M. C; CAVALIERE, A. M. V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002 b. p. 93-111.

\_\_\_\_\_. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, 2007, p. 1015-1035.

\_\_\_\_\_. *Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira?* **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.23, n.81, dez 2002, p.247-270.

CHALITA, G. *Aos nossos gestores e professores*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes da Escola de tempo Integral**. SP: CTP, 2006, p.6-7.

CHAVES, M. W. *Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30*. In: COELHO, L. M. C; CAVALIERE, A. M. V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002 b. p.43-59.

COELHO, L. M. C. C. *Escola pública de horário integral*. **Presença Pedagógica**, v.3, n.15, maio/jun, 1997. p 53-59.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

EBOLI, T. **Uma experiência de Educação Integral: centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

ENQUITA, M. F. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. In: GENTILI. A. A; SILVA. T. T. (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 93-110.

FREITAS, L. C. *Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública*. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.26, n.92, Especial-Out, 2005. p.911-933

\_\_\_\_\_. *Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas*. **Eccos Revista Científica**, São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, vol.4, n.1, junho/2002. p.79-93

\_\_\_\_\_. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* **Caderno Cedes**, Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994. – (Coletânea C. B. E.). p. 147 a 157.

GALLO, S. *A educação integral numa perspectiva anarquista*. In: COELHO, L. M. C; CAVALIERE, A. M. V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.13-42.

GENTILI, A. A; SILVA, T. T. (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GENTILI, A. A. *O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional*. In: GENTILI, A. A; SILVA, T. T. (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999b. p.111-177.

GONÇALVES, A. S. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Disponível em: [http://www.unirio.br/cch/neephi/reflexões\\_sobre\\_educação\\_integral.htm](http://www.unirio.br/cch/neephi/reflexões_sobre_educação_integral.htm)

KERSTENETZKY, C. L. *Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade*. **Revista Ciência Hoje**, vol.39, nº231, outubro/2006.

KRAMER, S. *Escolarização básica e a busca de qualidade: uma tentativa de síntese*. **Caderno Cedes**, Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. – (Coletânea C. B. E.). p. 71 a 76.

MACHADO, F. P. *Escola de horário integral: dia-a-dia concretizando utopias*. In: COELHO, L. M. C; CAVALIERE, A. M. V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p.211-227.

MATIAS, A. *Educação integral: muitos modelos possíveis*. **Folha de São Paulo** (Tendências/Debates), 15/08/2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Mais Educação, Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.Br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.Br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 03 nov. 2007.

MONTEIRO, A. M. *A formação de professores nos CIEP's: a experiência do curso de atualização de professores para escolas de horário integral no Estado do Rio de Janeiro –*

1991/1994. In: COELHO, L. M. C; CAVALIERE, A. M. V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.147-167.

MORAIS, R. (org). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1986.

PAIVA, V. *O populismo e a educação no Rio de Janeiro: Resposta a Darcy Ribeiro*. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez Editora, Ano VII, n.22, set. dez. de 1986. p. 134 a 137.

PARO, V. H ... [ et al.]. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

RIBEIRO, D. *Pedagogia Vadia*. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez Editora, Ano VII, n.22, set. dez. de 1986. p.132 a 134.

\_\_\_\_\_. **O livro dos CIEP's**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SANTIAGO, A. R. F. *Projeto Político-Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma*. In: VEIGA, I. P. A. e FONSECA M. (orgs). **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SANTOS, L. L. de C. P. *Formação de professores e qualidade de ensino*. **Caderno Cedes**, Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. – (Coletânea C. B. E.), p. 137 a 146.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: vol.5).

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes da Escola de Tempo Integral**. SP: CTP, 2006.

SILVA, T. T. *A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.* In: GENTILI, A. A; SILVA, T. T. (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 9-29.

SOARES, M. B. *Em busca da qualidade em alfabetização: em busca ... de quê?* **Caderno Cedes,** Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. – (Coletânea C. B. E.). p. 45 a 53.

TRAGTENBERG, M. *A escola como organização complexa.* In: GARCIA, W. E. (org). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento.** São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil; Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

VEIGA, I.P.A. *Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola.* In: VEIGA, I. P. A. e FONSECA M. (orgs). **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2001. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

# **Anexo 1**

## HORÁRIO DAS

	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	2E
2ª FEIRA									
01ª aula	MARCIA - OEP	ALESSAN - INF	ANDREA - EM	IVANI - Inglês	MARLENE - HL	MARLY - EM	VIVIANE - APS	VANDA - Inglês	HELENICE - AE
02ª aula	MARCIA - OEP	ALESSAN - INF	CELIA B - APS	MARLENE - HL	DEUSDELIA - OEP	IVANI - Inglês	ANDREA - EM	VIVIANE - APS	MARLY - HL
03ª aula	IVANI - Inglês	MARCIA - OEP	CELIA B - APS	ANDREA - EM	MARLENE - HL	ALESSAN - INF	MARLY - HL	DEUSDELIA - OEP	HELENICE - AEM
04ª aula	CELIA B - EM	MARCIA - OEP	ANDREA - EM	MARLENE - HL	MARLY - EM	ALESSAN - INF	HELENICE - AEM	VIVIANE - APS	VANDA - Inglês
3ª FEIRA									
01ª aula	ALESSAN = INF	DÉBORA - AA	ROSANG - AEM	MARCIA - OEP	MARLENE - HL	ISABEL - AA	HELENICE - AEM	DEUSDELIA - OEP	MARLY - HL
02ª aula	MARLENE - HL	DÉBORA - AA	ALESSAN - INF	MARCIA - OEP	ROSANG - AEM	ISABEL - AA	PAULA - AA	DEUSDELIA - OEP	MARLY - HL
03ª aula	FRANCIS - APS	MARLENE - HL	ALESSAN - INF	DEBORA - AA	DEUSDELIA - OEP	MARLY - EM	HELENICE - AEM	ANDREA - EM	PAULA - AA
04ª aula	FRANCIS - APS	MARLENE - HL	DEBORA - AA	ROSANG - AEM	DEUSDELIA - OEP	MARCIA - OEP	PAULA - AA	HELENICE - AEM	ANDREA - EM
4ª FEIRA									
01ª aula	ROSANG - AEM	FRANCIS - APS	MARCIA - OEP	DÉBORA - AA	MARLY - EM	MEIRE - AEM	ALESSAN - INF	ANDREA - EM	MARLENE - AP
02ª aula	DEBORA - AA	CELIA B - EM	ROSANG - AEM	FRANCIS - APS	MARLY - EM	MEIRE - AEM	ALESSAN - INF	ANDREA - EM	MARLENE - AP
03ª aula	CELIA B - EM	FRANCIS - APS	MARCIA - OEP	ROSANG - AEM	ISABEL - AA	MARLENE - HL	ANDREA - EM	ALESSAN - INF	HELENICE - AE
04ª aula	CELIA B - EM	ROSANG - AEM	DÉBORA - AA	ANDREA - EM	ISABEL - AA	MARLENE - HL	VIVIANE - OEP	ALESSAN - INF	MARCIA - OEP
5ª FEIRA									
01ª aula	ROSANG - AEM	MARCIA - OEP	MARLENE - HL	ALESSAN - INF	FRANCIS - APS	MEIRE - AEM	ANDREA - EM	MARLY - HL	PAULA - AA
02ª aula	ROSANG - AEM	MARLENE - HL	ANDREA - EM	ALESSAN - INF	FRANCIS - APS	MARCIA - OEP	VIVIANE - APS	MARLY - HL	PAULA - AA
03ª aula	MARLENE - HL	CELIA B - EM	DEBORA - AA	ROSANG = AEM	ALESSAN - INF	MARLY - APS	VIVIANE - OEP	PAULA - AA	MARCIA - OEP
04ª aula	MARLENE - HL	CELIA B - EM	ROSANG - AEM	ANDREA - EM	ALESSAN - INF	MARLY - APS	VIVIANE - OEP	PAULA - AA	MARCIA - OEP
6ª FEIRA									
01ª aula	DEBORA - AA	IVANI - Inglês	MARCIA - OEP	FRANCIS - APS	ROSANG - AEM	MARLENE - HL	MARLY - HL	HELENICE - AEM	ANDREA - EM
02ª aula	ALESSAN - INF	DÉBORA - AA	IVANI - Inglês	MARLENE - HL	ROSANG - AEM	MARCIA - OEP	MARLY - HL	HELENICE - AEM	ANDREA - EM
03ª aula	DEBORA - AA	ROSANG - AEM	MARLENE - HL	MARCIA - OEP	ISABEL - AA	MARLY - EM	IVANI - Inglês	PAULA - AA	ALESSAN - INF
04ª aula	MARCIA = OEP	ROSANG - AEM	MARLENE - HL	DEBORA - AA	IVANI - Inglês	ISABEL - AA	PAULA - AA	MARLY - HL	ALESSAN - INF

E.M. = Experiência Matemática

O.E.P. = Orientação para Estudo e Pesquisa

INF = Informática

A E M \* Atividades Desportivas e Motoras

A A \* Atividades Artísticas

H. L \* Hora Leitura

A P S = Atividades de Participação Social

E A = Educação Artística

**OFICINAS TARDE 2007**

	3A	3B	3C	3D	4A	4B	4C	4D	4E
ISABEL - AA	ELIANA - AEM	DEUSDELIA - OEP	FRANCIS - EM	CLAUDETE - EA	NEILA - AEM	NADIR - APS	HELOISA - AA	ROSE - HL	
ISABEL - AA	ELIANA - AEM	FRANCIS - HL	NADIR - APS	NEILA - AEM	ROSE - HL	CLAUDIA - EA	HELOISA - AA	VANDA - Inglês	
ELIANA - AEM	ISABEL - AA	FRANCIS - HL	NADIR - APS	NEILA - AEM	HELOISA - AA	CLAUDIA - EA	ROSE - HL	VANDA - Inglês	
ELIANA - AEM	ISABEL - AA	DEUSDELIA - OEP	FRANCIS - EM	CLAUDETE - EA	NEILA - AEM	NADIR - APS	ROSE - HL	HELOISA - AA	
NADIR - EM	ANDREA - EM	FRANCIS - EM	VANDA - Inglês	ROSE - HL	CLAUDIA - EA	PAULA - AA	HELOISA - AA	VIVIANE - EM	
NADIR - EM	ANDREA - EM	FRANCIS - EM	VANDA - Inglês	ROSE - HL	VIVIANE - EM	NEILA - AEM	CLAUDIA - EA	HELENICE - AEM	
ROSE - HL	MARCIA - OEP	NADIR - APS	ISABEL - AA	VIVIANE - APS	CLAUDIA - EA	VANDA - Inglês	NEILA - AEM	HELOISA - AA	
ROSE - HL	MARLY - HL	NADIR - APS	ISABEL - AA	VIVIANE - APS	NEILA - AEM	VANDA - Inglês	CLAUDIA - EA	HELOISA - AA	
VANDA - Inglês	NADIR - APS	ELIANA - AEM	DEUSDELIA - OEP	NEILA - AEM	VIVIANE - EM	PAULA - AA	ROSE - HL	HELENICE - AEM	
ROSE - HL	MARCIA - OEP	VANDA - Inglês	ELIANA - AEM	PAULA - AA	DEUSDELIA - OEP	NEILA - AEM	NADIR - APS	VIVIANE - EM	
ELIANA - AEM	MARLY - HL	VANDA - Inglês	DEUSDELIA - OEP	PAULA - AA	NADIR - APS	Exp. Mat.	VIVIANE - EM	ROSE - HL	
ROSE - HL	MARLY - HL	ELIANA - AEM	FRANCIS - EM	VANDA - Inglês	DEUSDELIA - OEP	PAULA - AA	NADIR - APS	HELENICE - AEM	
DEUSDELIA - OEP	VANDA - Inglês	ISABEL - AA	CLAUDETE - EA	NADIR - EM	ROSE - HL	Exp. Mat.	NEILA - AEM	DEBORA - EA	
NADIR - EM	VANDA - Inglês	ISABEL - AA	CLAUDETE - EA	DEUSDELIA - OEP	HELOISA - AA	Exp. Mat.	NEILA - AEM	ROSE - HL	
ISABEL - AA	ANDREA - EM	CLAUDETE - EA	FRANCIS - HL	DEUSDELIA - OEP	ROSE - HL	NEILA - AEM	VANDA - Inglês	NADIR - APS	
DEUSDELIA - OEP	ISABEL - AA	CLAUDETE - EA	FRANCIS - HL	NADIR - EM	HELOISA - AA	ROSE - HL	VANDA - Inglês	DEBORA - EA	
VANDA - Inglês	CLAUDIA - EA	ELIANA - AEM	ISABEL - AA	PAULA - AA	VIVIANE - EM	ROSE - HL	DEUSDELIA - OEP	NADIR - APS	
CLAUDIA - EA	ELIANA - AEM	ISABEL - AA	FRANCIS - HL	NADIR - EM	VANDA - Inglês	ROSE - HL	DEUSDELIA - OEP	VIVIANE - EM	
CLAUDIA - EA	NADIR - APS	FRANCIS - HL	ELIANA - AEM	ROSE - HL	VANDA - Inglês	DEUSDELIA - OEP	VIVIANE - EM	ANDREA - OEP	
ROSE - APS	CLAUDIA - EA	FRANCIS - EM	ELIANA - AEM	VANDA - Inglês	NADIR - APS	DEUSDELIA - OEP	VIVIANE - EM	ANDREA - OEP	

A PARTIR DE 03/SETEMBRO/2007





# **Anexo 2**

**Questionário para os professores e coordenadores:**

- **Data de nascimento.**
- **Formação.**
- **Anos de exercício na profissão.**
- **Ano de ingresso na escola de educação integral.**
- **Função dentro da escola (cargo).**

- **Período de atuação na escola:**

Manhã  Tarde

- **O que acha das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, no seu período de trabalho?**

- **Já possuía experiência anterior com educação integral? Sim  Não**

**Em caso positivo, quais e quanto tempo?**

- **Teve alguma formação para atuar em uma instituição de período integral?**

Sim  Não  **Em caso positivo, Quanto tempo? Qual?**

- **Quais eram os conteúdos trabalhados?**

- **O que você entende por qualidade de ensino?**

- **Tendo em vista sua concepção de qualidade de ensino, você acha que esta instituição apresenta qualidade? Por quê?**

- **Falta alguma coisa na escola em que atua para que a qualidade dessa melhore? Se sim, o que falta?**

- **Na sua opinião, qual o papel das atividades complementares nesse modelo de escola?**

# **Anexo 3**

**Conversando sobre a escola.....**

- 1. Estuda na escola desde que ano?**
- 2. O que você mais gosta na escola em que estuda?**
- 3. O que você menos gosta na escola?**
- 4. Você gosta de passar a manhã e a tarde na escola? Por quê?**
- 5. Qual parte do dia você mais gosta, de manhã ou de tarde? Por quê?**
- 6. Qual a oficina que você gosta mais? Por que?**

# **Anexo 4**

Quadro I

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL										
MATRIZ CURRICULAR										
ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I										
Componentes curriculares	1ª	2ª	3ª	4ª	Séries/aulas					
					1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	7	7	7	7	7			
		Educação Artística	2	2	2	2	2			
		Educação Física	2	2	2	2	2			
		História	2	2	2	2	2			
		Geografia	2	2	2	2	2			
	Total	Matemática	7	7	7	7	7			
		Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	3			
		Orientação para Estudo e Pesquisa	25	25	25	25	25			
		Horas de Leitura	2	2	2	2	2			
		Atividades de Linguagem e Matemática	3	3	3	3	3			
Oficinas Curriculares	Atividades de Linguagem e Matemática	Experiências Matemáticas	3	3	3	3	3			
		Língua Estrangeira Moderna Inglês	1	1	1	1	1			
		Informática Educacional	2	2	2	2	2			
		Teatro	3	3	3	3	3			
		Artes Visuais	3	3	3	3	3			
	Atividades Artísticas	Música	3	3	3	3	3			
		Dança	3	3	3	3	3			
		Esporte	3	3	3	3	3			
		Ginástica	3	3	3	3	3			
		Jogo	3	3	3	3	3			
Atividades Esportivas e Motoras	Saúde e Qualidade de Vida	3	3	3	3	3				
	Filosofia	3	3	3	3	3				
	Empreendedorismo Social	3	3	3	3	3				
	Total	20	20	20	20	20				
	Total	45	45	45	45	45				

Quadro II

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL									
MATRIZ CURRICULAR									
ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO II									
Componentes curriculares	5ª	6ª	7ª	8ª	Séries/aulas				
					5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6		
		Língua Estrangeira Moderna Inglês	2	2	2	2	2		
		Educação Artística	2	2	2	2	2		
		Educação Física	2	2	2	2	2		
		História	3	3	3	3	3		
	Total	Geografia	3	3	3	3	3		
		Matemática	5	5	5	5	5		
		Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	4		
		Ensino Religioso	-	-	-	-	1		
		Total	27	27	27	27	28		
Oficinas Curriculares	Orientação para Estudo e Pesquisa	Horas de Leitura	1	1	1	1	---		
		Experiências Matemáticas	2	2	2	2	2		
		Língua Estrangeira Moderna Espanhol*	5	5	5	5	5		
		Informática Educacional	5	5	5	5	5		
		Teatro	5	5	5	5	5		
	Atividades Artísticas	Artes Visuais	3	3	3	3	3		
		Música	3	3	3	3	3		
		Dança	3	3	3	3	3		
		Esporte	3	3	3	3	3		
		Ginástica	3	3	3	3	3		
Atividades Esportivas e Motoras	Jogo	3	3	3	3	3			
	Saúde e Qualidade de Vida	3	3	3	3	3			
	Filosofia	3	3	3	3	3			
	Empreendedorismo Social	3	3	3	3	3			
	Total	4	4	4	4	4			
Total	18	18	18	18	17				
	45	45	45	45	45				

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

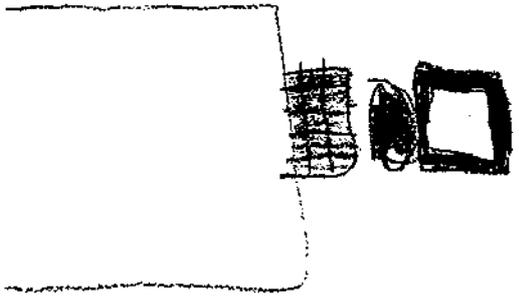
# **Anexo 5**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

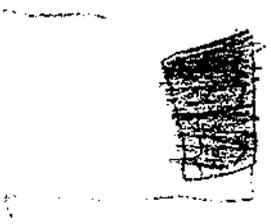
- **Nome**
- **Formação**
- **Em que ano foi implantado o período integral**
- **Por que resolveram implementá-lo?**
- **Quem participou da implementação?**
- **Quais as dificuldades da implementação e do desenvolvimento?**
- **Você observou mudanças qualitativas entre o ano de implementação e o ano presente?**  
**Quais foram?**
- **As oficinas a tarde contemplam o objetivo a que se propõe na teoria da proposta?**
- **O que ainda precisa melhorar na escola, tomando os dois períodos, para que se adquira uma maior qualidade?**
- **Você acha que a escola de período integral pode oferecer uma educação mais completa que a escola de meio período? Justifique.**
- **Na sua opinião, as crianças aprendem mais no período integral ou não? Por que?**

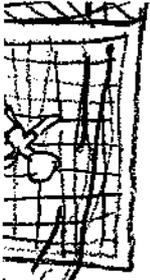
# **Anexo 6**

MA 15  
> NQ  
-A

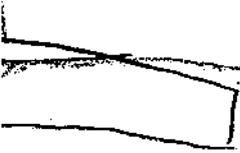


U X O E M E N O S  
B O S T O N A  
E S C O L



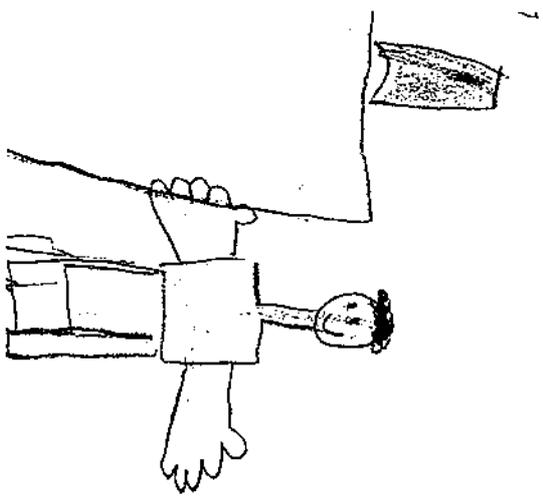


B



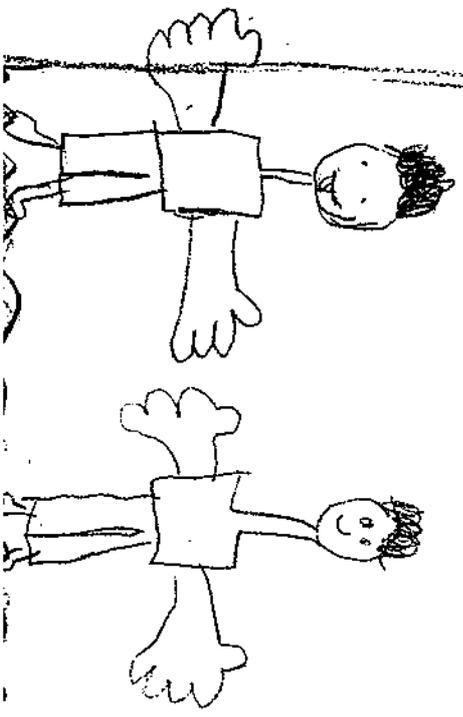
JE MAIS

NA



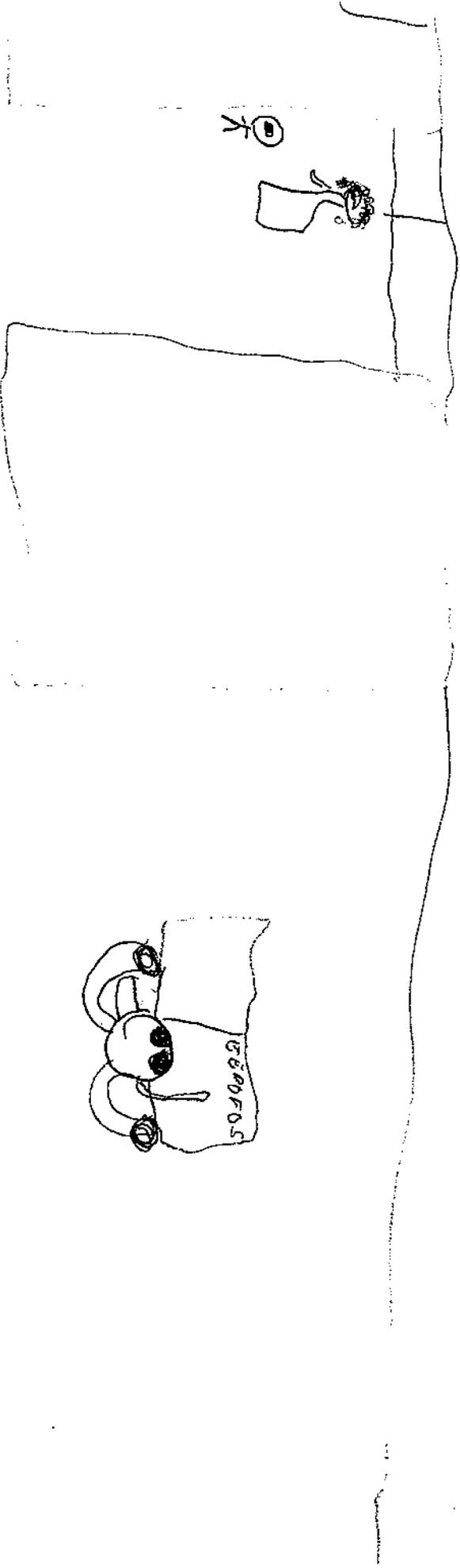
U Q UE MENOS

GOSTO NA ESCOLA



FILIPPE - QRTA

EEPROF SAU RESOUSV0080

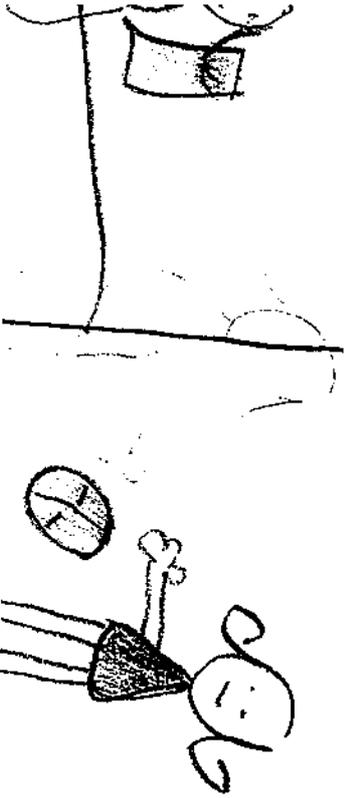


EDUARDA

MATS

NA

9



U QUE

MENOS

GOSTO

NA

ESCOLA

A-B-C-O-E-F-G-H-E  
J-E-E-F-E-C-O-B-U

= 11

