

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Mestrado em Educação

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: da concepção à
prática**

SILVIA MARIA COELHO MOTA

Santos
2008

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Mestrado em Educação

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: da concepção à
prática**

SILVIA MARIA COELHO MOTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação do Educador.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

Santos

2008

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
SIBIU

M917e Mota, Silvia Maria Coelho
Escola de Tempo Integral: da concepção à prática/ Silvia Maria
Coelho Mota– Santos: [s.n] 2008
287f; 30 cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de
Santos, Programa em Educação)

I. Mota, Silvia Maria Coelho. II. Título

CDU37 (043.3)

Banca Examinadora

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro do Governo do Estado de
São Paulo: Programa Bolsa Mestrado – SEE/SP

Agradeço a Deus por mais uma graça alcançada.

Ao meu marido, Hécio, meu amor e companheiro de todas as horas, pela compreensão e apoio em todos os momentos desta caminhada.

À minha mãe, Maria José, que tenho certeza está me abençoando por ter alcançado mais um degrau em minha vida como educadora.
Obrigada (em memória).

A todos os educadores que, como eu, têm visões positivas em relação à educação.

AGRADECIMENTOS

*Como o não sabes ainda
Agradecer é mistério.*
Fernando Pessoa, Quadras ao Gosto Popular

Ao término deste trabalho, preciso dizer que meus agradecimentos não são formais. Fiz muitos amigos durante este percurso e a formalidade nos tornaria distantes.

Quero agradecer a todas as pessoas que se fizeram presentes, que se preocuparam, que foram solidárias, que torceram por mim. Agradecer é sempre difícil, pois posso cometer injustiças esquecendo pessoas que me ajudaram. Peço perdão antecipadamente àqueles que não forem mencionados, mas em meu coração ninguém ficou de fora.

A minha mais sincera gratidão à Prof^a Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, minha querida orientadora, por me guiar de forma segura e competente, por ter confiado em mim, pelo carinho, atenção e amizade que sempre me dedicou.

À Prof^a Dra. Viviane Souza Galvão e à Prof^a Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins, membros da banca, agradeço pelas valiosas contribuições e estímulo ao meu trabalho.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, que direta ou indiretamente colaboraram para esta pesquisa, em especial às professoras doutoras Ângela Maria Martins, Francisca Eleodora Santos Severino, Irene Jeanete Lemos Gilberto, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Maria Aparecida Franco Pereira, Maria Helena Bittencourt Granjo, Nereide Saviani, Sonia Aparecida Ignácio Silva, Sônia Maria Ribeiro de Souza e Sueli Mazzilli, que durante as aulas me fizeram aprender, junto aos meus colegas de mestrado, com as discussões e conversas e pelos comentários e sugestões feitos aos meus primeiros rascunhos da dissertação.

Às minhas irmãs, Sônia, Cristina e Maria do Carmo, obrigada. Obrigada por vocês existirem. Obrigada por depositarem em mim a confiança para todas as horas. Um grande beijo no coração de cada uma.

A todos os familiares que acreditaram em mim e nunca deixaram de me incentivar. Obrigada ao meu sogro e amigo Rubens, à minha sogra e amiga Amélia.

Obrigada Nezinha, obrigada Nei. Obrigada Maria Denise, obrigada Célia Rosa por suas palavras de ânimo, pelo carinho de sempre.

Aos meus amados filhos, José Rubens, Fábio e Julianna, que sofreram com meus horários malucos e sacrificaram muitos momentos que poderíamos ter desfrutado juntos, porém sempre me apoiaram e ajudaram a concluir mais esta etapa de nossas vidas.

Não poderia esquecer minha nora, Maria Luíza, por seu jeito suave e animador de ser.

Aos meus colegas de profissão, educadores maravilhosos, em especial Denise, André, Ieda, Mara, Almeida, Estela, Ana Flávia, Thaís, Maria do Céu, Paula, Emília, Maria Celeste, Janaína, Sandra, Maria do Carmo, Renato, Mônica, Adauto, Letícia, Sheila, Rejane pela paciência, auxílio e companhia nos momentos em que me senti frágil. Vocês são amigos imprescindíveis na vida de qualquer ser humano.

Aos meus alunos, que de alguma forma se interessaram por minha pesquisa e foram compreensivos quando não pude atendê-los em suas necessidades prontamente.

Aos professores que participaram espontaneamente desta pesquisa, pela atenção e valiosa contribuição com seus relatos, sem os quais não seria possível este trabalho.

Às bibliotecárias desta Universidade, pelas buscas das bibliografias utilizadas e ajuda constante.

À secretária, Ana Lúcia, por sua atenção em todos os momentos e por seu sorriso acolhedor.

A todos os funcionários desta instituição, meu sincero agradecimento.

Aos mentores do “Bolsa Mestrado”, projeto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que financiou o curso.

Aos colegas de mestrado, por todas as angústias compartilhadas, pelas risadas, pelos livros emprestados, pelas experiências vividas.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 1979, p. 247)

MOTA, Silvia Maria Coelho. *Escola de Tempo Integral: da concepção à prática*. (dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2008.

RESUMO

Este estudo parte da necessidade de investigar o trabalho docente frente a um novo desafio: a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino. Tem como questão central conhecer como o professor de ensino fundamental desenvolve a sua prática docente através das Oficinas Curriculares. Assim sendo, apresenta como objetivos perceber e analisar as implicações desta nova proposta curricular no papel do professor e de sua prática. A pesquisa tem caráter predominantemente qualitativo e acompanhou o funcionamento das Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral, em uma escola pública estadual da baixada santista. Teve como procedimentos metodológicos: 1) a observação do cotidiano escolar, com o foco no desempenho das atividades docentes, nas condições para desenvolver as oficinas em determinados aspectos do processo ensino-aprendizagem; 2) entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores envolvidos com a implantação deste projeto; 3) questionários aplicados a 23 professores revelando o que pensam a respeito da organização do tempo e do espaço na Escola de Tempo Integral; e 4) a análise documental, como fonte de informação para contextualizar o antes e o depois da escola em estudo. Os dados coletados foram organizados em três dimensões assim definidas: *cognitiva, emocional e sócio-cultural*. Na análise e interpretação dos dados, à luz dos referenciais teóricos, foi possível identificar que a *educação integral* está fundamentada em um *ensino ativo, interativo e experiencial*, conceitos presentes na filosofia de Dewey (1952; 1979), na prática docente daqueles que atuam nas Oficinas, e ressaltados pelas dimensões citadas. Os relatos dos professores sobre as Oficinas evidenciaram as dificuldades, insatisfações e necessidades do cotidiano escolar diante da Escola de Tempo Integral, chamando a atenção para a falta de reflexão sobre a prática, a fim de proporcionar aos alunos experiências significativas e, desta forma, criar relações de continuidade para aquisição de conhecimentos. A pesquisa apresenta algumas proposições para a ressignificação da formação docente e aponta para a necessidade de discussões, esclarecimentos e reflexões sobre o trabalho com projetos, a fim de que os professores desenvolvam um olhar consciente sobre suas atividades junto aos alunos.

Palavras-chave: Educação Integral – Escola de Tempo Integral - Ensino Fundamental – Prática Docente – Oficinas Curriculares.

MOTA, Sílvia Maria Coelho. Full-time School: from conception to practice. (dissertation) Master's Degree in Education. Universidade Católica de Santos, 2008.

ABSTRACT

This study comes out of the need of investigating Docent work in front of a new challenge: the implantation of Full-time School Project in the State Public Network of Teaching. It has as a central point to know how the Primary School Teacher develops his docent practice through the curricular workshops. Being so, it presents as objectives to notice and analyse the implications of this new curricular proposal in the teacher's role and of his practice. The research has a predominantly qualitative character and followed the functioning of the Curricular Workshops of Full-time School, in a State Public School in baixada santista. It had as methodological procedures: 1) the observation of school daily routine, focusing the performance of docent activities, under the conditions to develop the workshops in determined aspects of the teaching and learning process; 2) semi-structured interviews performed with teachers involved with the implementation of this project; 3) questionnaires with 23 teachers revealing what they think about the time organization and space in Full-time School; and 4) documental analysis, as a source of information to contextualize the before and the afterwards of the school in study. The data collected were organized in three dimensions so defined: cognitive, emotional and socio-cultural. In the analysis and interpretation of the data, in the light of the theoretical references, it was possible to identify that full-time education is based on an active, interactive and experiential teaching, concepts present in Dewey philosophy (1952; 1979), in the docent practice of those who act in the workshops and detached by the cited dimensions. The teachers reports about the workshops showed the difficulties, dissatisfaction and needs of school daily routine face the Full-time School, calling the attention to the lack of reflexion about the practice in order to proportion to students meaningful experiences and thus, to create relations of continuity to knowledge acquisition. The research presents some propositions to the resignification of the docent formation and points to the necessity of discussion explanations and reflection on the work with projects, so that teachers develop a conscient look on their activities along with students.

Key-words: Full-time Education - Full-time Education School - Primary School - Docent Practice - Curricular Workshops.

SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CIEMs – Centros Integrados de Educação Municipal

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

EE – Escola Estadual

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ETI – Escola de Tempo Integral

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

OFA – Ocupante de Função Atividade

OTs – Orientações Técnicas

PEE – Programa Especial de Educação

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

SEE – Secretaria Estadual de Educação

UE – Unidade de Ensino

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO I	
Contextualizando a Escola de Tempo Integral	22
1.1 As bases históricas da Escola Nova	23
1.2 Da filosofia de Dewey: identificando alguns conceitos	29
1.3 Algumas propostas de Escolas de Tempo Integral	41
CAPÍTULO II	
Os Caminhos da Pesquisa	48
2.1 A natureza da pesquisa	49
2.2 O <i>locus</i> da pesquisa: a escola	53
2.3 O percurso metodológico	59
CAPÍTULO III	
As Oficinas Curriculares: entre o ideal e o real	65
3.1 A organização curricular da Escola de Tempo Integral	66
3.2 Oficina Curricular “Informática Educacional”	72
3.3 Oficina Curricular “Atividades Artísticas”	77
3.4 Oficina Curricular “Filosofia”	80
CAPÍTULO IV	
Implicações de um Projeto em Desenvolvimento	86
4.1 Dimensão Cognitiva	92
4.2 Dimensão Emocional	99
4.3 Dimensão Sócio-Cultural	104
4.4 Formação do Professor e a Escola de Tempo Integral	109
4.5 O Ambiente Escolar e as Necessidades do Professor	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXOS	144
Anexo I - Termo de consentimento livre e esclarecido	145

Anexo II - Roteiro de entrevista com os professores	147
Anexo III - Questionário aplicado em professores que atuam ou não nas Oficinas	149
Anexo IV – Quadro I – Educação Integral (Categoria de Análise)	151
Anexo V – Quadro II – As Dimensões	159
Anexo VI – Transcrição das entrevistas	167
Anexo VII – Quadro III – Respostas dos Professores aos Questionários	222
Anexo VIII – Observação das Oficinas Curriculares	239
Anexo IX – Documentação sobre a Escola de Tempo Integral	261
• Resolução SE 7, de 18-1-2006	262
• Resolução SE 89, de 09-12-2005	270
• Quadro IV - Rede Estadual – SE – Relação de escolas com Ensino Fundamental no Período Integral	273
Anexo X – Figura	287

INTRODUÇÃO

Outras medidas de política educativa, outros meios e inovações poderão melhorar a educação; meios mais abundantes, novos materiais curriculares, novas tecnologias, menor número de estudantes por professor, etc. Mas esses fatores só podem incrementar a qualidade da educação por meio da melhoria da qualidade da ação dos professores. Podem ajudar para o desdobramento da qualidade que eles possibilitam. Sem capacitação, muitas das melhorias e inovações não são assimiladas; por isso, as políticas de reformas têm de contar com o fator professor como limite de seus efeitos e como irradiador de mudanças. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.122)

Nestes onze anos em que sou professora, tenho visto e ouvido novidades, programas, projetos, “pacotes” e outros termos voltados para a melhoria da educação. As propostas referem-se às escolas, aos alunos, ao método, ao currículo, ao planejamento, mas pouco se fala do professor. Somos os instrumentos escolhidos para aplicar uma medida, muitas vezes sem compreender a fundo seu funcionamento.

O autor da epígrafe acima chama a atenção para o papel do professor, como elemento central de uma cadeia de fatores e condições que fundamentam a qualidade da educação. Faz-se necessário que os docentes sejam continuamente aperfeiçoados, profissionalmente motivados, para que possam viver as mudanças propostas de forma consciente.

Meu desejo de ser educadora vem de muitos anos e, apesar de experimentarmos um momento difícil dentro das escolas públicas, principalmente, sinto que não perdi o entusiasmo e a satisfação de estar em uma sala de aula, buscando novas práticas educativas, novos modos de ensinar.

Iniciei meus estudos universitários aos dezessete anos, na época em que o curso de Estudos Sociais ainda vigorava, na Universidade Católica de Santos. Entrei em contato com um mundo de informações que me conquistou desde as primeiras aulas. Os professores eram quase ídolos aos meus olhos curiosos e, após dois anos, quando do término do curso, casei-me e adiei meu desejo de lecionar.

Os filhos vieram e de bom grado os acompanhei em sua vida escolar até estar certa de que poderiam caminhar sozinhos, tendo de mim e de seu pai, apoio incondicional quando assim necessitassem.

Paralelamente à vida de esposa e mãe, continuei freqüentando alguns cursos, na intenção de manter minha mente em constante atividade e buscando, pacientemente, um espaço para atuar como professora.

Ao receber a informação de que Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica não mais seriam disciplinas ministradas dentro das escolas, percebi que meu sonho teria que esperar mais um pouco.

Minha família e eu mudamos para uma pequena cidade do interior de São Paulo e comecei o curso de Letras, em Penápolis, cidade mais próxima e local onde muitas pessoas de cidades vizinhas procuravam por conhecimento.

Fiz excelentes amizades e aprendi, por meio dos professores do curso, a valorizar os relacionamentos professor/aluno, professor/professor e aluno/aluno. Certamente, seus gestos de companheirismo e de colaboração influenciaram-me em minha trajetória docente, pois até aquele momento havia conhecido professores que apenas me dirigiam a palavra nos limites de uma sala de aula.

Foi, ainda, durante o curso de Letras que iniciei minha atividade docente em uma escola de Ensino Fundamental, na periferia da cidade de Penápolis e, também,

em uma escola de idiomas, na qual eu ministrava aulas de inglês para crianças e adolescentes.

Após algum tempo e já de volta a Santos, fui chamada para dar aulas em uma escola particular, agora no Ensino Médio. Novo desafio que aceitei apreensiva, porém feliz com a nova experiência. Dividia meu tempo entre família, escola pública e escola privada.

Enquanto não me efetivei, passei por várias escolas e quase sempre ouvia, de outros professores, comentários a respeito da situação ruim dentro dos estabelecimentos de ensino: alunos sendo promovidos sem estarem preparados a prosseguir em seu aprendizado; falta de estrutura; baixos salários; desvalorização da profissão docente etc. A insatisfação reinava por onde eu passava.

Durante as reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) aconteciam debates sobre indisciplina, confeccionavam-se planos e mais planos e assistíamos a inúmeros projetos chegando às escolas. Por que pouco desenvolvimento se percebia?

Os projetos chegavam até nós, professores, de um dia para o outro, em uma quantidade tão alucinante que mal conseguíamos iniciar um e já começávamos outro. Resultado: trabalhos iniciados, entretanto quase nada terminado.

Sentia-me frustrada por não darmos conta de um projeto. A princípio, após termos nos reunido, ficávamos imbuídos de um entusiasmo que coloria todas as dificuldades impostas pela falta de estrutura, de disciplina, de tempo ou mesmo de recursos humanos. Com o passar do tempo, o dia-a-dia minava os esforços do corpo docente e os sonhos se desfaziam, deixando mais um projeto em seu embrião.

Este tipo de situação parecia comum nas escolas públicas estaduais, conforme ouvia as queixas de colegas de outras instituições educacionais. Uma

inquietação surgiu em mim: por que os projetos não davam certo? Será que estávamos preparados para lidar com esta inovação? Como poderia sanar minhas dúvidas e auxiliar meus colegas?

A idéia de entrar para um programa de Mestrado começou a tomar forma e, quando veio a oportunidade de prestar o processo seletivo na Unisantos, agarrei-o com todas as minhas forças.

Precisava dar forma às minhas inquietações, para que pudesse aprender a ser uma pesquisadora. Buscava por um tema que me ajudasse, de alguma forma, a responder meus questionamentos sobre projetos, trabalho docente, dificuldades da prática dentro das escolas públicas.

De início, pensei em pesquisar as escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), acreditando que seria mais simples abordar estes alunos por serem mais velhos e mais esclarecidos. Mas, conforme procurava conhecer um pouco mais sobre os projetos que circulavam na rede pública estadual, percebi que a maioria se concentrava no Ensino Fundamental, no Médio e, raramente, na EJA.

Quando, no final do ano de 2005, a diretora da Escola Estadual Cesário Bastos, escola em que leciono há seis anos, convocou-nos para uma reunião propondo que transformássemos nossa escola em uma instituição de tempo integral, senti que havia encontrado meu tema. Comecei a procurar por instituições que aceitaram implantar o projeto, para, posteriormente, escolher meu *locus* de pesquisa.

Em minha escola, após votação, conseguimos evitar a implantação da Escola de Tempo Integral, pois temíamos perder nossas salas de ensino supletivo e, também, porque não sabíamos nada a respeito deste projeto. Algumas escolas sofreram esta perda e outras precisaram reorganizar seus espaços.

O que realmente tive a certeza é de que, como tantos professores, ministro minhas disciplinas nas escolas sem ter conhecimento de onde as inovações vêm e por qual motivo são implantadas sem sermos consultados. Questionamos as mudanças, fazemos reclamações, porém elas continuam aparecendo. Não nos sentimos preparados, mesmo assim nossa capacidade de improvisar e de fazer acontecer prevalece sobre as inúmeras dificuldades que vive o ensino público estadual.

Pesquisar sobre a Escola de Tempo Integral – suas origens e efeitos na prática dos professores – tornou-se a meus olhos um desafio, pois me colocou em contato com idéias que até o momento desconhecia, visto que, infelizmente, os professores da rede pública estão afastados das teorias que norteiam a educação, sendo contaminados pelo mal-estar docente (ALVES, 1997; CODO, 1999; ESTEVE, 1999), que ronda grande parte das escolas.

Foi possível encontrar pesquisas sobre escolas públicas de tempo integral vinculadas a diversas abordagens, tais como: ética, qualidade de ensino, educação popular, políticas públicas, relação pais e alunos. Entretanto, não encontrei muitos estudos no que se refere à prática docente diante da temática de Escola de Tempo Integral.

Dentre os estudos desenvolvidos, apresentam-se alguns que, ao tratarem sobre educação integral, vieram contribuir para um maior esclarecimento quanto às práticas pedagógicas realizadas na escola pública de tempo integral e as mudanças sofridas em virtude de sua implantação, como veremos a seguir.

Autores como Ferretti, Vianna e Souza (1991) apresentaram seus estudos sobre a implantação do PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança na

rede estadual de ensino em São Paulo, fazendo um mapeamento das escolas que implantaram o Programa, de 1986 até 1988, e revelando que o processo de implantação foi precário, criando vários problemas para as escolas que o adotaram, entre eles: a descaracterização das escolas, pois seu papel de transmissora de saber desceu para o segundo plano; o fato dos professores assumirem tarefas que não lhes eram próprias; o tempo complementar dos alunos nas escolas que foi preenchido com atividades que não contribuíram para elevar a qualidade de ensino.

O estudo de Arco Verde (2003) trouxe como eixo a investigação sobre o *tempo* enquanto elemento substancial da prática educacional e a análise da organização dos modelos de extensão da jornada escolar. A pesquisa aponta uma mudança lenta e gradual nas escolas de tempo integral, criando uma nova cultura escolar com continuidades e inovações e revelando discordâncias entre o que foi prescrito e o real, entre os tempos estabelecidos ou propostos e os vividos.

Daher (2004), em sua pesquisa, focou a educação integral numa escola específica de tempo integral (no interior de Minas Gerais), como um “projeto de ação”, “um esforço educativo” (p. 18), que tem como intento a melhoria de uma realidade educacional. Para isso, a autora organizou seu estudo dando voz aos protagonistas desse “projeto de ação”: alunos e professores, enredados num “esforço educativo”, confrontando sempre dois lados de uma mesma moeda: o ideal, o proposto, e o possível, a realidade em si. Para a autora, as práticas pedagógicas, desenvolvidas nas Atividades de Integração e no Ensino Regular, acontecem de forma isolada e fragmentada, apesar de conviverem em um mesmo espaço.

Constatou que a *atenção integral*¹ não tem sido considerada como norte para as práticas escolares.

Leite (2006) destacou em seu estudo a formação do professor generalista integral, no bojo das transformações nas escolas secundárias básicas em Cuba. Encontrei semelhanças no que se refere à preocupação com as mudanças e o que elas acarretam na vida do professor. A discussão a respeito de seu papel junto aos alunos e sua vivência em tempos de inovações auxiliou-me a refletir sobre os desafios na formação do professor no momento em que ele se vê diante de novas propostas.

Considero significativo apontar os estudos de Mendes (2006), Felice (2007) e Oliveira (2007) sobre a formação de professores. O primeiro objetivou identificar os princípios que norteiam a prática pedagógica significativa e apontou para a necessidade de renovação do olhar do docente para o aluno do Ensino Médio, sendo esse novo olhar o princípio do desenvolvimento das práticas significativas. O segundo estudo mostrou como o professor constrói sua identidade profissional, frente aos desafios do processo educativo, apoiando-se, principalmente, na prática docente. Analisou os altos e baixos que os professores enfrentam ao longo de sua formação, destacando como se compõe a identidade profissional do docente.

E, por fim, o terceiro trabalho enfocou como professores e alunos conduzem as relações entre ensinar e aprender e de que forma o docente intervém e envolve o aluno no processo pedagógico. Acabou por perceber que os professores superam a

¹ Segundo o Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança (PRONAIICA) e ao adolescente tem como objetivo desenvolver “a *Atenção Integral*, entendida como co-responsabilidade do Estado, da Sociedade e da família e consubstanciada na Integração de ações e serviços voltados ao atendimento das necessidades de desenvolvimento integral da criança nos aspectos: físico, psíquico, intelectual e de socialização. (...) Em suma, *Atenção Integral* é uma sistematização de políticas de proteção e promoção social da criança, por meio da qual se universalizam as oportunidades de formação do cidadão íntegro” (DAHER, 2004, p.40).

deficiência dos cursos de formação, que não os preparam para a realidade escolar e elaboram estratégias singulares de atuação.

Cada estudo, a seu modo, contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa, tanto por enfatizar a ampliação do tempo nas escolas, quanto por trazer à tona reflexões sobre a prática docente, formação inicial, formação continuada e ensino-aprendizagem. Entretanto, a maioria dessas pesquisas foi realizada em sala de aula de adolescentes do ensino regular, que não vivenciaram a ampliação do tempo de permanência na escola. Ora destacando-se a voz do professor, ora a voz do aluno.

Nesse sentido, parece relevante buscar neste trabalho conhecer a visão de professores sobre a Escola de Tempo Integral, contribuindo para a continuidade desses estudos, por ser um aspecto ainda pouco enfatizado no meio acadêmico.

Das inquietações aos objetivos da pesquisa

Quando nos deparamos com os inúmeros projetos que circulam na rede estadual, percebemos que o discurso é em torno de uma educação que vai além dos conteúdos dados em sala de aula, que exige o envolvimento de profissionais, prontos para atuar em um processo inovador, propondo favorecer o ensino e a aprendizagem, estimulando o conhecimento dos professores, assim como o envolvimento dos estudantes.

Um projeto como o da Escola de Tempo Integral, que pretende redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos, pressupõe matrizes curriculares ampliadas e disposição da equipe escolar. A organização curricular da Escola de Tempo Integral, conforme as Diretrizes Gerais sobre a Escola de Tempo Integral (SÃO

PAULO, 2006a), dispõe que esta irá manter o desenvolvimento do currículo básico do Ensino Fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores – as Oficinas Curriculares -, a fim de oferecer novas oportunidades de aprendizagem e vivência através de atividades de natureza prática.

Os componentes do currículo básico e as Oficinas Curriculares deverão, segundo as Diretrizes, favorecer a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas, significativas no campo da arte, da leitura, da matemática, do esporte, do convívio social. Ainda, conforme a orientação legal, a avaliação do desempenho escolar terá maiores possibilidades de abranger o aluno em todas suas potencialidades, suas diversidades, suas preferências, suas habilidades, ou seja, o aluno “por inteiro” (SÃO PAULO, 2006a, p.11).

Projetos, como o da Escola de Tempo Integral, exigem um grande envolvimento de docentes e funcionários. Entretanto, os professores recebem uma proposta pronta e muitos se vêem envolvidos em sua implantação, tentando colocar em prática uma teoria da qual, aparentemente, não demonstram ter consciência.

Tal fato levou-me a formular alguns questionamentos na implementação da Escola de Tempo Integral: como desenvolver uma educação integral em escolas que até o momento reproduzem um discurso tradicional? Quais as condições dadas aos professores para que a Escola de Tempo Integral aconteça? O docente terá que rever sua prática? Qual a influência do espaço na prática pedagógica do educador, visto que as Oficinas Curriculares exigem adequação do espaço físico existente nas escolas? Como a educação integral poderá levar o professor a reviver o seu fazer pedagógico e a reformular sua prática, promovendo a inclusão social discente implícita nos objetivos propostos pelas Oficinas? Qual é a perspectiva de formação inicial/continuada ideal para este “novo” profissional?

Assim, este estudo parte da necessidade de investigar o trabalho docente frente à implantação da Escola de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino. Tem como questão central conhecer como o professor de ensino fundamental desenvolve a sua prática docente através das Oficinas Curriculares e apresenta, como objetivos, perceber, analisar e inferir possíveis implicações desta nova proposta curricular no papel do professor e de sua prática.

Sabemos que muitas mudanças ocorreram, nas últimas décadas, na área da educação, e os profissionais enfrentaram uma série de desafios, passando por muitas mudanças. Dos meados da década de 60 à década de 70, eles vivenciaram o período da ditadura militar, que gerou uma crise econômica, política e cultural muito intensa. No final da década de 70, no contexto da abertura política, os educadores passaram a posicionar-se a favor de uma educação mais democrática, justa e igualitária, buscando romper com o tecnicismo. Desde a década de 80, assistimos o enxugamento dos recursos do Estado para a Educação e, nos anos 90, o que se percebe é o aprofundamento das políticas neoliberais e os incontroláveis efeitos da globalização (ABDALLA, 2005).

Apesar de muitos anos transcorridos, de acordo com Abdalla (2005), ainda existem muitas tensões, tais como: a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas, especialmente, as públicas; a desvalorização profissional e a degradação do *status* da profissão entre tantas outras dificuldades que surgem no dia-a-dia.

O que queremos enfatizar é que apesar de as escolas anunciarem que são autônomas e que participam de uma gestão democrática, por vezes mostram possibilidades de ação aos educadores e, por outras, obstruem o caminho destes profissionais, mostrando-se autoritárias e controladas pelas inúmeras legislações.

Tal fato requer atenção redobrada por parte dos educadores, visto que as mudanças propostas pela Escola de Tempo Integral apresentam as marcas dos discursos oficiais, delimitando reflexões e ações para o campo do desenvolvimento profissional.

Um dos papéis que esperamos da escola é o de que ela promova a formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania. Neste contexto, as Oficinas Curriculares, na Escola de Tempo Integral, de acordo com as Diretrizes Gerais (São Paulo, 2006a), complementam, em espaços diferenciados, as matrizes curriculares básicas, para a realização do exercício de cidadania.

Do referencial teórico aos procedimentos metodológicos

Para desenvolver esta pesquisa, meu objetivo central, como já foi mencionado, é investigar o funcionamento das Oficinas Curriculares desenvolvidas na Escola de Tempo Integral, suas implicações na prática pedagógica docente e a participação do professor em um projeto ainda em construção, buscando conhecer suas necessidades habituais e necessidades desejadas, suas maneiras de *ser* e *estar* na profissão, na tentativa de articular um novo *habitus* (BOURDIEU, 1997, 1998, 2001; ABDALLA, 2006). Ou seja, compreender, na prática, como se efetuam as “inovações” indicadas pela Escola de Tempo Integral.

Abdalla (2006) considera os seguintes aspectos: “o que falta aos nossos professores, o que eles desejam e o que querem mudar/melhorar em suas práticas?” Pensamos que atuar nas Oficinas levará o docente a buscar compreender e superar as necessidades da própria profissão. Mais do que aquelas necessidades que se apresentam como habituais, que traduzem a rotina de trabalho dentro das escolas,

existem também os desejos dos docentes, que a autora denominou como “necessidades desejadas” – aquelas que se transformariam em objetivos de ação/mudança.

Dewey (1979) já falava que “a concepção ampla de hábito envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida”. Bourdieu (2001) fala de pôr em evidência as “capacidades criadoras, ativas, inventivas do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), chamando a atenção para a idéia de um agente em ação” (p.61).

Em vista disso, dispus-me a retomar a reflexão sobre os movimentos sociais e pensadores que estudaram sobre a Educação Integral, a fim de conhecer a origem do conceito e o contexto em que ele surge.

Entretanto, como o tema *educação integral* é vasto, optei pelo pensamento de John Dewey (1979), de Anísio Teixeira (1994) e outros seguidores² (Fernando de Azevedo et alii, 1932; Lourenço Filho, 2002), a fim de buscar o sentido da Escola de Tempo Integral e investigar se o acréscimo das Oficinas Curriculares nas escolas estaduais cumpre a intencionalidade da educação integral.

A idéia de uma educação que pretende trabalhar com o aluno de forma integral, surgiu com o movimento da Escola Nova e foi desenvolvida, principalmente, por Anísio Teixeira (1994), que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, construiu escolas-modelo para a consolidação desta educação. As escolas comunitárias americanas inspiraram a concepção de Escola de Tempo Integral de Anísio Teixeira: uma escola que deveria dar conta de todas as

² O nome de Anísio Teixeira aparece mais citado que os outros nomes mencionados, já que ele trouxe as idéias de Dewey para o Brasil e traduziu várias de suas obras.

necessidades das crianças, até mesmo de cuidados maternos e moradia, dando origem aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

O CIEP foi tido pelo discurso oficial como um projeto arrojado, conforme nos diz Paro (1988a). Foi apresentado como a primeira experiência brasileira da escola pública de tempo integral em 1985. Nos CIEPs, localizados preferencialmente em regiões de concentração de população carente no Rio de Janeiro, oferecem-se aulas relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudo dirigido, atividades esportivas e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno (p.19).

Através de algumas pesquisas constatamos que a Escola Pública de horário integral vem sendo alvo de estudo desde 2000, no que se refere à análise situacional das escolas públicas de horário integral no estado do Rio de Janeiro e, desde 1998, vêm sendo realizados Fóruns Permanentes de debate sobre o tema – Educação Integral, Tempo Integral -, promovido pelo Núcleo de Estudos - Escola Pública de Horário Integral – da Universidade do Rio de Janeiro/NEEPHI/ UNIRIO³. Também, foi possível constatar que as Escolas de Tempo Integral funcionam em alguns estados brasileiros, porém a maioria em escolas municipais, e as informações circulam em torno da estrutura curricular e da metodologia aplicada.

Apoiada nestes referenciais teóricos considero que as mudanças propostas pela Escola de Tempo Integral, principalmente, no que se refere a tempo e espaço escolar, só poderão transformar-se em ação histórica, isto é, em história *atuada e atuante* (Bourdieu, 2001, p. 81), se forem assumidas por agentes realmente envolvidos com a educação e dispostos a assumirem uma vontade de mudança de

³ NEEPHI/UNIRIO. Disponível em: [hi http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=storico](http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=storico). Acesso em 14 de maio de 2006.

atitude. Para isso, procuro verificar se o docente está sendo devidamente informado e capacitado para pôr tais propostas em prática.

Para dar conta desta pesquisa, optei por uma abordagem qualitativa, desenvolvendo um “estudo de caso” sobre um projeto de Escola de Tempo Integral, implementado em uma escola estadual da baixada santista⁴. Nesta perspectiva, o estudo se desenvolveu, com base na observação de três Oficinas Curriculares: Informática Educacional, Atividades Artísticas e Filosofia.

A intenção de acompanhar os professores foi perceber como direcionam sua prática, já que as Oficinas podem ser desenvolvidas fora da sala de aula, ocupando diferentes espaços disponíveis na escola e no seu entorno, tais como: pátio, biblioteca, sala de leitura, salas-ambientes, laboratório e outros. E, fora de seu espaço costumeiro, ações inusitadas podem se revelar.

Ao lado da observação, realizei entrevistas semi-estruturadas com três professoras, que atuaram nas Oficinas Curriculares citadas. Além disso, apliquei questões abertas a vinte e três professores de duas escolas com realidades diferentes (onze professores da escola onde fiz minhas observações e doze de outra escola estadual), a fim de conhecer o que pensam sobre a implantação deste novo projeto.

A etapa seguinte foi a fase da análise documental: como fonte de informação para contextualizar o antes e o depois das escolas selecionadas. Tivemos acesso às Resoluções que trazem dados sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral. Também, consultamos as Diretrizes Gerais do projeto, a fim de conhecer as Oficinas, seus

⁴ A escola escolhida para as observações das Oficinas Curriculares foi uma escola estadual de ensino fundamental e ensino médio, localizada na cidade de São Vicente, no Jardim Pompeba, região bastante carente desse município.

objetivos, recursos e metodologias, conforme a documentação legal. Todas estas informações nos são úteis para compreender a intenção do projeto de Escola de Tempo Integral e conhecer seus efeitos entre os docentes, com destaque para aqueles que atuam nas Oficinas Curriculares.

Desta forma, este trabalho apresentará a seguinte estrutura:

O primeiro capítulo – **Contextualizando a Escola de Tempo Integral** - esboça o pensamento de Dewey (1979) e sua concepção de educação como “reconstrução da experiência”. Faz um retorno ao movimento liberal reformador da Escola Nova, buscando a influência na educação brasileira por meio, principalmente, dos trabalhos de Anísio Teixeira (1994), Fernando de Azevedo (1932) e Lourenço Filho (2002). Este caminho foi escolhido, visto que os escolanovistas fizeram uso da noção de *educação integral*, ampliando as funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador.

O segundo capítulo – **Os Caminhos da Pesquisa** - tem a finalidade de apresentar o contexto metodológico da pesquisa, definindo sua natureza, descrevendo o antes e o depois da escola em estudo, levantando alguns aspectos que julgamos necessários para compreender a prática docente por meio da análise das ações dos professores nas Oficinas Curriculares.

O terceiro capítulo – **As Oficinas Curriculares – entre o ideal e o real** - apresenta a organização curricular do projeto da Escola de Tempo Integral, buscando identificar se os aspectos idealizados na proposta podem ser verificados no dia-a-dia das Oficinas Curriculares de “Informática Educacional”, “Atividades Artísticas” e “Filosofia”. Destaca, ainda, as impressões dos professores sobre a realização destas Oficinas.

O quarto capítulo – ***As Implicações de um Projeto em Implantação*** – analisa se a prática docente e sua “nova” relação com uma realidade ampliada de espaço/tempo gera estratégias diferenciadas, novas situações e diferentes necessidades.

E, por último, as ***Considerações Finais*** apresentam algumas conclusões e proposições objetivando contribuir com a epistemologia da prática docente e promover uma reflexão sobre as formas de ensino adotadas pelos professores frente às inovações propostas pela Escola de Tempo Integral.

Ao término deste estudo espera-se conhecer quem é este “novo” profissional, seus desejos e expectativas diante de um projeto que mantém o aluno na escola vislumbrando seu crescimento cultural e social.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Quando a escola receber e preparar cada criança como membro de sua pequena comunidade, saturando-a do espírito de cooperação, do espírito de servir, provendo-a, ao mesmo tempo, dos instrumentos necessários para a sua direção própria, teremos conseguido a mais profunda e cabal garantia de que a sociedade em geral será mais digna, mais bela, mais harmoniosa. (DEWEY, 1952, p.5)

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a Escola de Tempo Integral, apresentando, primeiro, as bases históricas da Escola Nova, que lhe deram suporte. Em um segundo momento, procura identificar alguns conceitos da filosofia de Dewey, que ainda estão presentes na Escola de Tempo Integral. E, por fim, pretende delinear algumas propostas de Escola de Tempo Integral, especialmente aquela idealizada para o ciclo I (1ª a 4ª séries) e o ciclo II (5ª a 8ª séries), implantada em 2006 na rede pública estadual de São Paulo.

Conhecendo as idéias de John Dewey (1952; 1979), procuraremos responder a algumas questões que surgem quando as inovações aparecem dentro das escolas e não sabemos de onde vieram ou por que as temos que colocá-las em prática. Tantas mudanças e pouca teoria. Nós, professores, estamos carentes de explicações no que se refere às propostas educacionais.

Conforme vamos penetrando no pensamento de Dewey (1952; 1979), experiências pedagógicas atuais nos vêm à memória, tais como: o construtivismo (AZENHA, 1993; COLL 1997), a pedagogia de projetos (AMARAL, 2003), as oficinas curriculares (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998; PERRENOUD, 2000) e as

tendências pedagógicas que nos conduzem ao trabalho com competências e habilidades (PERRENOUD, 1999; 2000), por exemplo.

Acompanhar como se deu a Escola Nova, conhecer alguns de seus seguidores, especialmente Anísio Teixeira (1994), provavelmente, nos auxilie a compreender a Escola de Tempo Integral, sua organização curricular e o funcionamento de suas Oficinas.

1.1. AS BASES HISTÓRICAS DA ESCOLA NOVA

A expressão “Escola Nova” adquiriu alguns sentidos desde os últimos anos do século passado, tais como indicamos a seguir:

- Escola Nova
- escola diferente das normas tradicionais;
 - estabelecimentos que realizavam permuta de informações e propagação dos ideais de reforma escolar;
 - novo tratamento dado aos problemas da educação, em geral;
 - conjunto de princípios relativos às funções da escola (que dizem respeito à arte de ensinar, como também à organização interna da escola) em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social.

Lourenço Filho (2002, p. 58) nos alerta para as novas exigências, derivadas de mudanças da vida social e que afetam as funções da escola:

Em cada época, a consciência social dos problemas educacionais revela-se na escola por sua organização, formas de trabalho, e transformações que a ajustem a novas situações e novos fins sentidos como desejáveis.

De acordo com este autor, o movimento de renovação não trouxe, a princípio, objetivos explícitos aos educadores, tomando a feição de uma revisão crítica dos meios ou recursos tradicionais do ensino, admitindo-se, como função geral do processo educativo, o desenvolvimento individual de capacidades e aptidões.

Após a primeira e a segunda grande guerra, fatores histórico-culturais foram postos em evidência e, com isso, certas condições da vida social passaram a ser levadas em conta nas concepções educativas. É, ainda, Lourenço Filho (2002, p. 59) que nos diz:

Na realidade, à medida que os conhecimentos biológicos e psicológicos se aperfeiçoavam, percebia-se que todos os aspectos da formação humana não eram independentes de influências da organização da vida social.

As primeiras escolas tinham a ação da família, da igreja e da comunidade próxima como responsáveis pela manutenção da estrutura social. As atividades profissionais não exigiam aprendizagem escolar; pais e parentes davam a formação para o trabalho.

A partir de meados do século passado, a formação escolar tornou-se necessária não só a pequenos grupos de crianças e jovens, mas à maior parte. Entretanto, os procedimentos didáticos permaneciam os mesmos, fazendo-se necessário que os objetivos do trabalho escolar fossem mudados.

O número de escolas cresceu consideravelmente, mas não se deram grandes mudanças no espírito e na forma do trabalho escolar. Os alunos continuavam a aprender os rudimentos da leitura, escrita e aritmética e a memorizar lições de que muitas vezes não chegavam a compreender o conteúdo. Não se dava importância, por exemplo, ao domínio do saber.

Crescendo em número e capacidade de matrícula, a escola passava a admitir uma clientela diversificada e, com isso, percebia-se que um procedimento que funcionava com uma criança, não surtia efeito em outra. E é sobre o interesse que se instalou entre alguns estudiosos a respeito dessas diferenças, que Lourenço Filho (2002) nos fala:

Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de *ensinar*, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no *ato de aprender*, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo as condições individuais de desenvolvimento (p.63).

A valorização dessas condições despertou vários estudos voltados à aprendizagem, ao reconhecimento de disciplinas descritivas e explicativas, às diferenças individuais e outros fatores ligados aos estudantes.

A expansão dos sistemas escolares se deu sob a influência de idéias democráticas, transformação da vida econômica e, também, devido ao trabalho industrial, que, por provocar mudanças em muitas regiões, acabou por deslocar consideráveis grupos de população para as cidades.

Como nos afirma Lourenço Filho (2002, p. 65), o ensino passou a ser visto como instrumento de construção política e social. Tentava-se a compreensão do processo educacional, alargando-se o conhecimento de seus fatos no tempo e no espaço. Teorias surgiram para acentuar o primado de valores sociais na França, na Alemanha, nos Estados Unidos, embora com diferenças muito acentuadas quanto às relações entre o indivíduo e a sociedade, ou entre as comunidades locais e a vida de cada nação, segundo as condições históricas de cada uma.

Ghiraldelli Junior (2001) salienta que a evolução da idéias pedagógicas, na Primeira República (1889-1930), pode ser representada pela conjunção de dois

movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país. Esses movimentos são: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”⁵ (p. 15).

A força do *entusiasmo pela educação* espalhou-se até meados dos anos 20, quando foi substituída pelo *otimismo pedagógico*. Houve uma transformação cultural significativa no país nesta época. O Brasil começou a dar preferência aos relacionamentos com os norte-americanos.

Neste sentido, Ghiraldelli Junior (2001, p. 18) nos diz que:

A vida e o comportamento do cidadão norte-americano, através dos filmes, imprensa, literatura etc., começaram a se tornar o novo paradigma para boa parcela da intelectualidade brasileira. Essa influência também se estendeu ao campo educacional e pedagógico.

Desta forma, o ideário pedagógico do Movimento da Escola Nova⁶ – principalmente na versão norte-americana iniciada por John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965) - ganhou adeptos entre os jovens intelectuais brasileiros que se preocupavam com os problemas educacionais.

O ideário escolanovista, acrescenta Ghiraldelli Junior (2001), conjugava-se muito bem com o nascente otimismo pedagógico, que centrava suas preocupações na reorganização das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos.

⁵ Segundo Ghiraldelli Junior (2001, p. 15), o “entusiasmo pela educação” teve um caráter quantitativo, ou seja, resumiu-se na idéia de expansão da rede escolar e na tarefa de desalfabetização do povo. O “otimismo pedagógico” insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. O otimismo caracterizou-se por sua ênfase nos aspectos qualitativos da problemática educacional.

⁶ Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel. O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey. No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, entre eles Lourenço Filho e Anísio Teixeira (http://aprendebrasil.com.br/pais/glossario_pedagogico/escola_nova.asp, acesso no dia 21/2/2008).

Continua o autor, explicando que o Movimento da Escola Nova enfatizou os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas. Além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional.

Foi Anísio Teixeira (1900-1971) que, após entrar em contato com a filosofia de John Dewey, implantou escolas públicas de todos os níveis, que refletiam o objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Nesta época, segundo Briza (2004, p. 1), “à escola cabia as responsabilidades de educar; formar homens livres; preparar para um futuro incerto e ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade”.

As propostas de Escola de Tempo Integral, principalmente as propostas de Anísio Teixeira, representaram, para seus alunos, não um lugar de confinamento, como era visto por alguns estudiosos, e sim uma oportunidade para uma vida melhor, a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor (NUNES, 2001, apud GONÇALVES, 2006, p. 130).

Para o educador, não se aprendiam apenas idéias ou fatos, mas também atitudes, ideais e senso crítico, desde que a escola tivesse condições para exercitá-los. Mestres e alunos trabalhavam em liberdade, desenvolvendo a confiança mútua, e o professor incentivava o aluno a pensar e julgar por si mesmo (BRIZA, p.1).

“Trazer a vida para a escola”, tal como propunha Anísio Teixeira (1994; 2007), implicava reconstruir o programa escolar em torno de experiências e atividades variadas. Essas atividades precisariam levar em conta as “atividades da vida presente” e “os processos adquiridos pela experiência humana” (2007, p. 19-22).

É interessante notar que a Pedagogia Nova conquistou espaço na sociedade civil, ainda nos anos 20, no interior da Associação Brasileira de Educação (ABE) e, também, através das reformas estaduais desta mesma década, obteve vitórias pela sociedade política.

Acompanhando a modernização, a urbanização e a industrialização do país nos anos 20, vários Estados brasileiros, sob a batuta de jovens intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, entre outros, promoveram reformas educacionais inspiradas nos princípios da Pedagogia Nova, contribuindo para a penetração do escolanovismo no Brasil.

As novas idéias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação (CAVALIERE, 2002, p. 4).

O movimento escolanovista pretendia que a escola interviesse de maneira ao mesmo tempo profunda e mais abrangente na educação dos indivíduos. Para tanto, a escola concebida sob as idéias da Pedagogia Nova ofereceria, ao educando, um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola e, principalmente, ensinar-lhe-ia a ter uma atitude crítica de inteligência, a saber julgar e pesar as coisas, a discernir (MENDONÇA, s/d , p. 244).

E, por se apresentar na forma de um pensamento educacional completo, na medida em que compreendia uma política educacional, uma teoria da educação e de organização escolar e metodologia próprias, a Pedagogia Nova compôs um repertório que orientou as reformas educacionais estaduais, combateu a Pedagogia Tradicional, como também colaborou para sufocar as possíveis transformações que estavam sendo defendidas pela Pedagogia Libertária⁷ associada às classes populares.

1.2. DA FILOSOFIA DE DEWEY: IDENTIFICANDO ALGUNS CONCEITOS

John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, enquanto estudante percebeu que a escola de memorização atuava como um pesadelo, pois os jovens sentiam interesse em ler tudo, menos os livros escolares.

A consciência de que a maior parte de sua educação, até entrar na Universidade, tinha sido realizada fora da escola, veio a influir na sua doutrina pedagógica, na qual dá maior importância, tanto na teoria, como na prática, ao “aprender fazendo”, que julgava ser o método mais próximo da verdadeira aprendizagem e disciplina do conhecimento dos indivíduos (DEWEY, 1952; PITOMBO, 1974, p.17).

⁷ Esta corrente pedagógica (Primeira República) vinculou-se aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais populares, principalmente aos desejos de transformação social contidos nas propostas do movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista. Os primeiros congressos operários e as agitações em torno de greves, boicotes etc. propiciaram todo um clima para a proliferação de uma imprensa operária, ligada aos recém-criados sindicatos. Foram esses mesmos sindicatos responsáveis pela criação de “escolas operárias”, de “escolas modernas”, onde se tentavam experiências no sentido da Pedagogia Libertária. Duas vertentes da Pedagogia Libertária foram divulgadas no Brasil pela imprensa ligada ao Movimento Operário da Primeira República: a *Educação Integral*, ligada ao nome do anarquista Paul Robim (1837-1912) e a Educação Racionalista, ligada às obras de Ferrer. A Educação Integral não chegou a se efetivar em experiências concretas, ao contrário da Educação Racionalista que deu origem às escolas modernas no Rio, São Paulo, Porto Alegre, Belém do Pará etc. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 19-25).

O pensamento deweyano (1952; 1979) é mais uma grande síntese dos pensadores e reflexo da sociedade americana, concebendo a Filosofia como instrumental e pragmática. Não é ciência, mas apologia de valores e idéias morais e sociais, objetos de crenças, esperanças e aspirações humanas.

Segundo Dewey (1952; 1979), não é egoísmo se o homem quer a sabedoria prática, além da especulativa, pois o estímulo para tal vem da própria natureza exterior. A verdadeira sabedoria consiste em observar, pensar e experimentar, com o intuito de tornar os bens da vida menos precários e mais estáveis e seguros.

As idéias deste filósofo parecem ter influência constante na pedagogia nacional brasileira, em outros países e, principalmente, nos Estados Unidos.

No campo específico da pedagogia, sua teoria se inscreve na chamada *educação progressiva*. Um de seus objetivos é educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento – físico, emocional e intelectual.

O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas. Nesse contexto, a democracia ganha peso, por ser a ordem política que permite maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino a que pertencem. Segundo Giorgi (1986, p. 35), “Dewey defendia a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas”.

A escola deveria estar profundamente ligada à comunidade local, aos seus problemas, mostrando-se envolvida com o dia-a-dia do educando e, desta forma, respeitando a diversidade dos alunos como: origem social, idade e experiências vivenciadas.

Nesta perspectiva, concordamos com Giorgi (1986, p. 36), quando revela que:

O ideal educacional de Dewey era de que a educação se desse, o máximo possível, junto com a própria vida: quanto mais se integrassem atividade escolar e demais atividades cotidianas, melhor.

Vida, experiência, aprendizagem não podem se separar. Vivemos, experimentamos e aprendemos simultaneamente. No que se refere à educação, Dewey (1952) chama a atenção para a *experiência inteligente*, aquela em que o pensamento participa, aguçando a percepção de mundo e alargando, deste modo, os conhecimentos.

O autor, em seu livro *Vida e Educação* (1952), define a educação “como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e, com isso, nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (p. 10). Ou seja, educar-se é crescer no sentido espiritual, no sentido de uma vida mais ampla, mais rica e bela; e todos podem participar deste processo, seja na infância, na idade adulta ou na velhice.

Quanto ao professor, este precisa apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas e jamais dar de antemão respostas ou soluções prontas. Em lugar de começar com definições ou conceitos já elaborados, deve usar procedimentos que façam o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos, para depois confrontá-los com o conhecimento sistematizado.

Dewey (1952; 1979) não teve a intenção de criticar a filosofia da escola tradicional, mas acreditava que havia uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro: uma imposição de padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. Sentia que o esquema tradicional rejeitava a inteligência, conduzindo o indivíduo a realizar

automaticamente, sem reflexão, ou coagido por pressão, recompensa ou outro motivo.

Em sua proposta, a experiência educativa é ação em si; a sua prática leva ao “progresso”. Há incentivo para pensar e analisar. O ideal não é a acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades, pois o método só tem valor quando dirige o espírito para a sua crescente evolução e progressivo enriquecimento.

Do ponto de vista metodológico, Dewey (1952; 1979) propôs o mais importante dos sistemas da Escola Nova: o sistema de projetos. O objetivo foi buscar um *ensino ativo*, em que o aluno desenvolvesse a capacidade de buscar informações, ou seja, *aprender a aprender*. Antes de comentarmos sobre o sistema de projetos, buscaremos esclarecer o termo *ensino ativo* e outros conceitos que, nos parece, estão intimamente ligados às idéias de Dewey.

O primeiro deles é o conceito de *atividade*. Para Leontiev (1978), é um movimento favorecedor de transformação interna e externa do sujeito, durante suas relações com o mundo subjetivo, com o mundo exterior e com outros sujeitos. A atividade humana, na Teoria da Atividade, adquire o significado de um conjunto de ações, motivado por desejos que resultam em transformações, tanto no sujeito, quanto no mundo em que ele está inserido (SCHETTINI, 2006, p. 39).

Um *ensino* que se pretende *ativo* (1º conceito), procura valorizar a ação e a liberdade do educando. Entenda-se essa ação e liberdade como a possibilidade de elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. Procura, ainda, incentivar a pensar e analisar, ou seja, em lugar de começar com definições ou conceitos já elaborados, usa procedimentos que fazem o aluno

raciocinar e elaborar os próprios conceitos, para depois confrontar com o conhecimento sistematizado.

Aprender de forma *ativa*, segundo o pensamento de Dewey (1979), significa que a pessoa não somente poderá agir, mas agirá de modo diferente, adotando um novo comportamento. Está em foco a compreensão das necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo, valorizando condições externas (objetivas) e internas.

Quando afirmamos a importância de um ensino interativo (2º conceito), estamos atribuindo valor, junto com Dewey, ao princípio da interação que atribui direitos iguais a ambos os fatores internos e externos que configuram uma experiência: as condições objetivas e as condições internas. Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. E aí está a importância de um ensino *interativo*. Isto porque o ideal, para que uma experiência seja educativa, é que não seja valorizada a visão de fora para dentro ou vice-versa, mas o equilíbrio entre essas visões.

Diante disso, Dewey (1979) nos fala que o professor exerce um papel fundamental frente às condições objetivas de trabalho e às situações de interação com seus alunos, pois:

(...) o educador tem o poder de ordenar e regular estas condições que, entrando em *interação* com as necessidades e capacidades daqueles a quem vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida (p. 30).

Segundo a filosofia de Dewey (1952; 1979), a palavra *interação* exprime, assim, um princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa.

E Dewey (1979, p. 35) nos diz, ainda, que o erro da educação tradicional:

(...) não estava na ênfase que dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas na quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem. Violava, assim, por um lado, o princípio da interação.

Ou seja, valorizar um ponto qualquer em detrimento de outro, igualmente importante, implica em um desequilíbrio, que prejudica a realização de uma *atividade* que se pretende *educativa e interativa*.

Ao professor, conforme as idéias de Dewey, recai a responsabilidade de criar condições de aprendizagens que levem em consideração fatores externos e internos. Ou seja, selecionar materiais, realizar tarefas associadas aos conteúdos ensinados são condições primordiais para permitir o maior desenvolvimento dos alunos: capacidades, saber conhecer, atuar, agir, comunicar, conviver, enfim, ser cidadão.

Diante dos conceitos/princípios de “atividade” e de “interação”, assim como da responsabilidade que tem o professor na mobilização da aprendizagem de seus alunos, pudemos perceber que a professora AP⁸, da Oficina de Filosofia, ofereceu-nos um bom exemplo nesta direção, como veremos a seguir:

Então, eu queria tentar explicar para eles o que seria pensar, o que o pensamento pode refletir nas nossas vidas, no nosso comportamento, nas nossas idéias em função com o outro, no nosso agir com o outro. Então, nós fizemos um trabalho com dobradura. Aí, eu pedi que cada um fizesse a dobradura que soubesse. E, depois,

⁸ Na intenção de garantir sigilo dos nomes dos professores entrevistados, adotei as iniciais de seus nomes e, quando necessário, de seus sobrenomes, para identificá-los no momento de referenciar suas falas. Assim, a docente da Oficina de Informática está nomeada pelas iniciais MS; a da Oficina de Atividades Artísticas pela letra P e a professora da Oficina de Filosofia aparece identificada pelas letras AP (estas professoras foram os sujeitos das entrevistas semi-estruturadas).

abrindo a dobradura, eles observaram as marcas que foram ficando nessas dobraduras, que são nossos pensamentos que, às vezes, é... o que acontece: você tem uma ação. Quando você age, às vezes este pensamento se tornou em ação e pode te trazer marcas que ficam em sua vida para sempre (Profª. AP, Anexo IV, Quadro I, p. 152).

A professora procurou criar, então, uma situação de aprendizagem em que experiência e vida pudessem estar juntas. Acreditamos que o objetivo foi alcançado entre a maioria dos alunos, visto que a força da imagem reforça os conceitos que foram abordados, assim como nos ajuda a compreender o conceito de *experiência* (o 3º conceito).

Dentro da filosofia de Dewey (1952; 1979), o conceito de *experiência* tem um grande valor, pois o autor defende a importância de se aprender por experiências e, não somente por livros e professores. Segundo o autor (1952, p. 7), “*experiência* é uma fase da natureza, é uma força de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”.

A *experiência* modifica e, portanto, é um fim em si mesmo. Para Dewey (1979, p. 9), “fim é uma ação intencional”. Depois de uma *experiência*, reconstruímos e passamos a ter algo novo, pois através dela desenvolvemos capacidades.

O desenvolvimento da *experiência* se faz por *interação* do indivíduo com pessoas e coisas. Isso significa que a educação se funda na *experiência* e a *experiência educativa* é concebida como um processo social, em que o professor deixa de ser visto como um ditador, para se fazer facilitador das atividades do grupo.

Mas, como podemos definir a *experiência* como educativa? É Dewey (1952, p. 10) que nos responde:

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a

experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida.

De acordo com Dewey (1979), constitui-se importante toda instrução iniciar-se pela *experiência* que o aprendiz já possui: essa *experiência* e as capacidades desenvolvidas, durante esse período anterior (à escola), fornecem o ponto de partida de toda aprendizagem posterior (p. 75).

Sabemos que os jovens têm e passam por variadas *experiências* na vida e na escola, e a preocupação de Dewey não era a falta de *experiências*, mas o caráter delas, pois deveriam ser significativas, sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras *experiências*. Neste sentido, ele nos explica que:

A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro é óbvio e fácil de julgar. Mas, em relação ao *efeito* de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é de dispor as coisas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras (DEWEY, 1979, p. 16).

Cabe, então, ao docente a seleção de experiências que irão influir de forma frutífera e criadora, despertando para outras experiências futuras. A fala da professora MS, da Oficina de Informática, ilustra bem a importância deste aspecto:

(...)eu tenho que correr mais em busca de coisas que vão atrair os alunos. Não adianta ser o que eu quero, o que eu gosto, o que eu acho legal. Também tem que ser de interesse deles. A gente tem que lidar muito com isso. Fazê-los querer (Profa. MS, Anexo VI, p. 213).

Seria muito mais fácil para nós, professores, se as escolhas pudessem refletir nossos interesses, entretanto temos que adequar as atividades às necessidades e desejos dos alunos, no intuito de obtermos sucesso em nossa proposta.

Este fato nos leva a outro princípio/conceito destacado por Dewey (1979), no que se refere à *experiência*: é o que ele denomina “*continuum* experiencial”, que seria explicado da seguinte forma: o acúmulo positivo das experiências anteriores que influem e refletem nos resultados e na orientação para novas experiências.

Ou seja, cada experiência afeta para pior ou melhor as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subseqüentes, determinando preferências e aversões e tornando mais fácil o agir nesta ou naquela situação. É ela que proporcionará situações para um crescimento não apenas físico, mas intelectual e moral. Esse é o aspecto mais importante do *princípio da continuidade*, base do conceito de experiência.

Daí a responsabilidade do educador, que precisa se preocupar em oferecer experiências significativas no presente, no momento em que está com seus alunos, seja nas aulas do currículo básico, seja nas Oficinas Curriculares.

Sobre o comprometimento com nossa função dentro das escolas, Dewey (1979) nos declara:

O presente afeta sempre, de qualquer modo, o futuro. As pessoas capazes de perceber a conexão não são os jovens, mas os que já adquiriram maturidade. Por conseguinte, sobre eles recai a responsabilidade por estabelecer a responsabilidade, por estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de ter efeito favorável sobre o futuro. Educação como crescimento contínuo e sempre presente (p. 44).

Após passarmos rapidamente pelos conceitos essenciais da filosofia de Dewey – *atividade, interação e experiência educativa* -, voltamos ao sistema de projetos, que foi uma das propostas da Escola Nova: aquela que pretendeu reunir atividade, experiência, interação e influência do meio. Este último oferece as bases da experiência para o educador, pois sendo a escola um meio social, esta se organiza intencionalmente para o fim de influir moral e mentalmente os seus membros.

Ou seja, da mesma forma que os pais procuram tornar o ambiente familiar agradável, benéfico e educativo para os seus filhos, da mesma forma pode “a escola dispor condições pelas quais a criança venha a crescer em saber, em força e em felicidade” (DEWEY, 1952, p. 15).

A partir da infância a escola faz-se necessária, fornecendo aos alunos um material de instrução que é da escola, mas não da vida. A escola passa a constituir um mundo dentro da sociedade, devendo integrar a aprendizagem obtida (escola), com a diretamente absorvida nas experiências sociais (vida).

A escola deve⁹ apresentar três características, na visão e nas palavras de Dewey (1952, p.15-16):

1ª - deve simplificar o ambiente complexo em que se tornou a civilização, para que a criança venha a lhe conhecer os segredos e nele participar;

2ª - deve organizar um meio purificado, eliminando os aspectos maléficos do ambiente social;

⁹ O verbo “dever” aparecerá por várias ocasiões, pois a intenção não foi alterar o vocabulário utilizado pelo filósofo norte-americano John Dewey, mas apresentar os termos adotados pelo pensamento da época.

3ª - deve prover um ambiente de integração social, de harmonização, de hospitalidade, colaborando para a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas.

A escola deve, ainda, proporcionar práticas conjuntas e promover situações de cooperação, em vez de lidar com as crianças de forma isolada (DEWEY, 1952, p. 15-16).

John Dewey (1979, p. 4-11) foi um dos primeiros a chamar a atenção para a capacidade dos alunos e a reconhecer que à medida que as sociedades iam ficando mais complexas, adultos e crianças se distanciavam mais. Dizia da necessidade da escola ser um espaço onde as pessoas se encontram para educar e ser educadas. O objetivo deste espaço seria ensinar a criança a viver no mundo.

Quanto ao sistema de projetos, segundo Lourenço Filho (2002, p. 295), este pretendia pôr em relevo dois preceitos: 1º) a importância educativa de tarefas de execução livre em casa, pelos alunos; e 2º) a necessidade de que suas atividades, na própria escola, atendessem a propósitos, e que ao trabalho dessem forma e direção.

O projeto é algo que absorve toda a classe ou um grupo de alunos durante algum tempo do ano escolar, podendo chegar a ser o ano inteiro. Realiza-se, de preferência, em torno de algo que é, ao mesmo tempo, de interesse dos alunos e da comunidade local, procurando envolver trabalho manual e intelectual conjuntamente. Envolver alunos, outros membros da comunidade escolar e mesmo de fora da escola (GIORGI, 1986, p.37).

Atuar com projetos leva o educando a um aprendizado que promove “modificação do comportamento” e “transformação nos modos reais de proceder”

(Lourenço Filho, 2002, p. 301), preparando-o para lidar com várias situações da vida.

A respeito disso, Lourenço Filho acrescenta:

Preparar para a vida será pôr a criança em condições de projetar, de procurar meios de realização para seus próprios empreendimentos e de realizá-los verificando pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando; assim, ela os reafirmará, emendará ou substituirá, segundo os resultados e a conciliação desses resultados com os seus programas de vida (p. 303).

E, continua Lourenço Filho (2002, p. 308), “para que os projetos sejam realizados com resultados educativos positivos, o ideal é que sejam propostos pelos próprios alunos, devidamente estimulados e coordenados pela ação educativa da escola”. Sua aplicação implica a globalização dos conhecimentos. Isto é, não há disciplinas isoladas; há um problema real de vida, que precisa ser resolvido.

Quando conduzidos com cuidado, os projetos podem envolver uma comunidade, e, como afirma Lourenço Filho (2002, p. 306), repercutem no lar:

(...) interessando os pais pelo trabalho da escola. É, enfim, a vida transplantada para o seio das classes, com toda a riqueza de seus aspectos de ação, pensamento e sentimento.

Nesta perspectiva, é preciso considerar, ainda, como nos revela Cavaliere (2002, p. 7-8), que o processo educacional caracteriza-se pela integração entre ação, interesse, compartilhamento e pensamento, concretizando-se por meio de vivências e não pela transmissão direta e meramente formal de conhecimentos.

Tendo em vista todas estas considerações, este trabalho buscará focar, quando da análise dos dados, o significado, hoje, do que seja um ensino “ativo”, “interativo” e “experiencial”, para que possamos compreender o conceito “educação

integral”. Mas antes, apresentaremos algumas experiências de Escolas de Tempo Integral, procurando conhecer o processo de implementação desta proposta.

1.3. ALGUMAS PROPOSTAS DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

As experiências de escola pública de tempo integral têm seu marco inicial na experiência pioneira do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, no final da década de 50. Na década de 60, desenvolveram-se, em São Paulo, os Ginásios Vocacionais. Nos anos 80, surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro (1982) e a Jornada Única do Ciclo Básico, em São Paulo (1988). E, em 1989, foram criados Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs), em Porto Alegre, conforme Ferretti; Vianna e Souza (1991).

Algumas experiências isoladas¹⁰ aconteceram em Minas Gerais e no município de São Carlos, porém sem grande repercussão. O PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança, formulado em São Paulo, em 1986, insere-se neste conjunto de experiências.

Pode-se notar que a década de 80 foi pródiga em promover a extensão do tempo diário de escolaridade, seja para aliviar o grau de pobreza de crianças oriundas das classes trabalhadoras, seja para melhorar a qualidade e produtividade do ensino oferecido pela escola pública, segundo nos revela Ferretti; Vianna e Souza (1991, p. 6).

Como a maioria dos programas, o PROFIC não teve sua origem nem na Secretaria da Educação, nem em movimentos populares por educação ou em

¹⁰ Em 1982, a Universidade Federal de São Carlos realizou uma experiência de extensão do tempo diário de escolaridade em uma escola de 1º grau, hoje, Ensino Fundamental. Também, o governo estadual de Minas Gerais, em 1988, ensaiou um programa nessa direção, mas não o efetivou (FERRETTI; VIANNA e SOUZA, 1991, p. 6).

reivindicações dos profissionais da educação pela ampliação do tempo diário dos alunos na escola. Foi gestado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, posteriormente, encampado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (FERRETTI; VIANNA e SOUZA, 1991, p. 8).

O programa foi alvo de severas críticas por parte de profissionais da educação e mesmo pelo Conselho Estadual da Educação de São Paulo (CEE), pois se detectou que as origens reais dessa suposta preocupação com a proteção e ressocialização de crianças tidas, como abandonadas, fundava-se nas possíveis causas morais da pobreza. Mostrou, ainda, que o projeto burguês da Escola de Tempo Integral para as crianças das classes trabalhadoras tinha, na verdade, menos a ver com uma suposta recuperação moral e, muito mais, com as tentativas da sociedade de se autoproteger dos atuais ou potenciais transgressores da ordem.

Neste sentido, é Ferretti; Vianna e Souza (1991) ainda que nos afirmam:

No tocante à especificidade da escola, o PROFIC foi alvo de crítica por descaracterizar, no entender dos críticos, aquele que seria o papel específico dessa instituição, ou seja, transmitir o saber, atribuindo aos professores tarefas que não lhes competem ou, ainda, preenchendo o tempo complementar dos alunos nas escolas com atividades que não contribuem para elevar a qualidade do ensino (p. 11).

Outra experiência que queremos salientar refere-se ao CIEP, no Rio de Janeiro, considerado como a primeira experiência brasileira de escola pública de tempo integral, na década de 80.

Localizados em regiões, preferencialmente, de concentração de população carente, ofereciam aulas relativas ao currículo de 1º grau, hoje Ensino Fundamental, complementadas com sessões de estudo dirigido e atividades esportivas e culturais, visando ao rendimento global.

Além disso, para atrair os alunos e fazê-los permanecer na escola, os CIEPs se responsabilizaram por algumas funções que ultrapassaram as de uma instituição educacional. A este respeito, Paro (1988a, p. 20) assinala que:

(...) assumindo como verdadeiros alguns dos supostos fatores pelos quais os alunos não permanecem nas escolas ou não obtêm rendimento adequado (desnutrição, dificuldades para a aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos), o CIEP se propõe superar esses obstáculos mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tenham as melhores condições para aprender.

Focalizando, em sua proposta, principalmente as crianças oriundas da população de baixa renda, que chegavam à escola em franca desvantagem devido ao ambiente em que viviam, os CIEPs viram a necessidade de uma escola que propiciasse um tempo maior de ensino para essas crianças das classes desfavorecidas. Ou seja, a educação proposta pelos CIEPs voltava-se para os interesses populares.

Uma das críticas sofridas pelo CIEP foi a de que essas escolas acabariam por se constituir numa rede paralela à rede estadual e municipal de ensino¹¹. Não há como negar que esta situação não tenha existido, pois estas escolas não conseguiam atender toda a população escolar do Estado, dando prioridade a uma restrita parcela da população de baixa renda.

¹¹ Durante o Seminário sobre escola pública de tempo integral de fevereiro de 1987, realizado no Rio de Janeiro, pela Consultoria Pedagógica de Treinamento, a única alternativa de que o governo dispunha, para tentar introduzir mudanças significativas na educação propiciada pelo Estado aos segmentos de baixa renda da população, de acordo com o projeto CIEP, era mesmo a de criar uma rede de escolas não submetida por inteiro das Secretarias Municipal e Estadual de Educação, apesar de não haver a intenção de criar e menos de institucionalizar essa rede. O Programa Especial de Educação (PEE), ao qual estão vinculados os CIEPs, procurou, ao mesmo tempo, dar cobertura a estes e à rede existente, através de reformas de escolas, preparação de material didático, treinamento de professores etc. (PARO, 1988a, p. 51)

Como vimos, tanto os CIEPs, quanto o PROFIC, trazem, explícita ou implicitamente, a preocupação com a universalização da instrução pública. Na prática, tudo isso aconteceu de forma diversa devido aos altos custos da escola de tempo integral, dificultando a sua expansão, e por focar problemas sociais além dos limites da escola, deixando para segundo plano aqueles de natureza pedagógica.

Atualmente, a proposta da Escola de Tempo Integral tem sustentação na Lei Federal nº 9394/96, que fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional, especialmente quando afirma no artigo 34, que a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá "... pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola". O § 2º deste mesmo artigo diz que "... o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino".

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação esclarece, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulariza, em âmbito nacional, a base comum do currículo, a carga horária e presença mínima em aula e as formas de promoção de série, cabendo aos estados, municípios e, até mesmo, às escolas a normatização das peculiaridades regionais e locais, curriculares e de calendário, de promoção de série e a expedição de documentação escolar de cada aluno da educação básica¹².

De acordo com a Resolução SE 77¹³, de 29 de novembro de 2006 (São Paulo), foi implantado o projeto de Escola de Tempo Integral na rede pública estadual do Estado de São Paulo, com a intenção de atender aos alunos do Ciclo I

¹² A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dois são os princípios norteadores da Educação Básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1986 e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, regidos, naturalmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil (Informações acessadas no endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br>, no dia 25/09/2007).

¹³ Esta Resolução foi consultada no site <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>. Acesso em 6/9/2007.

(1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e do Ciclo II (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries), com funcionamento obrigatório nos turnos da manhã e da tarde.

As escolas da rede pública estadual que, nos termos da Resolução SE 89, de 09/12/2005 (São Paulo, 2005) (Anexo IX, p. 270), aderiram ao Projeto Escola de Tempo Integral para atendimento a alunos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, tem seu funcionamento e sua organização regulamentados pelas diretrizes contidas na Resolução SE 77.

Além do cumprimento das disciplinas do currículo básico, os alunos desenvolvem atividades artísticas, esportivas e motoras, como também atividades que englobam temas relativos à saúde, filosofia, informática, língua estrangeira e empreendedorismo social em Oficinas Curriculares.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu o Projeto Escola de Tempo Integral por meio da Resolução 89, de 9-12-2005 (São Paulo, 2005). Tal legislação acentuava a promoção da permanência do educando na escola, que deveria assisti-lo integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto-estima e o sentimento de pertencimento (Anexo IX, p. 270).

De início, o projeto previu o atendimento aos alunos procedentes de regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano/IDH e das periferias urbanas, declarando sua proposta de ampliar as possibilidades de aprendizagem destes estudantes.

Lançado em 08/12/2005, o projeto indicava que seriam criadas oportunidades para uma educação de qualidade, diminuindo, assim, as desigualdades¹⁴.

¹⁴ Anunciava-se o Projeto da Escola de Tempo Integral, para toda a rede pública do Estado de São Paulo. As escolas passaram a ser informadas a respeito pelo site www.rededosaber.sp.gov.br e pelo endereço eletrônico da Secretaria da Educação www.educacao.sp.gov.br.

A partir de fevereiro de 2006, centenas de escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental passaram a oferecer aulas em dois períodos – manhã e tarde, de 2ª à 6ª feira, com a intenção de proporcionar aos alunos maior aprendizado, melhor formação para a vida e para o mundo do trabalho, tendo em vista este projeto.

Nesta época, a estrutura técnico-pedagógica da Escola de Tempo Integral foi apresentada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que explicou a importância de ampliar o tempo de permanência na escola, dentro de uma proposta alicerçada em três eixos fundamentais: *saber construído*, *cultura de paz* (em conjunto com o Programa Escola da Família) e *protagonismo juvenil* (jovens aprendendo a construir sua própria história).

O grande desafio desta escola, segundo a CENP (São Paulo, 2006a), seria trabalhar o currículo nos dois períodos e envolver a comunidade no processo.

Buscamos, nesta pesquisa, encontrar informações sobre as reais funções destas Escolas de Tempo Integral, esperando que a função pedagógico-instrucional, que cabe a toda instituição de ensino, não seja superada pela dimensão assistencial, visto que as escolas vêm sendo sobrecarregadas com “funções supletivas”¹⁵ como, por exemplo: fornecer alimentação adequada, atendimento sanitário, médico e odontológico, habitação e outras necessidades que são de competência do poder público.

É nosso intuito procurar desvendar idéias e propostas sobre a *educação integral*, suas intenções declaradas e as realmente vividas, tendo como base o estudo de caso que estamos desenvolvendo.

¹⁵ Entenda-se por *funções supletivas* aquelas funções que, historicamente, a escola foi sendo chamada a assumir, mesmo não sendo sua atribuição “específica” fazê-lo, destacando-se, entre elas, aquelas com as quais se procura evitar ou minimizar os efeitos das condições adversas de vida que suposta ou efetivamente concorrem para aumentar os índices de repetência e evasão (PARO, 1988b, p. 90).

Para o próximo capítulo pretendemos revelar o caminho da pesquisa, identificando sua natureza, a escola observada, o percurso metodológico, os sujeitos entrevistados, a fim de, posteriormente, refletir sobre a prática dos professores que atuam nas Oficinas Curriculares de uma Escola de Tempo Integral.

CAPÍTULO II

OS CAMINHOS DA PESQUISA

As questões a serem perseguidas na área da educação são ainda tantas e de tamanha variedade que não podemos nos perder em polêmicas que só nos deixarão cada vez mais distantes da realidade. São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. (ANDRÉ, 2001, p. 5)

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo perceber e analisar as implicações da proposta da Escola de Tempo Integral no papel do professor e de sua prática, apresentamos, neste capítulo, a descrição dos caminhos desta pesquisa.

A preocupação de André (2001), na epígrafe acima, reflete o nosso desejo – como pesquisadores iniciantes - em procurar descrever nossas ações para a execução desta pesquisa, no que concerne à teoria e ao cuidado metodológico. Esperamos conseguir enumerar e explicar os passos seguidos para a realização deste trabalho com o rigor que qualquer tipo de pesquisa requer, conscientes de quão difícil é exercer o papel de pesquisador.

Em um primeiro momento, abordaremos a natureza da pesquisa e a nossa opção pela abordagem qualitativa. A seguir, faremos a caracterização da escola, *locus* da pesquisa, citando alguns aspectos que julgamos necessários para compreender a prática docente através de análises sobre as Oficinas Curriculares. E, em seguida, apresentaremos o percurso metodológico, sinalizando as seguintes

etapas: 1) observação das Oficinas Curriculares; 2) entrevistas semi-estruturadas com professores; 3) questionários aplicados a professores de duas escolas com realidades diferentes; e 4) análise documental, principalmente referente a Resoluções e Diretrizes divulgadas na época da implantação do projeto da Escola de Tempo Integral.

2.1. A NATUREZA DA PESQUISA

Na busca de identificar e investigar a prática docente diante de um tempo expandido e espaços diferenciados, entendemos que nosso trabalho deveria ser estruturado nas características de uma abordagem metodológica qualitativa.

Munidos de lápis, caneta, papel e gravador, freqüentamos a escola escolhida para nossa observação, considerando que buscar dados para nossa pesquisa, diretamente no local onde eles se dão, é fator fundamental para compreender ações, comportamentos, procedimentos e perspectivas dos sujeitos.

Neste sentido, Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986) informam que:

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (p. 13).

Consideramos, também, que os dados obtidos no *locus* da pesquisa precisam ser analisados e interpretados cuidadosamente, não podendo ser apenas quantificados.

Segundo André (2001), no final do século XIX, cientistas sociais questionaram o modelo tradicional de pesquisa, julgando-o insatisfatório para a compreensão dos

fenômenos humanos e sociais. As críticas, naquele momento, dirigem-se não só aos pressupostos e aos métodos de pesquisa, mas também aos critérios tradicionalmente utilizados para julgar os trabalhos científicos.

E André (2001, p. 6) nos diz que, devido às críticas, novos modelos de realizar pesquisas, fazendo uso de abordagens qualitativas, surgiram, propondo novos critérios de julgamento.

Dessa forma, consideramos a presente pesquisa como qualitativa, pois acompanha alguns critérios indicados por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), tais como:

- I. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...);
- II. A investigação qualitativa é descritiva. (...);
- III. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (...);
- IV. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (...);
- V. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (...) Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por *perspectivas participantes*.(...).

Dentre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, classificamos nosso trabalho como do tipo *estudo de caso*.

O *estudo de caso*, como nos lembram Lüdke e André (1986, p. 17) é o estudo de um caso, seja ele simples ou específico, ou complexo e abstrato. O caso, segundo as autoras, é sempre delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.

Em que medida se pode dizer que um trabalho em Educação é caracterizado como do tipo estudo de caso? Nas reflexões necessárias, como ponto de partida,

procuramos relacionar nosso percurso com as características apontadas por Lüdke e André (1986):

- I. Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, estará atento a novos aspectos, novos elementos ou dimensões, que poderão ser acrescentados durante o desenvolvimento do seu trabalho (...);
- II. (...) Para melhor compreender a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou seja, é preciso levar em conta o contexto em que o objeto de estudo se situa (...);
- III. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, focalizando uma determinada situação ou problema como um todo (...);
- IV. (...) Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de informantes (...);
- V. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas (...). Essas ocorrem em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais (...);
- VI. Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, mostrando que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas (...);
- VII. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas, tais como colagens, fotografias etc. (...) A preocupação é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso (...).

Essas considerações de Lüdke e André (1986, p. 18-21) parecem coincidir com os objetivos de nossa investigação, visto que, ainda, segundo as autoras, o caso a ser construído durante o processo de estudo só se materializará enquanto caso no relatório final, em que fica evidente se ele se constitui realmente num *estudo de caso*.

Vale lembrar, também, que Yin (apud MAZZOTTI, 2006, p. 8), entre os critérios tomados para avaliar se uma investigação pode ou não ser classificada como um estudo de caso, destaca que o caso deve ser crítico, extremo ou único ou,

então, revelador. Além disso, precisa aprofundar a compreensão de um fenômeno pouco investigado, levando à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores.

Sendo assim, este estudo circunscreve a uma escola estadual da baixada santista, que vive a implantação do projeto da Escola de Tempo Integral. Nosso interesse é maior *naquilo* que está ocorrendo e no *como* está ocorrendo, mais precisamente em *como* o professor vem conduzindo a sua prática diante deste novo projeto. Não é nosso foco apontar se o projeto está dando certo ou não, apesar de acreditarmos que, ao final desta pesquisa, tenhamos uma visão sobre tal fato.

O estudo de caso consiste, assim, na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (MERRIAN, 1988, apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

Tendo em vista que o estudo de caso é muito útil, segundo André (1995), para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa, ele irá permitir, também, um aprofundamento do conhecimento sobre a realidade estudada, diante da possibilidade de observação e análise de suas diferentes dimensões.

Nesta perspectiva, tivemos acesso às Oficinas Curriculares, seu funcionamento e relações entre professores, alunos e funcionários envolvidos no projeto. A cada observação, fomos buscando responder às questões de nossa investigação e sistematizando este estudo de caso.

Acreditamos, também, que por ser uma escola na qual as pessoas nos viam com certa naturalidade, pudemos dar concretude ao nosso estudo sem causar constrangimentos, em especial, aos docentes, que pareciam estar à vontade. Os detalhes de nossa observação e de outros procedimentos adotados para dar continuidade à pesquisa serão explicitados nos próximos itens.

2.2. O LOCUS DA PESQUISA: A ESCOLA

Escolher a escola que seria o alvo de minha investigação não foi tarefa fácil. Em 2006, algumas escolas estaduais do Estado de São Paulo experimentaram a implementação do projeto da Escola de Tempo Integral¹⁶.

Conforme procurava pelo local ideal, levando em conta o tamanho da unidade de ensino, sua localização, receptividade dos profissionais envolvidos neste projeto, aceitação dos alunos, percebia que vários obstáculos me eram impostos, não intencionalmente, pois o que transparecia era uma grande confusão reinante nestas escolas e um enorme incômodo em torná-la pública.

Foram muitos ofícios, muitas visitas, muitas conversas desperdiçadas, quando um colega, professor de Educação Física, lembrou-me da escola em que ambos tínhamos nos efetivado (embora lá não trabalhássemos), comentando que esta aderira ao projeto. Apesar de distante geograficamente de minha residência e até de meu trabalho atual, entrei em contato com a diretora – a mesma da época de minha efetivação – e marquei uma visita.

Revi muitos professores daquela época, conheci a nova coordenadora da Escola de Tempo Integral (ETI) e travei uma longa conversa com a diretora e sua vice-diretora, quando expus os propósitos de minha pesquisa. Após isso, obtive autorização para observar algumas aulas e entrevistar o corpo docente, que garantiu meu acesso, de bom grado, às Oficinas.

¹⁶ Dentre as 516 escolas cadastradas em maio de 2006, podemos citar: Albino Luiz Caldas Prof., em São Vicente; Jardim Quietude, na Praia Grande; Zulmira Campos, em Santos e Afonso Schmidt, na cidade de Cubatão. Para maiores esclarecimentos, consulte Anexo IX, Quadro IV, p. 273.

As observações aconteceram nas Oficinas de Informática, Artes e Filosofia. As professoras destas disciplinas mostraram-se tranqüilas e até animadas com a minha presença.

Grupo gestor, professores e funcionários trataram-me com respeito e amizade, convidando-me até para a confraternização de final de ano, a qual compareci de bom gosto.

Para aplicar os questionários precisei recorrer a outra escola. Isto porque o número de professores que concordaram em responder às questões – apenas onze - era pequeno¹⁷.

A outra escola selecionada ficava mais próxima. Entretanto, só me foi permitido deixar os questionários com a coordenadora da ETI e retornar à escola quando ela já os tivesse aplicado na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Já havia pretendido, no princípio de minha busca pelo *locus* ideal, proceder meus estudos nesta escola, mas não fui feliz em minhas tentativas. Desta vez, tive mais sorte, pois além de obter respostas escritas de doze professores – com os quais não conversei -, pude trocar algumas idéias sobre o andamento da Escola de Tempo Integral com a professora coordenadora da ETI.

As escolas com as quais tive contato foram denominadas por Escola E e Escola R – iniciais de seus nomes, a fim de garantir sigilo sobre a origem das informações por elas veiculadas neste breve relato que farei a seguir, acreditando que conhecer um pouco sobre estas escolas auxiliará para a compreensão de todo o trabalho desenvolvido.

¹⁷ Ao aplicar o questionário, havia um número pequeno de respondentes na Escola E (11 professores), então, recorri a 12 docentes de outra escola (chamada de Escola R), também estadual; perfazendo, assim, 23 professores.

A Escola E faz parte da rede estadual de ensino. Iniciou suas atividades em 08/03/1969 como “Escola do Jardim Pompeba”, com 1º grau, hoje, Ensino Fundamental. Em 1989, passou a contar também com o 2º grau, atualmente, Ensino Médio. Em 1996, foi reorganizada com o Ciclo II – 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2006, passou a Escola de Tempo Integral – ETI.

Em 2007, oferecia Ensino Fundamental em tempo integral, Ensino Médio regular diurno e noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na época da coleta de dados, a E.E. possuía uma banda mirim que foi fundada em abril de 2002, sob o comando do maestro Rodney Aguiar e contava com 30 componentes.

O corpo docente era composto de 42 professores, sendo que apenas 18% eram efetivos (em média, 7 professores) e o restante dos docentes (35) eram Ocupantes de Função em Atividade (OFAs). Possuía 5 a 6 professores eventuais e seu corpo administrativo somava 13 funcionários.

A equipe de gestores era composta por uma diretora titular, uma diretora substituta, uma vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas: uma para o ensino regular e outra para a ETI.

Antes da implantação da ETI, a escola tinha 10 salas de Ensino Fundamental, 9 salas de Ensino Médio e 03 salas de EJA para Ensino Médio.

Com a adesão à ETI, a escola passou a ter 10 salas de Ensino Fundamental, ocupando os períodos da manhã e da tarde; 2 salas de Ensino Médio regular na parte da manhã; 3 turmas de Ensino Médio regular e 3 salas de EJA à noite. A média de alunos por classe era de 35 a 42, totalizando, aproximadamente, 720 estudantes.

De acordo com alguns funcionários, com a vinda da ETI, a escola perdeu seus melhores alunos, pois os pais não aceitaram as normas do projeto. Alunos que vieram de outras escolas não permaneceram e, por fim, a Escola E acabou perdendo uma sala de 5ª série em 2007.

As Oficinas foram divididas nos períodos da manhã e da tarde, intercaladas pelas aulas do currículo básico. A escola não possuía quadra esportiva em suas dependências. Recebeu um espaço doado (não me foi divulgado o autor da doação), que está localizado do outro lado da rua, logo em frente à U.E., mas que não estava murado, nem preparado para servir de quadra de esportes.

Quando chove, o local enche de água e os professores de Educação Física precisam mostrar toda a sua criatividade para exercitar os alunos. O pátio é compartilhado, nestas ocasiões, com os alunos de outras classes nos momentos de intervalo.

A outra escola, a Escola R, local onde apliquei alguns questionários, também é da rede estadual de ensino. Está localizada na cidade de Santos, em um bairro movimentado e cercado por vários setores do comércio, tais como: farmácias, padarias, laboratórios, escolas de idiomas etc. Ao contrário da Escola E, que está situada em São Vicente, em uma área distante do comércio e atende a uma população extremamente carente daquela região.

A Escola R tem, aproximadamente, 50 anos. Seus alunos eram 90% (345) de outros bairros e municípios – estudavam neste local por tradição – e apenas 10% (40) eram da região. 90% (13, aproximadamente) dos professores eram efetivos, restando uma pequena faixa de aulas para os OFAs. A Escola E, diferente dessa escola, possuía em seu quadro de alunos 99% (713) da comunidade local.

Antes da ETI, esta unidade de ensino possuía 11 salas de Ensino Fundamental pela manhã, 11 classes de Ensino Fundamental à tarde e 10 salas de supletivo para o Ensino Médio, à noite.

Em 2006, com a implantação do projeto da Escola de Tempo Integral, a escola perdeu suas turmas de suplência, que foram transferidas para outra unidade de ensino e, em 2007, na época da pesquisa, ficou com 11 turmas de Ensino Fundamental em tempo integral, divididas em três salas de 5ª série, três salas de 6ª série, três de 7ª e duas classes de 8ª série. A média era de 30 a 35 alunos por sala, somando 385 estudantes.

Em diálogo com a coordenadora, ela revelou que, no primeiro dia de aula, no ano da implantação da ETI, várias pessoas vieram da Secretaria Estadual de Educação e se colocaram à porta do colégio, a fim de receber os pais, responsáveis e alunos, para explicar sobre as mudanças que estavam operando. A comunidade deu mostras de aceitar a extensão do tempo escolar, entretanto os alunos não aprovaram com tanta rapidez e resistiram um pouco.

Esta escola não dispunha de salas-ambiente, mesmo assim livros de várias disciplinas estavam nas salas de aula e eram cedidos aos alunos para pesquisa, leitura ou consulta rápida.

A sala de Informática tinha 10 computadores e acesso à Internet. Virou um espaço compartilhado, pois servia para a realização de reuniões, para apresentações e, também, como sala de vídeo. Para que não se tornasse uma utilização desorganizada, a coordenação promovia um agendamento do uso desta sala aos professores.

A quadra estava em reforma e os alunos utilizavam a quadra da escola vizinha.

A coordenadora da ETI disse, sorridente, que a mudança vinha dando certo na Escola R, pois os professores eram sensíveis, muitos já trabalhavam com projetos e estavam preparados para as eventualidades que uma inovação traz em sua implementação.

Para encerrar, a coordenadora revelou que todos os professores faziam registros de seus projetos/ações em portfólios, inclusive os professores eventuais. Nestes portfólios, os docentes descreviam suas ações aplicadas nas Oficinas durante o bimestre e tinham data marcada para apresentação deste material nas reuniões de HTPC. Completou que todos estavam empenhados em fazer o projeto dar certo.

A escola é talvez “a menor do Estado de São Paulo, porém a maior de coração”, acrescentou a coordenadora da Escola R, no intuito de justificar o bom andamento da ETI em sua escola.

Quanto à atribuição de aulas, no primeiro ano de vida das Escolas de Tempo Integral, os professores das unidades de ensino tiveram as aulas das Oficinas atribuídas como se fossem aulas do currículo básico.

Em 2007, os docentes interessados nas Oficinas tiveram que se inscrever na escola de sua escolha, apresentando um projeto (escrito e oral) que foi avaliado por um grupo gestor formado, geralmente, pela direção e coordenação.

Os professores que tinham aulas somente nas Oficinas Curriculares não possuíam vínculo com a escola em que atuavam e, sim, com o Estado. Desta forma, caso existissem aulas para atribuir na Unidade Escolar (UE), eles não concorreriam com os professores que têm vínculo com a escola.

2.3. O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa de campo, com duração de aproximadamente sete meses, aconteceu no cotidiano escolar de uma escola estadual da Baixada Santista.

Utilizamos, como já foi anunciado no início deste capítulo, quatro procedimentos metodológicos para a coleta de dados da pesquisa: realizamos *observações* no cotidiano das Oficinas; efetuamos *entrevistas* semi-estruturadas com três professoras que atuaram nas Oficinas Curriculares; aplicamos *questões* abertas a 23 professores de duas Escolas de Tempo Integral (11 da Escola E, 12 da Escola R) e, também, procedemos a *análise documental*, consultando as Diretrizes Gerais da Escola de Tempo Integral, Resoluções e alguns registros das escolas visitadas.

Ficar mais próximos das atividades propostas e dos professores que atuam nas Oficinas foi nossa intenção primeira, por entendermos o valor da observação para nosso estudo:

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 27).

Durante o processo de observação, procuramos determinar “o quê” (Oficina) e “o como” observar (como sistematizar os dados no diário de campo). O nosso grau de participação classificou-se como participante, pois não só observamos e assistimos às atividades desenvolvidas, mas, principalmente, dialogamos com os sujeitos, opinamos quando fomos requisitados.

Em face de uma nova realidade, observar a atuação do docente junto as Oficinas faz-se tarefa desafiadora a uma pesquisadora principiante. Vianna (2003, p. 75) chama a atenção para os cuidados que precisam ser observados:

O observador precisa considerar que o ensino ocorre em diferentes locais, com diferentes estruturas arquitetônicas, com salas de diferentes tamanhos, cujos espaços são organizados de diferentes maneiras por diversos professores que adotam várias formas de conduzir o processo de aprendizagem.

De acordo com Vianna (2003, p. 55), a observação participante se complementa, ainda, com entrevistas formais, por exemplo, na escola, gravadas com professores isoladamente ou com todo o corpo docente, envolvendo também, quando for o caso, os pais e elementos da diretoria, ou entrevistas informais com o diretor, o corpo docente e os pais. Além de outras observações fora da escola e a revisão da documentação existente e relacionada ao objeto da pesquisa.

As observações aconteceram na Escola E, após conversa com a diretora desta unidade de ensino e nossa apresentação junto ao corpo docente, explicando a intenção deste estudo.

Nos sete meses que permanecemos na escola E, apesar de os professores não se mostrarem constrangidos com a nossa presença, como já dissemos anteriormente, muitas vezes nos solicitavam que evitássemos observar a sala, alegando inúmeros empecilhos, como: falta de professor e união de duas salas, participação em evento promovido pela escola, entre outros motivos.

Foram três as Oficinas observadas: Informática Educacional, Atividades Artísticas e Filosofia. Realizamos dez observações distribuídas entre três professoras: foram três observações na Oficina de Informática, três na Oficina de

Artes e quatro na Oficina de Filosofia. Sendo que sentimos maior dificuldade com a Oficina de Informática, pois a docente, devido à falta de recursos materiais, desenvolvia suas atividades da mesma forma com todas as turmas em que atuava.

Percebemos que a atitude desta professora demonstrava indícios de que os dilemas do cotidiano vêm, de alguma forma, afetando sua prática junto aos alunos. De qualquer modo, sua relação com os alunos era pautada pelo afeto e delicadeza, no momento em que falava com eles. Entretanto, concentramo-nos em acompanhar outros professores, pois dependíamos da disponibilidade deles para desenvolver nossa observação em outras Oficinas Curriculares.

Para justificar nossa postura, fazemos uso das palavras de Vianna (2003, p. 89) que afirma:

Observar tudo ao mesmo tempo é humanamente impossível. O observador, no conjunto da escola, ou em relação a um grupo de estudantes, seleciona, previamente, qual seu centro de atenção, ou quais os aspectos a enfatizar, a fim de que não se fixe em aspectos menos relevantes em detrimento de outros bem mais importantes para os objetivos da pesquisa.

A maioria das aulas observadas aconteceu em salas-ambiente, sendo que as de Informática Educacional desenvolviam-se em um laboratório com pouca iluminação e poucos computadores.

Selecionamos, a cada aula observada, o que acreditamos ser fundamental para a compreensão e foco de nosso objetivo, limitando-nos às anotações sobre “o quê”, “como”, “tempo/espço utilizados” e “relações professor/aluno” desenvolvidas em sala de aula¹⁸. Esses dados localizam-se no Anexo VIII (p. 239-260).

¹⁸ Estes registros, quando da análise dos dados, foram desenvolvidos sob o ponto de vista de três dimensões: cognitiva, emocional e sócio - cultural, em um Quadro-Síntese (Anexo V, Quadro II, p. 159).

Um fator a considerar durante a observação refere-se ao material usado pelo docente como elemento auxiliar na promoção da aprendizagem. As Oficinas exigem material diversificado, entretanto a precariedade de recursos causa entre os docentes certa inquietação e dificulta a relação professor/aluno, pois o estudante não percebe o porquê do aumento de sua permanência na escola e a finalidade das Oficinas.

Ao lado da observação, optamos por entrevistas semi-estruturadas com três professoras que vivenciaram a experiência das Oficinas, desde a sua implantação e, também, aplicamos questionários com questões abertas a vinte e três (23) professores, sendo que onze procederam da Escola E e doze respondentes foram de outra escola da Baixada Santista: a Escola R. Desta forma, conseguimos garantir uma captação mais imediata das informações desejadas.

Lüdke e André (1986, p. 33) acreditam que na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente, nas entrevistas não totalmente estruturadas, em que não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Freqüentamos a escola E a fim de criar um vínculo mais estreito com os professores, conhecer seus horários e para conversar com alguns funcionários. Marcamos as entrevistas conforme o desejo e conveniência dos sujeitos entrevistados, garantindo o sigilo e anonimato dos informantes, pois muitos demonstraram preocupação, quando solicitados a responder a algumas questões.

As entrevistas foram gravadas em fitas K-7, posteriormente transcritas, e localizam-se no Anexo VI (p. 167-221). Já as respostas aos questionários encontram-se no Anexo VII, Quadro III (p. 222-238).

Por fim, para complementar as informações obtidas por meio das entrevistas e das observações, consultamos alguns documentos referentes à implantação da Escola de Tempo Integral, incluindo Resoluções (Anexo IX, p. 261-287) e outros documentos pertinentes ao tema.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam, ainda, uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A análise documental para contextualizar o antes e o depois da escola em estudo, a observação do cotidiano escolar, com ênfase nas atividades docentes, os questionários e as entrevistas semi-estruturadas são materiais para compreender a relação que se dá entre professor e aluno, estabelecendo o “clima” e a “dinâmica” que se instalam durante a realização das Oficinas. Após as entrevistas feitas com docentes envolvidos na implantação deste projeto, foi possível elencar algumas dificuldades enfrentadas e as necessidades *habituais* e *desejadas* expressas pelos docentes que vivem a ampliação do espaço/tempo dentro das escolas de ensino fundamental¹⁹.

Os instrumentos utilizados por esta investigação foram elementos norteadores e, através destes, conseguimos obter dados, identificando:

¹⁹ Tomo, aqui, o conceito de necessidades habituais e desejadas desenvolvido por ESTEVES e RODRIGUES (1993) e ABDALLA (2006).

- as concepções dos professores a respeito dos projetos da rede estadual de ensino e estratégias de adaptação de suas práticas dentro das Oficinas, tendo em vista as suas impressões positivas e negativas sobre esta inovação;

- aspectos práticos das três Oficinas Curriculares: Informática Educacional, Atividades Artísticas e Filosofia.

Com base no que pudemos identificar, os dados coletados serão descritos e analisados nos Capítulos III e IV deste trabalho, buscando, assim, gerar reflexões sobre a prática docente dentro das Oficinas Curriculares.

CAPÍTULO III

AS OFICINAS CURRICULARES: ENTRE O IDEAL E O REAL

§ 1º Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina. (São Paulo, 2006b, Anexo IX, p. 262)

Os projetos que circulam na rede estadual não condizem com a realidade dos educandos. Nós, professores, gostaríamos e sonhamos que um dia as Oficinas possam ser elaboradas em ambientes “condizentes” à proposta elaborada. Minha vivência é uma, ainda tenho sonhos, e quero transferir esses sonhos para os meus alunos. Eles têm direito a sonhar e cabe a nós, educadores, realizar seus sonhos. (Professor E, Anexo VI, Quadro III, p. 234)

Verificar como se dá o funcionamento das Oficinas Curriculares, propostas pelo governo do Estado de São Paulo, no interior da Escola de Tempo Integral, é a intenção deste capítulo.

No documento elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (São Paulo, 2006a), que fundamenta a concepção e a implementação da Escola de Tempo Integral, lemos o ideal da crença na melhoria da educação como base para a mudança social desejada.

As “orientações legais” esperam, com as Oficinas Curriculares, conjugar a ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais, aprofundando *conhecimentos*, vivenciando novas *experiências*, esclarecendo dúvidas e desenvolvendo *atividades* artísticas e esportivas.

O trecho citado da Resolução SE 7 (São Paulo,2006b) nos traz o conceito *ideal* de Oficina, enquanto que a voz da professora E, da epígrafe acima, por exemplo, revela-nos uma *realidade* diferente daquela anunciada pelo documento legal.

Tendo em vista as considerações anteriores, faremos uma breve apresentação da organização curricular que rege a Escola de Tempo Integral. A seguir, descreveremos, particularmente, as Oficinas de Informática Educacional, Atividades Artísticas e Filosofia, sob dois aspectos: primeiro, o objetivo idealizado e descrito pela documentação legal e, segundo, alguns procedimentos e perfis dos professores, segundo as Diretrizes Gerais do projeto.

Os dados colhidos e organizados nos auxiliaram a comparar duas visões: a dos docentes que vivem a implantação deste programa inovador, com a daqueles que idealizaram a “possível” implementação da proposta da ETI (SEE).

Diante disso, buscaremos, através da organização curricular do projeto da Escola de Tempo Integral, verificar os aspectos destacados pela documentação legal – na época da implantação da ETI.

3.1. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A organização da Escola de Tempo Integral para o Ensino Fundamental compreende o currículo básico e um conjunto de Oficinas de enriquecimento curricular para os Ciclos I (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e II (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries).

Para melhor compreender estas atividades que, segundo as Diretrizes Gerais (São Paulo, 2006a), são de natureza prática, inovadoras, integradas e relacionadas a conhecimentos previamente selecionados, como já mencionamos, buscamos

descrevê-las, apresentando-as de forma concisa quanto aos objetivos, ao tempo e ao espaço propostos, como podemos verificar no quadro a seguir:

QUADRO 1 – A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ETI

OFICINAS	TEMPO	ESPAÇO
<p>HORA DA LEITURA</p> <p>Objetivo: Formar leitores; propiciar contato dos alunos com diferentes gêneros textuais; otimizar a utilização do acervo existente na escola.</p>	<p>Ciclo I: 3 aulas semanais. Ciclo II: 2 aulas/semanais.</p>	<p>Utilizar diferentes espaços disponíveis na escola e no seu entorno: sala de leitura, pátio, jardim, biblioteca pública, centro cultural e outros.</p>
<p>EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS</p> <p>Objetivo: Rever e/ou aprofundar conceitos e procedimentos matemáticos; desenvolver experiências e projetos que reforcem os assuntos já tratados.</p>	<p>Ciclo I: 3 aulas/semanais. Ciclo II: 2 aulas/semanais.</p>	<p>Salas-ambientes, laboratórios de informática, espaços externos que os alunos precisarão para obter dados.</p>
<p>LÍNGUA ESTRANGEIRA</p> <p>Objetivo: Permitir que o aluno utilize a língua estrangeira para ler, escrever ou falar; aceitar as diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento; proporcionar acesso à sociedade da informação; respeitar outras culturas</p>	<p>Ciclo I: 1 aula/semanal. Ciclo II: 1 aula/semanal.</p>	<p>Externos e internos da escola.</p>
<p>INFORMÁTICA EDUCACIONAL</p> <p>Objetivo: Potencializar aos alunos o acesso às tecnologias de informação e de comunicação; compreender o funcionamento e fazer uso de equipamentos (teclado, <i>mouse</i> etc.), <i>softwares</i> e redes.</p>	<p>Ciclo I: 2 aulas/semanais. Ciclo II: 2 aulas/ semanais.</p>	<p>Laboratório de multimídias ou salas equivalentes para desenvolvimento de atividades.</p>

<p align="center">ATIVIDADES ARTÍSTICAS</p> <p>Objetivo: Possibilitar aos alunos manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir e conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/corporais; ampliar o repertório artístico do aluno.</p>	<p align="center">Ciclo I: 3 aulas/semanais. Ciclo II: 3 aulas/semanais.</p>	<p align="center">É preciso viabilizar tempo, espaço e recursos materiais para desenvolver Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança.</p>
<p align="center">ATIVIDADES ESPORTIVAS E MOTORAS</p> <p>Objetivo: Potencializar as habilidades motoras e desenvolver as capacidades físicas e neuromotoras dos alunos; criar o hábito da prática da atividade física.</p>	<p align="center">Ciclo I: 3 aulas/semanais. Ciclo II: 3 aulas/semanais.</p>	<p align="center">Quadras externas e internas, campos esportivos, academias e outros.</p>
<p align="center">SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA</p> <p>Objetivo: Aprofundar conhecimentos e desenvolver boas práticas para o alcance da promoção e manutenção da saúde humana e da sustentabilidade da vida</p>	<p align="center">Ciclo I: 1 aula/semanal. Ciclo II: 1 aula semanal.</p>	<p align="center">Salas que disponibilizem recursos variados para dinamizar as ações e construir novos conhecimentos.</p>
<p align="center">FILOSOFIA</p> <p>Objetivo: Contribuir para a aquisição e desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo.</p>	<p align="center">Ciclo I: 1 aula/semanal. Ciclo II: 2 aulas/ semanais</p>	<p align="center">Bibliotecas, salas-ambientes, sala de vídeo.</p>
<p align="center">EMPREENDEDORISMO SOCIAL</p> <p>Objetivo: Desenvolver no aluno a capacidade de lidar de forma criativa com o inusitado, o diferente e o imprevisível; incentivar a cooperação, o trabalho coletivo, a autonomia nas tomadas de decisões; reconhecer e respeitar as diversidades étnico-raciais e culturais.</p>	<p align="center">Ciclo I: 1 aula/semanal. Ciclo II: 1 aula/semanal.</p>	<p align="center">Internos da escola e externos, como praças, terrenos etc.</p>

<p style="text-align: center;">ORIENTAÇÃO PARA ESTUDO E PESQUISA</p> <p>Objetivo: Ampliar o repertório cultural e científico dos alunos, possibilitando o estabelecimento de vínculos com o mundo da pesquisa.</p>	<p style="text-align: center;">Ciclo I: 2 aulas/semanais, Ciclo II: 1 aula/semanal.</p>	<p style="text-align: center;">Variados, que percorrem desde a sala de aula até espaços externos próximos à escola.</p>
---	---	---

Em 2006, primeiro ano de implantação do projeto da Escola de Tempo Integral, observou-se o regime de estudos para cada classe dos Ciclos I e II, em período integral – manhã e tarde, com carga horária semanal de 45 aulas, totalizando 9 aulas diárias.

No Ciclo I, estas 9 aulas dividiram-se em 5 aulas para desenvolvimento das disciplinas do currículo básico e, à tarde, 4 aulas destinadas às Oficinas Curriculares (Anexo IX, p. 268).

Já, para o Ciclo II, o turno da manhã destinou-se ao desenvolvimento de 6 aulas, englobando disciplinas do currículo básico e as Oficinas “Hora da Leitura” e “Orientação para Estudo e Pesquisa”. O período da tarde ficou reservado para as demais Oficinas, com 3 aulas diárias (Experiências Matemáticas, Língua Estrangeira, Informática Educacional, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras, Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo Social) (Anexo IX, p. 269).

As disciplinas do currículo para o Ciclo I totalizam 7 disciplinas do currículo básico²⁰ e, para o Ciclo II, 8 disciplinas, que juntamente com a realização das Oficinas, integram o processo de aprendizado.

²⁰ As disciplinas referentes ao currículo básico para o Ciclo I são: Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e, para o Ciclo II, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Educação Artística, Educação

Espaços destinados ao desenvolvimento de Oficinas complementam, de acordo com as Diretrizes Gerais (São Paulo, 2006a), as matrizes referentes à Escola de Tempo Integral, visando a ampliar as oportunidades e a resgatar valores morais como dignidade, honestidade e fraternidade, ou seja, formando pessoas aptas para o exercício da cidadania (p. 6). Pensando nestes espaços destinados a promover situações significativas, destacamos, para ilustrar a realidade, um breve episódio observado em uma das Oficinas:

(...) Difícil precisar quantos alunos estavam presentes, pois alguns entravam e saíam a todo instante. Tudo foi arrumado momentos antes da apresentação, sem uma organização prévia. A classe estava suja, com mesas e bancos espalhados aleatoriamente pela sala. No corredor ao lado, alunos passavam correndo de tempos em tempos, sem que ninguém se queixasse ou desse falta deles (Anexo VIII, p. 242).

A situação descrita acima chama a atenção para um espaço inadequado e, também, para uma atividade que, nos parece, foi preparada sem uma organização prévia. Isso nos causa dúvidas quanto à promoção de aprendizagem significativa anunciada pela proposta da ETI.

O currículo da Escola de Tempo Integral define os objetivos pretendidos de aprendizagem, entretanto não indica os meios, as atividades, os materiais ou conteúdo que se deve lecionar para obtê-los. As Diretrizes Gerais (São Paulo, 2006a) sugerem procedimentos metodológicos, ambientes, recursos didáticos e, até mesmo, o perfil esperado dos professores de Oficinas, entretanto é preciso que estas propostas sejam adequadas às escolas, devido ao público heterogêneo que as frequenta.

As Diretrizes Gerais (São Paulo, 2006a, p. 32) recomendam que para atuar nas Oficinas, é imprescindível que o professor, além de uma boa formação acadêmica, necessita ter disponibilidade para articular o seu trabalho com os professores das demais áreas do currículo, numa visão interdisciplinar e de acordo com o projeto pedagógico da escola, como também para participar do programa de formação continuada, voltado para as discussões teórico-metodológicas.

Sabemos que não houve tempo para que a proposta curricular da Escola de Tempo Integral fosse refletida e compreendida pelos docentes e, apesar disso, a professora de Filosofia nos fala:

(...) Mesmo com todas as dificuldades, eu preferiria a Oficina. Porque você não fica preso, tão preso àquela coisa fechada do currículo básico. Você pode criar e ver a criação deles. A sala de aula é importante? É. A sala, com todo aquele currículo básico, aquelas questões formais, que a gente precisa disso no mundo. Mas, nas Oficinas, você consegue trabalhar com as questões formais, só que de uma forma que para eles fica muito mais alegre (Anexo VI, p. 186).

Percebe-se, na fala da professora, uma disposição propícia para a concretização dos objetivos das Oficinas, pois, como nos aponta Gimeno Sacristán (2000), o papel do professor diante do currículo precisa ser valorizado:

Uma perspectiva prática verá nos currículos um veículo de comunicação de teorias e idéias para a realidade. Este enfoque evidencia um dado fundamental: que os professores/as, participando nesse processo, são elementos ativos em sua concretização (p. 147).

Por ser um projeto que já trouxe uma organização curricular *a priori*, sem um estudo prévio por parte dos professores que atuam nas Oficinas, faz-se condição

essencial que os docentes participem de sua reelaboração, tendo em vista que este seja flexível e intervenham nele sempre que necessário.

A seguir, apresentaremos alguns trechos de nossas observações nas Oficinas Curriculares de “Informática Educacional”, “Atividades Artísticas” e “Filosofia”, buscando descrever o que diz a orientação legal e, pela voz do professor, ilustrar a realidade dessas Oficinas.

3.2. OFICINA CURRICULAR “INFORMÁTICA EDUCACIONAL”

Esta Oficina tem a intenção de potencializar, aos alunos participantes deste projeto, o acesso às diversas tecnologias.

Para os alunos que não têm a possibilidade de usar os meios digitais, este fato pode se constituir em elemento de discriminação, havendo um distanciamento entre os que usam a tecnologia e os que não fazem uso dela.

Desta forma, a Oficina de Informática tem como objetivo geral possibilitar que o aluno seja capaz de utilizar as tecnologias de informação e comunicação da forma mais adequada à realização de suas ações como estudante e como cidadão (São Paulo, 2006a, p.47).

Ainda, conforme as Diretrizes Gerais (São Paulo, 2006a), o *ideal* para a realização desta Oficina é um laboratório de Multimídia contendo:

- No mínimo 20 computadores;
- Uma lousa branca com acessórios adequados;
- Armário para guardar *softwares* e outros equipamentos, como aparelho de som, microfones, *datashow* e outros;
- Suporte móvel para TV e vídeo ou DVD;

- Uma mesa de 10 lugares ou 4 mesas menores para estudos e discussões.

A *realidade* nos mostra uma situação contrária à proposta do documento, conforme nos conta uma das professoras da Oficina de Informática, em entrevista no início do ano de 2007:

(...) Prometeram mandar mais 10 computadores. A sala é grande, caberia até mais, mas prometeram mandar 10. Estou até agora esperando. Tive praticamente 7 computadores, mais nada. Não tinha impressora, não tinha material. No final do ano, quando chegou a verba, que eles distribuíram do meio para o final do ano, me deram uma caixinha de disquete e 6 CDs. Nem folha de sulfite deram... (Anexo VI, p. 210).

Sabemos que a linguagem digital faz parte do cotidiano da maioria dos alunos. Entretanto, estando distante do espaço descrito pelas Diretrizes, a ação do professor torna-se prejudicada, mesmo que o trabalho em equipe seja adotado, na tentativa de oportunizar o contato com o computador.

Às escolas que não possuem todos os recursos de multimídia, recomendou-se que os computadores fossem organizados em duas salas e que as atividades de informática deveriam ter início com os recursos disponíveis, adequando as atividades pedagógicas à sua realidade.

Neste sentido, outro professor, AM²¹, demonstra, ao responder uma das questões, sua capacidade de adaptação às dificuldades, confirmando que existem posturas diferentes para situações semelhantes:

(...) temos que estar preparados para o desenvolvimento de nossas Oficinas a qualquer espaço, visto que de escola para escola temos muita variação da disponibilidade do espaço físico. Ex.: se na sala-

²¹ Iniciais do nome e sobrenome de um professor de Matemática, que respondeu ao questionário aplicado.

ambiente de Informática não há disponibilidade de computadores, acrescentamos: espaço para leitura - gibis, revistas de informática; espaços de jogos - banco imobiliário, dama, dominó e outros (Professor AM, Anexo VII, Quadro III, p. 230).

Na realidade, dentro de uma mesma escola, assistimos a professores que desempenham seus papéis a despeito de uma situação adversa, e outros que sofrem dificuldades para exercer suas ações, procurando um ponto de partida.

A escola em estudo – Escola E – não dispõe do ambiente adequado, para a Oficina de Informática, descrito pelas Diretrizes, pois a maioria dos computadores que possui não estão funcionando; não tem acesso à Internet; nem iluminação adequada para realizar suas atividades.

Sendo assim, o professor utiliza alguns jogos já instalados no computador e propõe atividades de desenho, leitura e escrita aos alunos. Entretanto, apesar do interesse dos adolescentes pela linguagem digital, vários estudantes passam o tempo na sala-ambiente de informática de forma ociosa, pois o número de computadores não está em conformidade com o número de alunos presentes na sala.

Dentre os vários objetivos desta Oficina, segundo as Diretrizes Gerais (São Paulo, 2006a), destacam-se: o estímulo à formação de atitudes que contemplem a diversidade e o respeito mútuo. Voltamos a pensar, então, sobre uma prática da reflexão articulada e sistemática que seja, para o estudante, uma *experiência significativa e contínua*, como nos diria Dewey (1952; 1979). Será que um espaço tão pouco organizado pode oferecer tal *experiência*?

Para Libâneo (2004, p. 66), a tecnologização do ensino incentiva a crença de que o computador e outras mídias podem substituir a relação pedagógica

convencional. Cria-se a ilusão de que é possível a aprendizagem completa apenas com a presença do aluno diante dos equipamentos informáticos.

Nas Oficinas Curriculares de Informática Educacional, o docente enfrenta a precarização de material e, também, a dificuldade em criar atividades para classes numerosas por falta de acesso à Internet e quantidade reduzida de computadores.

Ainda, recorrendo às idéias de Libâneo (2004), parece-nos claro que alguns professores tendem a resistir à inovação tecnológica e expressam dificuldade em assumir, teórica e praticamente, disposição favorável a uma formação tecnológica. As práticas docentes recebem o impacto das novas tecnologias da comunicação e da informação, provocando uma reviravolta nos modos mais convencionais de educar e ensinar.

Acreditamos que todos esses fatores mencionados, somados às condições desfavoráveis das salas-ambiente de Informática, sejam possíveis causas destas Oficinas não apresentarem resultados que chamem a atenção, visto que nas aulas observadas não se percebeu uma proposta de trabalho específica, como observado na Escola E:

(...) A professora não fez nenhuma proposta de atividade, permanecendo sentada durante todo o tempo da Oficina. Os alunos não reclamavam, porém não faziam nada de produtivo ou mesmo aprendiam algum comando novo que pudesse ser aplicado futuramente. Quando perguntei sobre o que ela pretendia fazer com os alunos, a fim de que eles conhecessem um pouco mais das ações de um computador, ela me disse: “Não há material para as 8ª séries. Não foram mandados os programas prometidos” (Anexo VIII, p. 246).

Em face dessa realidade, como superar as dificuldades impostas pelo dia-a-dia? Que profissional pode dar conta de um projeto que não trouxe recursos para as escolas?

Este breve relato nos remete ao perfil docente requerido pelas Diretrizes (São Paulo, 2006a) para atuar nesta Oficina: além de ter domínio dos conhecimentos básicos de informática, o professor atuará como estimulador das inteligências, tirando proveito da informática, no desenvolvimento dos trabalhos, projetos e atividades em geral. Além disso, demonstrará discernimento para saber qual atividade pode ser realizada por meio da informática e como integrar e explorar conteúdos disciplinares.

Assim, podemos tecer comentários sobre o papel do professor, usando as palavras de Libâneo (2004, p. 67):

O valor da aprendizagem escolar está, precisamente, em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais que supõem a relação docente.

Ou seja, usar as mídias no ensino não significa excluir o educador, mas torná-lo capaz de utilizar as tecnologias da informação a serviço da aprendizagem. O professor precisa estar capacitado para compreender a multiplicidade de meios de comunicação e informação, propiciando aos alunos a possibilidade de alcançá-los.

Não só o acesso ao uso da informática poderá estimular a capacidade de reflexão, de organização dos conhecimentos e de aprofundamento em pesquisas, como também o contato com atividades das diferentes oficinas atenderá alunos que têm dificuldades, quanto àqueles que têm possibilidade de avançar.

Vejamos, então, o que a legislação e os docentes dizem sobre a Oficina Curricular “Atividades Artísticas” no próximo item.

3.3. OFICINA CURRICULAR “ATIVIDADES ARTÍSTICAS”

Para desenvolver as Oficinas Artísticas, o documento oficial propõe, entre outras determinações, a necessidade de viabilizar tempo, espaço e recursos materiais, sendo estas condições favoráveis à ampliação do repertório artístico do aluno. Tem por objetivo propiciar a criação de formas artísticas, representações de idéias, emoções, sensações nas diferentes linguagens da arte (Dança, Música, Artes Visuais e Teatro); possibilitar aos alunos manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir e conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/corporais, ampliando e aprofundando o repertório artístico e estético dos estudantes em cada uma das linguagens que integram a disciplina Artes (São Paulo, 2006a).

Na tentativa de atender aos alunos e lhes proporcionar situações favoráveis para um melhor aprendizado, os professores da Escola E dividiram a Oficina de Atividades Artísticas em linguagens específicas. Ou seja, há uma professora que desenvolve artes visuais; outra, dança e teatro e uma docente que mobiliza os alunos para a música. Esta última linguagem da Arte conta com o auxílio de um profissional de Educação Física.

O momento em que os alunos praticam as artes visuais – dentro de uma sala de aula – indica ser um dos mais tranquilos, pois estes se concentram em realizar colagens, pintura, desenhos e outras atividades afins. Foi o que percebemos durante a observação de uma sala de 5ª série:

A professora trouxe borboletas desenhadas e fotocopiadas aos alunos. Eles escolheram as cores que usariam para dar vida às borboletas. (...) A proposta seguinte dada pela professora: criar um ambiente para a borboleta apenas com colagens; não poderiam usar

lápiz de cor e outros recursos. (...) Esta sala estava organizada: grupos com quatro alunos, mesas, armários com os trabalhos guardados e identificados pela série (Anexo VIII, p.243).

O cuidado em manter uma organização, de alguma forma contagiava os alunos, pois procuravam falar um de cada vez, não havia gritos e pareciam determinados a terminar a atividade segundo o desejo da professora.

Durante as outras atividades – dança, música e teatro – os espaços são ampliados e os alunos ficam mais dispersos. Muitos não querem participar, alegando vergonha ou apenas se recusando a aderir à proposta. Nesta hora, apesar de todos os esforços dos professores, certo desconforto se instala durante a realização da Oficina e, até mesmo, alguns problemas disciplinares ocorrem, tais como: gritos, correrias, ou alunos dormindo, ou conversando no aparelho celular. Esses problemas parecem ocorrer, pois poucos alunos se envolvem na atividade, alegando não gostar de representar, dançar ou cantar.

Para ilustrar, descrevemos alguns trechos de um teatro de fantoches elaborado por uma 7ª série e apresentado a alguns alunos e professores da Escola E:

(...) A professora da disciplina não interferiu, em momento algum, na atuação dos alunos. Esclareceu à platéia que ensinou a feitura dos bonecos que serviram de personagens para a peça e que forneceu algumas orientações para a elaboração desta atividade. (...) A linguagem utilizada pelos personagens foi bastante informal, com presença de termos, como “idiota”, “cachorra” e outros semelhantes. O curioso é que este vocabulário parecia comum entre os alunos e motivo de diversão entre eles. Difícil precisar quantos alunos estavam presentes, pois alguns entravam e saíam a todo instante (Anexo VIII, p. 241).

Novamente percebemos diferentes posturas de professores frente a uma situação de mudança. Alguns conseguem criar espaços que propiciam as relações

de aprendizagem, participação e reflexão; outros se sentem desorientados, ansiando por encontrar um caminho seguro.

Muitas das decisões tomadas pela Escola E estão de acordo com as Diretrizes Gerais (São Paulo, 2006a), entre elas: tratar as linguagens (Dança, Música, Artes Visuais e Teatro) separadamente, ao longo das quatro séries dos Ciclos I e II.

A voz de uma das professoras entrevistadas, também professora de Artes, revela a situação do docente diante das Oficinas, pois o único ponto positivo parece que foi o material humano:

Neste ano (que foi o 1º da ETI) contamos com a boa vontade dos professores, coordenação e direção, pois a verba para o material só apareceu no meio do ano. As condições são poucas, é necessário que se tenha espaço para as Oficinas (Professor P, Anexo VII, Quadro III, p. 226).

Outro professor que atua em uma Oficina de Matemática complementa:

As implicações negativas do projeto são: a falta de estrutura da escola, alimentação, salas inadequadas, falta de interesse dos alunos e das mães. A escola virou creche. O positivo é a permanência do aluno na escola, que fica fora das ruas (Professor K, Anexo VII, Quadro III, p.233).

O que se percebeu foi que manter o aluno na escola cercado por uma estrutura repleta de falhas, não tem sido tarefa fácil para o docente.

Anísio Teixeira (2007, p. 17) trouxe de Dewey a noção de que o aprender pode ser associado à formação de hábitos, a modos de proceder e agir, tendo como motor desse processo o interesse de quem aprende.

Tal concepção de aprendizagem serve, também, para justificar a defesa de uma escola integral, um espaço onde os alunos possam viver plenamente, em vez de apenas receber os conteúdos teóricos depositados em suas mentes pelo professor (TEIXEIRA, 2007, p.18).

Por ser uma novidade inesperada para muitos docentes, já que a proposta da Oficina é que o professor seja um mediador e apenas indique um ponto de partida para a obtenção de conhecimentos, a idéia de *vivência plena* anunciada pelo educador Anísio Teixeira (2007) mostra-se distante, pois o aluno espera um conteúdo pronto, nos moldes de uma educação tradicional.

A falta de espaço físico para a realização das atividades é outro fator que se opõe ao ideal do projeto de Artes, juntamente com a sensação de inexperiência declarada pelos docentes, seja pelo pouco tempo de exercício na profissão, seja pelo despreparo para enfrentar situações que os tire da estabilidade a que estão acostumados.

Entretanto, para alguns docentes, uma situação nova, que traz uma série de dificuldades, é encarada como um desafio a ser vencido. Isto é o que podemos observar na Oficina Curricular de “Filosofia”, explicitada a seguir.

3.4. OFICINA CURRICULAR “FILOSOFIA”

Para atuar como professor desta Oficina no Ciclo II (5^a à 8^a), o docente deverá possuir licenciatura plena em Filosofia e, no Ciclo I (1^a à 4^a), licenciatura plena em Pedagogia. Espera-se, segundo as Diretrizes (São Paulo, 2006a), que o professor tenha um espírito investigativo, criativo, e perspicácia para selecionar conteúdos e propostas, dentro de uma abordagem abrangente e interdisciplinar.

Neste sentido, faz-se necessário que o professor faça revisão de sua prática e busque por novas maneiras de ensinar.

A professora de Filosofia nos diz:

(...) Não tinha noção nenhuma de como funcionava tudo isso aqui. É, foi um grande aprendizado. Tive que estudar muito também, pesquisar muito. Tive que correr atrás para montar todas essas atividades. É... os embasamentos, bibliografia, os pensamentos... (Anexo VI, p. 175).

Verificamos que a professora preenchia o perfil desejado pelas Diretrizes, principalmente a respeito do espírito de investigação e de criação, pois grande parte das Oficinas traz informações veiculadas pelas Diretrizes sobre objetivos, metodologia, recursos, ambiente e materiais de apoio. Enquanto que a Oficina de Filosofia apenas traz os objetivos, procedimentos metodológicos, perfil docente e material de apoio, sendo que este último deve ser buscado na biblioteca da escola e o professor precisará contar com sua criatividade e com as possibilidades da escola para obter recursos, no sentido de desenvolver um bom trabalho.

Ainda, dentro da proposta enunciada pelas Diretrizes (São Paulo, 2006a), o primordial para a Filosofia é a prática da reflexão e que esta seja, para o estudante, uma experiência *significativa e contínua* (p. 80).

A principal prática filosófica é a capacidade de indagar. Transformar uma indagação em uma reflexão coerente, e não o simples fluxo de opiniões e repetições do senso comum, constitui o principal desafio para a Filosofia (São Paulo, 2006a, p. 80).

As observações da Oficina de Filosofia mostraram a tentativa da professora em conduzir os alunos à reflexão, levantando temas para debate que envolveu família, política, ética e amizade. O debate sobre os assuntos propostos provocava

estranhamento, para depois levá-los à execução de alguma *atividade* na intenção de dar forma aos pensamentos dos alunos.

Para discutir a importância da família, por exemplo, a professora de Filosofia utilizou-se de vários instrumentos:

(...) a professora distribuiu os textos aos alunos e deu início à leitura. (...) Após a leitura, muitos alunos começaram a falar ao mesmo tempo, o que ocasionou um pequeno alvoroço. (...) Os alunos receberam folha sulfite. Cola, lápis de cor, canetinha foram deixados entre os grupos, pois eles estavam sentados em grupos circulares de seis a oito carteiras. (...) Devagar, a professora foi conversando com eles, questionando sobre seus sentimentos e eles acabaram por escrever na folha suas reações frente às brigas em casa (Anexo VIII, p. 248).

Em outra ocasião, a docente os levou a refletir sobre *virtudes*, como: paciência, trabalho, justiça, gratidão e responsabilidade, por meio de um jogo que envolveu equipes e que exigiu espírito competitivo:

A atividade pareceu atingir seus objetivos, pois quando questionados pela professora sobre o que haviam percebido através deste jogo, muitos responderam que as virtudes eram importantes para fazê-los subir na vida no sentido de uma pessoa boa, correta, responsável. Esta professora não levanta a voz com os alunos e está sempre sorrindo. Isto parece influenciá-los de alguma forma (Anexo VIII, p. 251).

Além disso, observamos um esforço para estimular a autonomia do pensamento entre os estudantes por meio da metodologia adotada pela professora.

Os alunos conseguiram, mesmo que de forma simples, elaborar conceitos, organizar exposições, compreender e produzir textos referentes aos temas estudados.

O mesmo não podemos dizer sobre um suporte disponível para uso nas salas de aula, visto que a docente revelou ter providenciado materiais para trabalhar com os alunos. É o que ela nos diz:

(...) Eles têm dificuldade de se concentrar. Aí, eles adoravam jogar dominó. Eu trazia vários. Tudo meu: xadrez, dominó, dama (...) (Professora AP, Anexo VI, p. 177).

A escola também não está equipada para atender às necessidades dos professores, como nos conta a professora AP:

Têm vários vídeos que eu separei para passar sobre esses temas todos que foram trabalhados. Se eu tivesse uma televisão aqui e um DVD, por exemplo, eu já estaria correlacionando os trabalhos com aquilo que eles estariam vendo nos vídeos, nas imagens. (...) Uma televisão para a escola inteira usar, um DVD para agendar, porque o que acontece: o teu conteúdo, aquele que você tinha que trabalhar, já tem que ser outro, quando você consegue um espaço lá, pois a gente tem que cumprir com as exigências todas do conteúdo, do plano (Anexo VI, p. 187).

Apesar de percebermos as insatisfações da professora da Oficina de Filosofia, constatamos que ao encarar o projeto da Escola de Tempo Integral como um desafio para sua profissão, a docente acabou pesquisando, estudando, enfim, investindo em sua prática diária.

O mesmo não podemos dizer da docente da Oficina de Informática Educacional, pois as dificuldades materiais que se apresentaram no cotidiano, acabaram por emperrar o processo de ensino – aprendizagem. A falta de recursos desmotivou sua atuação e os alunos mostraram-se desinteressados, mesmo estando diante de um computador.

Sabemos que lidar com uma situação nova, sem uma estrutura organizada, é bastante complicado. Entretanto, gostaríamos de ver uma reação da docente, no sentido de aproveitar o tempo ampliado com propostas desenvolvidas no ambiente da informática. Ou seja, a professora precisa procurar metodologias alternativas de trabalho e estender seus próprios limites pessoais de tolerância, de persistência e de criatividade, a fim de oferecer experiências positivas aos alunos.

Já a professora da Oficina Curricular de Atividades Artísticas explora o ambiente da sala de aula, propondo colagens, pintura, desenhos e outras atividades manuais. Seu cotidiano também vive problemas, porém ela procura driblar as dificuldades como a falta de espaço, de tinta, de cartolina etc., oferecendo exercícios que envolvem a coordenação motora do educando.

Foi possível observar, então, que as Oficinas Curriculares exigem um profissional dinâmico, criativo, que atue como mediador no trabalho com os alunos, levando-os a buscar soluções a partir da problematização de situações vividas e a ampliar seu universo de conhecimentos. Entretanto, em seu segundo ano de vida, os docentes conheceram o projeto da Escola de Tempo Integral em contato com a realidade diária, aprenderam com seus erros e acertos, buscando uma melhor forma de conduzir uma Oficina e redimensionar sua prática.

E, ainda, pensando na participação dos docentes neste projeto, buscaremos apresentar, no próximo capítulo, alguns dados observados nas Oficinas Curriculares “Informática Educacional”, “Atividades Artísticas” e “Filosofia”, procurando destacar as manifestações/representações dos professores sobre a realização dessas “aulas”, tendo em vista três dimensões: cognitiva, emocional e sócio-cultural. Tais dimensões foram escolhidas por fazerem parte dos objetivos das Diretrizes Gerais que regem a proposta da Escola de Tempo Integral, pois declaram que a escola tem

o compromisso de educar e cuidar dos aspectos afetivos, dos cognitivos e, também, dos sociais, na condução do desenvolvimento integral dos alunos (São Paulo, 2006a, p. 7).

A filosofia de Dewey (1952; 1979) vem para reforçar essas dimensões, pois se mostra preocupada com o crescimento intelectual do aluno, de forma que ele aprenda agindo e vivendo por meio de métodos mais humanos, que cultivem sua individualidade e tenham como princípio a cooperação e o auxílio mútuo. Ou seja, não há como oferecer ao estudante apenas o conhecimento. Há, também, as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que, somados ao saber veiculado pela escola, constituem o currículo necessário à vida.

CAPÍTULO IV

IMPLICAÇÕES DE UM PROJETO EM DESENVOLVIMENTO

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47)

Ao deparar com a realidade do dia-a-dia percebe-se que não é fácil começar. O que fazer, aplicar, ensinar ou mesmo aproveitar a bagagem que eles trazem e, daí, partir, reensiná-los. (Professor T, Anexo VII, Quadro III, p. 234)

Sabemos que estar diante de uma nova proposta educacional traz inquietações para os docentes e, também, para os discentes. Entretanto, como nos alerta Freire, na epígrafe acima, temos que adotar uma postura firme, predisposta aos desafios que nossa profissão nos impõe.

Lecionar dentro de Oficinas Curriculares vem provocando dúvidas quanto ao conteúdo a ser ensinado, quanto aos métodos a serem utilizados. Para muitos docentes, estas têm se revelado verdadeiras “aventuras” no campo educacional, colocando em foco as práticas pedagógicas.

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua *dimensão cognitiva*, como também na compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito *desejante*, o que significa considerar que, além da

satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação, quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas, conforme nos indica Gonçalves (2006, p. 130).

De acordo com Gonçalves (2006), a aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida. Ocorre em diferentes contextos: na família inicial, com os pais; com os pares, na nova família; na escola, em espaços formais e informais. Nesse sentido, a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, a partir de todas as suas vivências e aprendizagens (p. 131).

As Diretrizes Gerais do Projeto de Escola de Tempo Integral (São Paulo, 2006a, p. 6-7) pressupõe a elaboração e implementação de uma proposta cuidadosamente planejada e executada que oportunize condições promotoras de atividades que levem os alunos a estabelecerem relações, construir ou aprofundarem valores. São compromissos que implicam cuidar quer dos aspectos afetivos, quer dos cognitivos e sociais.

Na *dimensão cognitiva*, segundo Dewey (1979), as disciplinas são apenas um pedaço do processo de crescimento intelectual. O professor, mais do que passar conteúdos, precisa “se familiarizar, intimamente, com as condições físicas, históricas, econômicas e ocupacionais da comunidade local, para poder utilizá-las como recursos educativos” (p. 32).

Que professor já não ouviu de seu aluno as famosas perguntas: “Por que tenho que saber isso? Em que irá me servir para o futuro?”

E, neste sentido, Dewey (1979, p. 41) nos revela que é:

(...) um erro supor que a simples aquisição de certa quantidade de Aritmética, de Geografia ou de História, etc., estudadas porque seriam úteis em algum tempo no futuro, tenha tal efeito.

Dewey (1979) era contra o ensino abstrato e a aprendizagem compartimentada, alegando que uma aprendizagem desse tipo não constitui, pensando no ensino através da experiência, em uma preparação para o futuro.

Para ele, o ideal não era a acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Todos os estudos só tinham valor se servissem às necessidades de crescimento da criança (p. 34). Dentro dos caracteres da Escola Nova, o ensino seria baseado sobre os fatos e a experiência. A aquisição dos conhecimentos seria resultado de observações pessoais, visitas técnicas, prática de trabalhos manuais etc. A teoria viria sempre depois da prática, respeitando os interesses do educando e adaptando-se à sua idade.

Na elaboração da proposta de tempo integral, uma das condições necessárias à promoção da aprendizagem é a atenção às diferenças individuais, considerando que diferentes alunos necessitem de tempos diferentes para aprender. Daí, a expansão do tempo nas escolas, destinados para alunos que têm dificuldades e para aqueles que podem avançar para além do coletivo da classe.

Com a ampliação do horário escolar, espera-se que os estudantes aprendam conteúdos escolares e vivenciem atividades das diferentes Oficinas. Sobre essas diferentes atividades, que levarão à ampliação do conhecimento, as Diretrizes (São Paulo, 2006a) informam:

Pesquisas pessoais, leituras, estudos e projetos específicos, poderão ajudar esses alunos a aprender a buscar o desenvolvimento de seus interesses. Por outro lado, orientações didáticas que os apoiem, segundo as necessidades específicas de aprendizagem, poderão fazer com que muitos superem distâncias entre o seu aproveitamento e o da sua classe (p. 7).

Pensamos que toda proposta é válida, mas só faz sentido ampliar o horário nas escolas públicas, se isto representar uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. E, para constatar se a realidade está de acordo com a documentação legal, elaboramos um quadro-síntese enfocando as Oficinas Curriculares (Anexo V, Quadro II, p.159), após fazermos um breve esboço sobre as *dimensões emocional e sócio-cultural*.

Ainda, seguindo a filosofia de Dewey (1979), a *dimensão emocional* seria aquela em que os métodos mais humanos estão mais de acordo com o ideal democrático do povo. O respeito à liberdade individual e à decência/amabilidade das relações humanas; o cultivo da simpatia e da compreensão são capacidades oriundas da experiência (p. 30).

As Oficinas Curriculares voltadas à parte esportiva, teatral e artística têm a intenção de trazer o aluno para a escola, “ganhar” o aluno, valorizando as relações entre estudantes, professores e funcionários e transformando a escola em um espaço acolhedor.

Mais importante do que as disciplinas do currículo básico, são as aprendizagens que despertam valores e atitudes que ficarão na memória do educando, podendo ser utilizados na sua interação pessoal e interpessoal, com o conhecimento novo. Sobre isso, Dewey (1979) no diz:

As aprendizagens colaterais, como as de formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia, ou história. Estas são as atitudes que irão contar fundamentalmente no futuro. A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender (p. 42).

Experiências realizadas em diferentes contextos mostram que quando a escola promove atividades que tenham sentido para os alunos, abre espaço para que exerçam suas capacidades e desenvolvam sua autonomia.

O projeto de Escola de Tempo Integral anuncia o desenvolvimento da capacidade ética, acreditando que os valores devem ser trabalhados, o que possibilita a legitimação dos valores essenciais à vida social e pessoal de modo consciente e com autonomia (São Paulo, 2006a, p. 10).

Outra perspectiva que precisamos considerar é a de que garantir o acesso à escola não é suficiente para que a escola cumpra sua função social. Avançar, muitas vezes, é ousar fazer diferente, como nos diz Gonçalves (2006, p. 133):

(...) seja no modo como uma sala de aula pode ser disposta, no arranjo das carteiras, na organização de uma aula que se desprenda desse espaço, que explore outros espaços existentes na escola e mesmo fora dela, articulando-se com outros lugares e serviços potencialmente educativos.

A intenção é conquistar o aluno por meio de procedimentos diferenciados, expor conteúdos de forma agradável, criar experiências ricas e significativas, nas quais a ampliação do tempo seja proveitosa para todos os envolvidos e não apenas para os educandos.

Para complementar, as Oficinas que funcionam por eixos temáticos que despertam a participação social, o cuidado com o meio ambiente e com o corpo, a valorização do trabalho voluntário e desenvolvimento do protagonismo juvenil, incentivando o aluno a desenvolver a sua própria história, situam-se na *dimensão sócio-cultural*.

Não é surpresa para ninguém que muitos dos problemas que afligem as escolas e os educadores, principalmente nas grandes cidades, é o fato de que os alunos “não se importam com a escola, nem com o aprendizado”, “não se interessam por nada” e, muito freqüentemente, possuem atitudes predatórias para com o patrimônio escolar.

Por meio das Oficinas Curriculares de Informática, Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Atividades Artísticas e Esportivas, as Diretrizes Gerais falam sobre criar atividades que tenham significado para os alunos e que promovam uma interação entre eles, as famílias, a comunidade; que ajudem a escola a construir sua identidade e fazer-se valorizada (São Paulo, 2006a, p. 8-9).

Pretendemos, assim, analisar a observação das Oficinas, os questionários e as entrevistas sob três dimensões: *cognitiva, emocional e sócio-cultural*. Ou seja, como essas dimensões se revelam na prática dos professores e em suas falas; bem como se dá a *educação integral* fundamentada em um ensino ativo, interativo e experiencial – conceitos desenvolvidos anteriormente.

A intenção é a de explicitar, melhor, que Escola é esta de Tempo Integral que “projetamos” para a realidade da rede pública estadual de ensino.

Podemos perceber que as dimensões *cognitiva, emocional e sócio-cultural* estão presentes na documentação que rege o Projeto da Escola de Tempo Integral, como também na filosofia de Dewey e, de certa forma, elas contribuem para ressaltar os conceitos de ensino *ativo – interativo – experiencial* propostos para configurar as categorias de análise.

Assim, neste capítulo apresentamos as práticas utilizadas pelos professores, buscando identificar se elas conduzem os educandos a experiências educativas. Ou seja, perceber se existe uma reflexão no antes e no depois de uma atividade,

criando relações de continuidade para aquisição de novos conhecimentos ou conhecimentos mais aprofundados.

Dessa forma, este capítulo será dividido em três momentos. Inicialmente, abordaremos a *dimensão cognitiva* presente nas falas dos professores, enfatizando “o quê” foi priorizado pelos docentes, na tentativa de complementar as disciplinas do currículo básico. Num segundo momento, apresentamos as práticas dos docentes, tendo como foco a *dimensão emocional*, na intenção de verificar os métodos/procedimentos adotados pelos educadores para criar experiências significativas aos alunos e observar se os mesmos passam por atividades interativas. Por fim, revelamos a *dimensão sócio-cultural* presente na prática dos professores e em suas falas, que pretende dar sentido ao “para quê” o aluno precisa conhecer certas situações e conteúdos.

Acrescentamos que as falas dos professores que vivenciaram as Oficinas Curriculares acabaram por revelar as dificuldades, insatisfações e necessidades do cotidiano escolar diante da proposta da Escola de Tempo Integral e, posteriormente, estarão agrupadas para que possamos refletir sobre elas.

4.1. DIMENSÃO COGNITIVA

(...) quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (GATTI apud GUARÁ, 2006, p. 16)

Mais do que desenvolver as disciplinas do currículo básico, o professor que atua nas Oficinas Curriculares precisa responder às exigências do contexto em que vive. Ao sair do espaço formal da sala de aula, deparou-se com uma situação nova: o trabalho com projetos, a fim de levar o aluno a desenvolver a capacidade de buscar informações, ou seja, *aprender a aprender*.

Os professores entrevistados relataram várias práticas que aplicaram junto aos alunos, buscando preencher o tempo escolar ampliado:

(...) foi logo no começo do ano, que eles não tinham idéia ainda do que era Filosofia. Estava tudo muito novo para eles, tudo muito recente. Então, eu queria tentar explicar para eles o que seria pensar, o que o pensamento pode refletir nas nossas vidas, no nosso comportamento, nas nossas idéias em função com o outro, no nosso agir com o outro. Então, nós fizemos um trabalho com dobradura. Aí, eu pedi que cada um fizesse a dobradura que soubesse. E, depois, abrindo a dobradura, eles observaram as marcas que foram ficando nessas dobraduras, que são nossos pensamentos... (Profa. AP, Anexo VI, p. 168).

(...) Então, nós passamos o contexto histórico, eles fizeram pesquisas, e o que eu pedi para eles: dividi a classe em grupos e recortei toda a Declaração e dei um artigo da Declaração para cada um deles. Eles tinham que fazer o olhar deles sobre aquela leitura do artigo. Aí, foram montando com colagens... (Profa. AP, Anexo VI, p. 169).

(...) Semana passada, eu trabalhei com uma música infantil – 5ª série – achei que eles iam se suicidar, pois 5ª série não tem mais essa coisa infantil de antigamente. Eles já estão bem espertinhos. Então, levei uma música do Trem da Alegria que era do Balão Azul, que fala de planetas e eles estão estudando isso. E, para minha surpresa, eles gostaram, porque falta um pouco disso...(Profa. MS, Anexo VI, p. 214).

(...) Eu sei que eles têm noção que o quadrado tem quatro lados, que o triângulo tem três, o retângulo tem quatro lados, mas é diferente do quadrado. Agora, e a régua? Que negócio é esse? São coisas básicas! Então, eu tive que mostrar para eles o porquê que era o zero. Se de um número para outro é 1 cm, porque quando chega no 2 está marcado o número 2. Tem 2 cm. E tantos conceitos básicos... (Profa. P, Anexo VI, p. 195).

(...) se eu dou aula de manhã de Artes e eu trabalho tanto com a parte artística, como com a parte de desenho Geométrico, aí o que eu fiz: eu comecei a deixar a parte de Artes, que é a parte de Oficina de trabalhar com recortes, colagens, pintura, tudo isso. Eu comecei a deixar mais para o período da tarde, porque eu acho importante a parte do Desenho Geométrico. É uma parte que ajuda muito as crianças quando elas têm a Matemática. Tanto o professor de Matemática, quanto a professora, ela chega num determinado período, normalmente depois de agosto/setembro, entra com Geometria. E eles não sabem o que é um quadrado. Eles não sabem o que é um triângulo... (Profa. P, Anexo VI, p. 195).

A preocupação com “o quê” ensinar aparece nas falas dos professores. Ao final do ano de 2007, retornamos à escola observada para perguntarmos sobre quem escolhe o conteúdo a ser ministrado nas Oficinas. Os professores responderam que eles próprios podiam determinar os saberes a serem trabalhados. Também justificaram a ausência de projetos, de planos no primeiro ano da Escola de Tempo Integral, visto que não foi exigido dos professores tal tarefa. Alguns docentes chegaram a criar planos de aula, mas não houve a preocupação em documentar as atividades realizadas.

A partir do segundo ano de existência das Oficinas, 2007, houve a obrigatoriedade de elaboração e apresentação de um projeto pelo professor que pretendesse atuar em alguma Oficina. Entretanto, antes disso, não havendo proposta de um plano de ensino, muitos docentes viram-se à mercê de sua criatividade, capacidade de adaptação e experiência pessoal. Vejamos algumas falas:

(...) O governo, a Secretaria da Educação, eles colocam uma novidade e eles vão falar com você quando a coisa já está praticamente em andamento há cinco, seis meses. Então, você trabalha com o quê? Você trabalha com aquilo que você tem conhecimento... (Profa. P, Anexo VI, p. 195).

(...) Artes Visuais mais precisamente, você trabalha com todas as disciplinas. É interdisciplinar. Trabalha com Matemática, quando usa tangran, as formas geométricas. Trabalha com Português, quando quer ilustrar um texto. Trabalha com História. A professora de leitura

estava com problemas para dar a matéria. Para fazê-los ler você, às vezes, tem que suar. E ela estava se queixando comigo. Ela deu a história de Martim Afonso para ler. Sugeri que ela trabalhasse a transformação da história em quadrinhos. Assim, eles leriam e desenhariam, tornando a atividade mais interessante...(Profa. P, Anexo VI, p. 202).

(...) a professora de Educação Física vai trabalhar ali, é grande. Dá para pôr colchonetes, dá para fazer *Lien Chi*, dá para fazer teatro, jogar xadrez... Não dizem que é para não usar a lousa? Não precisa da lousa, não precisa de nada disso! (Profa. P, Anexo VI, p. 206).

(...) como é que eu vou começar? O que eu vou passar para eles? O que é que eu tenho que deixar de passar para eles, porque se trata de ensino regular e eu não posso misturar e colocar na Oficina? Porque você faz um planejamento, entendeu? Agora, “o que é que eu posso colocar e tirar num projeto que eu vou trabalhar numa Oficina, que não é a parte pedagógica do ensino fundamental e regular?” Então, no 1º bimestre, todas nós ficávamos como se fôssemos iniciantes, porque é coisa nova... (Profa. P. Anexo VI, p. 207).

Fica evidente a inquietação do professor frente a uma novidade que não o instrumentalizou previamente, trazendo insegurança para a prática cotidiana. Ao mesmo tempo, podemos perceber que existe uma preocupação entre os colegas em fazer com que as atividades funcionem. Não se falou em “lições escolares”, em seguir roteiros, mas em uma necessidade de encontrar um caminho para a realização das Oficinas, pois os docentes demonstram carência de informações sobre um projeto que foi implantado sem uma prévia preparação dos envolvidos.

Para Dewey (1952; 1979), o que interessa à escola é promover o desenvolvimento do ser infantil e, para isso, a quantidade e a qualidade dos conhecimentos devem ser norteadas pelas necessidades de quem aprende. O que importa não é o acúmulo de informações, mas sim a formação da personalidade e do caráter do educando (CUNHA, 1994, p. 60).

Daí a experiência do professor ser importante em um momento de construção de um projeto, pois ele possui valores e idéias acumuladas ao longo de sua vida e, como um ser amadurecido, será capaz de proporcionar experiências valiosas aos estudantes – seres ainda em desenvolvimento.

Cunha (1994) fala-nos o que diz a pedagogia deweyana a respeito dos saberes veiculados nas escolas:

A matéria de estudo tem serventia indispensável pelo fato de coordenar as experiências individuais, articular uns conhecimentos aos outros, servir de guia para evitar desvios e enganos que possam atrasar o esforço intelectual do aprendiz em seu trajeto na direção dos resultados desejados. Os saberes contidos no programa de ensino não substituem o contato pessoal e direto com as coisas, mas sua presença é decisiva para auxiliar a experiência individual (p. 61).

E continua:

O educador é o responsável pela escolha dos meios adequados para conduzir a atividade do aluno na direção do saber. Compete ao mestre conhecer os aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, sim, mas sem descuidar de manter domínio sobre as matérias escolares cuja sinopse se encontra nos programas de ensino. Encarar a educação sob o ponto de vista psicológico não significa, para Dewey, desconsiderar o valor dos conteúdos, mas abandonar a maneira tradicional de trabalhá-los; significa fazer a adequação entre os saberes adultos e a experiência da criança; saber traduzir os conhecimentos formalmente estabelecidos pela ciência numa linguagem compreensível para o nível em que se encontra a consciência infantil; enfim, tornar a aquisição de conhecimentos uma experiência viva e pessoal (p. 62).

Vemos, assim, que o problema do professor está em criar atividades que causem interesse nos alunos, em trabalhar conteúdos de forma diferenciada dentro das Oficinas, levando-os a adquirir conhecimentos por meio de pesquisas, trabalhos manuais, atividades esportivas. Enfim, desenvolvendo capacidades, proporcionando avanços e relações com experiências anteriores.

Algumas observações que fizemos das Oficinas comprovam as afirmações

acima:

(...) a maioria tem preferência pelo rosa e pelo azul e, ainda, estão presos às convenções, por exemplo: árvore com a copa grande, tronco marrom. Quando a cor (marrom) faltou, uma aluna se queixou, dizendo que não poderia terminar, pois não havia marrom para o tronco de sua árvore. A professora disse: “Por que você não usa outra cor? Afinal, o desenho é seu! Você já viu árvores diferentes, não viu?” (...) Uma aluna apresentou dificuldades em criar um ambiente para a sua borboleta e mostrou-se aborrecida com a situação. Disse à professora que ela deveria ter avisado antes, que seu trabalho estava feio, ameaçou jogá-lo fora. A professora lhe respondeu que não poderia antecipar as informações, pois o objetivo era exercitar a criatividade deles... (Anexo VIII, p. 244).

(...) Os jogos disponíveis para esta classe foram: copas, dama, gamão, *drawing for children*, *sim city*, *paint*. Aqueles que não quisessem jogar poderiam digitar algum texto de sua escolha ou criar algum. (...) a maioria dos alunos tinha computador em casa. Aqueles que não o possuíam, freqüentavam alguma *lan house*. “Eles aprenderam mexendo, sendo curiosos”, ela disse. (Anexo VIII, p. 247).

(...) a professora distribuiu os textos aos alunos e deu início à leitura. Alguns pediram para ler e ela os organizou para que não houvesse confusão. Após a leitura, muitos começaram a falar ao mesmo tempo, o que ocasionou um pequeno alvoroço. Ficou acertado que precisariam aprender a ouvir o outro e respeitar suas idéias... (Anexo VIII, p. 248).

(...) a professora distribuiu um texto para os alunos, propondo que fosse feita uma leitura silenciosa e, depois, uma leitura oral. (...) Sempre têm aqueles que reclamam do tamanho do texto e se recusam a fazer a atividade. Com esta turma não foi diferente. A professora tentou convencê-los a participar, mas não mostraram interesse. (...) Os momentos divididos na folha deveriam corresponder aos principais momentos que os alunos passavam na escola, durante todo o período. Oito períodos: acordei – fui para a escola – aulas da manhã – intervalo para o café da manhã – volta para as aulas – almoço – Oficinas – lanche/ir para a casa. Cada um desenharia seu estado de humor diante das situações indicadas pela professora. (...) Observei que os alunos se divertiram ao realizar esta atividade... (Anexo VIII, p. 254-255).

Até os alunos demonstram dificuldades em lidar com atividades distantes do giz e do apagador, materiais tão próximos do professor. Sentimos que apesar das queixas feitas pelos docentes, o grau de dificuldades dentro das Oficinas variou de um para outro. Alguns conseguiram desempenhar o trabalho sem transtornos, outros sentiram os alunos mais ociosos e desinteressados. Para aqueles, a dimensão cognitiva fez-se além da simples acumulação de conhecimentos, enquanto que para estes o ensino ficou atado apenas a uma teoria, sem apontar para situações futuras.

Queremos dizer que, entre os envolvidos com as Oficinas, o engajamento de alguns professores os encaminhou para atividades que veicularam saberes mais significativos, geradores de novas possibilidades de aprendizagem. Mas, para uma minoria, os obstáculos do cotidiano tornaram o espaço-tempo das Oficinas em simples transmissão de conhecimentos, sem questionamentos, nem reflexões.

Acreditamos que os professores envolvidos com este projeto praticam, em seu cotidiano, um ensino ativo, interativo e experiencial. E as dimensões citadas estão presentes em suas práticas. Entretanto, nem todos refletem sobre elas, tampouco demonstram interesse em conhecer, por exemplo, de onde veio a proposta de uma escola de tempo integral, no intuito de iluminar o trabalho das Oficinas.

Sabemos, também, que a dimensão cognitiva é apenas uma parte de um processo que se pretende integral, pois, conforme ilustra a epígrafe deste item (p. 92), para que o aluno tenha uma formação global efetiva, apenas as informações e saberes veiculados dentro das escolas, diariamente, não darão conta de tal tarefa.

4.2. DIMENSÃO EMOCIONAL

(...). O que está verdadeiramente em jogo é o sentido educacional, de uma cultura científica para todos, numa clara desvalorização do instrucional como fim em si. Do que se trata é de a Escola necessitar de reinventar novos modos de se relacionar com o conhecimento, rever os seus próprios fundamentos filosóficos, bem como muitos de seus conceitos, incluindo neles o de cultura geral (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2000, p. 77).

Qual educador já não ouviu a expressão “seduzir o aluno”? Nós, professores, estamos sempre procurando por meios para despertar o interesse de nossos alunos em sala de aula e, com o advento das Oficinas Curriculares, agora também fora dela. Ou seja, buscamos por novos modos de trazer o aluno mais próximo do conhecimento, sem que isto soe como uma imposição ou obrigação.

Cunha (1994), com base na filosofia de Dewey, diz que as crianças são sensíveis às situações que envolvem autoridade, “quer seja em seus passatempos, quando reagem contra aqueles que querem dominar o curso das brincadeiras, quer seja em sala de aula, quando resistem a atos coercitivos e arbitrários praticados pelo professor” (p. 64). Elas identificam facilmente quando o controle é socialmente fundamentado e quando é prática exibicionista de poder pessoal.

Desta forma, trazer o aluno para a escola, no sentido de fazê-lo gostar do ambiente de ensino e participar das atividades propostas pelo professor, é tarefa bastante desafiadora em tempos de mudanças.

Vejamos o que nos dizem alguns professores a esse respeito:

(...) Eu expliquei para eles. Eu vou montar grupos, melhor, os deixei escolher, montar o grupo de três a quatro alunos e ficavam sempre no mesmo computador. Não dava para deixá-los livres toda aula, tinha que estipular isso com eles, senão não tinha como trabalhar com eles. Toda hora seria uma briga para quem sentasse no computador... (Profa. MS, Anexo VI, p. 210).

Eu, particularmente, penso que se deveria aprender brincando no período dos projetos, sair do tradicional. As Oficinas deveriam ser prazerosas e com o aval do aluno. Ele escolheria a Oficina (Prof. MP, Anexo VII, Quadro III, p. 236).

O projeto da escola de tempo integral é bom, mas acredito que deveria ter sido iniciado com as 5ª e 6ª séries. Impor a alunos de 7ª e de 8ª tornou a implantação muito difícil (Profa. MS, Anexo VII, Quadro III, p. 236).

O espaço físico é muito importante e é extremamente necessário que os professores revejam suas práticas já que não foram preparados para trabalhar fora da sala de aula. Aquele professor que só consegue controlar os alunos dentro do espaço restrito de quatro paredes terá muita dificuldade para conseguir controlá-los em um espaço aberto, a menos que tenha planejado muito bem sua atividade de maneira que conquiste a atenção dos alunos. Também, é necessário que a coordenação e direção da escola se conscientizem de que esta prática, fora da sala de aula, é necessária e precisa de apoio (Prof. S, Anexo VII, Quadro III, p. 229).

Pelo que podemos perceber, as relações professor/aluno são amigáveis, não apresentam problemas impossíveis de serem resolvidos. Mas ter um bom relacionamento com os alunos é apenas um lado para se conseguir a atenção deles. O outro lado, gerador de alguns transtornos, surge de problemas quanto à formação docente, quanto ao espaço físico inadequado ou mesmo quanto à falta de informação sobre medidas adotadas fornecida aos maiores interessados: os educandos.

O projeto da Escola de Tempo Integral fala sobre a importância das relações entre alunos, professores e funcionários e, também, sobre a escola transformar-se em um espaço acolhedor. Ainda, a Resolução SE 89 anuncia, como critérios de adesão ao projeto, a importância do espaço físico compatível com o número de alunos e a aceitação da comunidade em aderir ao projeto (Anexo IX, p. 270).

As declarações dos professores citadas a seguir contrariam, por vezes, esses critérios, que precisariam ser atendidos a fim de organizar um ambiente que

favoreça experiências satisfatórias à construção do conhecimento e que desenvolva as potencialidades dos estudantes.

Sem dúvida, um espaço ambientado aos objetivos de cada Oficina contribuiria para a maximização dos objetivos do trabalho... (Prof. M, Anexo VII, Quadro III, p. 228).

Alguns espaços não foram suficientemente adequados à prática que requer as aulas e a acomodação devida. Por isso o docente teve que fazer ajustes ao espaço para adequar a sua prática deixando a desejar o resultado de algumas atividades com os alunos (Prof. T, Anexo VII, Quadro III, p. 228).

Aspectos positivos: o professor, tendo maior contato com os alunos, consegue entender as necessidades e dificuldades de cada um. Aspectos negativos: o professor não tem tempo para um relaxamento e nem espaço, então fica muito cansativo (Prof. N, Anexo VII, Quadro III, p. 232).

Poderia ser melhor. Acredito que um passarinho sem espaço em uma gaiola, ou ele fica triste, ou rebelde (Prof. MP, Anexo VII, Quadro III, p. 233).

Muitos alunos revelaram que é bastante difícil ficar na escola tanto tempo. A comunidade não foi avisada e muitos estudantes tiveram que abandonar cursos e, até mesmo trabalho, para adequarem-se ao novo horário. Muitos ainda não aceitaram essa situação (Profa. MS, Anexo VII, Quadro III, p. 233).

Acreditamos, pelas falas dos professores e pelas observações feitas das Oficinas, que todas as críticas realizadas em relação à implantação do projeto de Escola de Tempo Integral são produtivas, posto que os docentes manifestem desejos de melhorias, a fim de otimizar sua atuação dentro das Oficinas. Existe o lado positivo de um maior contato entre professor e aluno, o que reforçaria a dimensão emocional, pois um maior entendimento entre eles, possivelmente criaria

um ambiente mais democrático, despertando valores e atitudes essenciais à vida social e pessoal.

Há que se ter cuidado em não entender a dimensão emocional com permissividade quanto ao comportamento, com atitudes passivas frente a demonstrações de indisciplina. Para que o aluno chegue à reflexão, é necessário que ele compreenda a importância de desenvolver um pensamento coerente e compreensivo.

A concepção deweyana revela-nos que:

O autodomínio, que é o objetivo final da educação, não é alcançado nem por meio da imposição de normas exteriores, à moda dos procedimentos educacionais tradicionalistas, e nem por intermédio da supressão pura e simples do controle externo sobre o indivíduo, como querem alguns renovadores. Deixar a criança à mercê de seus impulsos é tão nocivo quanto submetê-la à autoridade cega de seus professores (CUNHA, 1994, p. 65).

Nesse sentido, não é bom para o docente ser denominado de “professor bonzinho” ou de “professor carrasco”. É preciso reinventar os relacionamentos, buscar interesses comuns, mas sem esquecer que em seu papel está a responsabilidade de nortear o aprendizado de seus alunos.

Mais do que uma convivência agradável, cabe ao educador coordenar as interações entre os aprendizes e destes com os objetos a serem conhecidos. Escolher “o quê” trabalhar com os alunos e “como” desenvolver o trabalho torna-se empreendimento prazeroso, se as necessidades e capacidades dos indivíduos forem levadas em conta. É necessário levar em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem entre os alunos e criar oportunidades no presente, no momento em que acontecem, como no caso das Oficinas. Mais do que isso, o professor, sabendo que a experiência se faz por interação do aluno com pessoas e coisas, buscará

oferecer condições satisfatórias para que o aluno se desenvolva e construa algo novo.

Não é fácil promover a interação, porque o docente, quando elabora seu planejamento, não tem a possibilidade de conhecer o grupo que terá de educar. E, mesmo ciente da flexibilidade do plano de trabalho, dificilmente o reelabora em prol dos educandos, seja por falta de tempo, seja por desconhecer essa possibilidade.

Apesar das dificuldades mencionadas, é papel do professor planejar antecipadamente as atividades que serão desenvolvidas, organizar um ambiente que favoreça experiências significativas, que permitam a expansão das várias capacidades individuais.

Neste sentido, valorizar as relações entre professor/aluno, provavelmente, possibilitará uma simpatia deste pela disciplina e incentivará a participação do grupo. Entretanto é saudável lembrar que, dentro de uma sala de aula ou em espaços diferenciados de aprendizagem, estudantes e docentes não ocupam a mesma posição.

Para esclarecer essa afirmação, Dewey (apud CUNHA, 1994) nos fala que:

São iguais, professores e alunos, no sentido de que são seres humanos que se encontram diante de um ambiente democrático e que irão vivenciar situações que trarão experiências enriquecedoras para ambos; estão no mesmo nível enquanto seres humanos livres, capazes de pensar autonomamente e construir por si sós o conhecimento. Diferem, entretanto, pois ao mestre cabe a responsabilidade de dominar toda a extensão dos conhecimentos sobre os quais se darão as experiências construtoras de novos conhecimentos; diferem porque é tarefa do professor planejar as condições ideais para que se dê o desenvolvimento pleno dos alunos (p. 64).

Vale lembrar que, atualmente, só o professor não poderá dar conta de proporcionar condições ideais para o pleno desenvolvimento dos alunos, visto que

para o funcionamento das Oficinas, devido ao tempo ampliado dos estudantes na escola, várias adequações necessitam ser feitas como, por exemplo, na estrutura física escolar.

Ao professor cabe dominar os saberes que pretende veicular, construir um caminho de aprendizagens ricas e significativas, levando o aluno a ter autonomia para pensar, estabelecer relações entre as coisas e tomar decisões.

4.3. DIMENSÃO SÓCIO-CULTURAL

Sobre o significado da escola, as respostas são variadas: o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser “educado”; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados, para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar (DAYRELL, 2001, p. 145).

Acharam que eles estavam quebrando muito a escola, destruindo muito. Tinha dias que estavam muito bravos. E quando o ser humano está revoltado, ele desconta naquilo que ele tem na frente. Começaram a pichar muito, a destruir muito. Mas isso foi no começo. Depois das férias de julho, eles começaram a acalmar um pouco e a produzir... (Profa. AP, Anexo VI, p. 189).

A fala da professora na epígrafe acima leva-nos a pensar sobre o que faria um adolescente depredar o ambiente escolar que frequenta diariamente.

Já declaramos, anteriormente, que o projeto da Escola de Tempo Integral pegou professores, alunos e comunidade de surpresa, gerando certo desconforto entre eles. Essa poderia ser a razão de o aluno destruir sua escola. Entretanto, sabemos que este tipo de comportamento não é novo e vem acontecendo em vários estabelecimentos de ensino.

As Diretrizes Gerais da Escola de Tempo Integral (São Paulo, 2006a, p. 8) justificam a atitude de rebeldia de alguns estudantes, devido a eles não sentirem a escola como “sua”, nem pertencente a sua comunidade. Na epígrafe acima, Dayrell nos conduz a pensar sobre qual significado tem a escola para o aluno e precisaríamos estar próximos deles, a fim de conhecermos as respostas.

Ainda, segundo as Diretrizes Gerais (São Paulo, 2006a), cabe a escola promover experiências que tenham sentido para os alunos, que os leve a adotar uma nova postura com relação ao espaço educativo, com a vida e com as pessoas da escola. Atividades que criem situações em que possam intervir na realidade, tomar decisões pessoais e participar de decisões coletivas (p.8).

Desta forma, por meio das atividades desenvolvidas nas Oficinas, o educando seria incentivado a participar da vida social, seja nos limites da escola, seja em ações voltadas à comunidade.

Nas observações feitas durante esta pesquisa, percebemos que a escola observada não estava em boas condições de conservação. Por já conhecê-la anteriormente a execução deste trabalho, sentimos que, com a chegada da Escola de Tempo Integral, suas salas estavam depredadas, com armários quebrados, carteiras rabiscadas, pátio sujo. Seria este um indício de que o aluno não valoriza a sua escola?

Como o projeto ainda está em construção, buscamos perceber nas atividades das Oficinas, indícios de propostas que promovam a formação de pessoas compromissadas com a escola e, quem sabe, com o país. Vejamos algumas falas das professoras que tentam incentivar nos alunos valores para a vida em sociedade:

(...) Vamos criar cartazes que passem uma mensagem positiva do homem cuidando de sua rua, de sua escola, de sua cidade, de seu

planeta. Com os brinquedos e enfeites que vocês criarem, poderemos mostrar às pessoas que muita coisa pode ser utilizada para o bem. Teremos uma exposição no final do ano e tenho certeza de que vocês farão trabalhos maravilhosos... (Profa. P, Anexo V, Quadro II, p. 164).

(...) Quero tentar ajudá-los a amar e respeitar a família, estimulando valores como respeito, perdão, caridade... (Profa. AP, Anexo V, Quadro II, p. 166).

Algumas das observações que fizemos reforçam essa idéia:

Não fica claro se existe um plano para a realização desta Oficina, por parte da professora. O que ela chama a atenção é para o cuidar da escola, mantendo o material que ela e os alunos têm disponível em bom estado, guardando o que foi tirado do lugar e, de alguma forma, procurando despertar nos alunos uma atitude de compromisso e de responsabilidade para com o patrimônio escolar (Profa. MS, Anexo V, Quadro II, p. 161-162).

Essa era a idéia: criar, criticar, modificar, tomar decisões, auxiliar os colegas (Profa. P, Anexo V, Quadro II, p. 164).

A maioria dos alunos estava com sacolas, nas quais era possível ver garrafas de variados tamanhos, pedaços de plástico, papel alumínio, cola, tesoura, canetas e outros materiais. A professora conversou com eles sobre o que faziam com o lixo, sobre poluição, sobre os cuidados que deviam ter com o meio ambiente (Profa. P, Anexo V, Quadro II, p. 162-163).

Alguns alunos foram mais resistentes ao debate, fechando-se em um canto, evitando conversas. A professora comentou comigo que esta atividade estava prevista para uns seis a oito encontros e que, provavelmente, aqueles que não haviam feito nada, que não tinham participado, estariam mais soltos e mais abertos para os próximos debates. Ela completou dizendo: "Quero tentar ajudá-los a amar e respeitar a família, estimulando valores como respeito, perdão, caridade" (Profa. AP, Anexo V, Quadro II, p. 166).

Pude perceber que esta professora está preocupada não só com o conteúdo exigido pela escola, mas procura desenvolver nos alunos valores importantes para um relacionamento em que predomine o

respeito, a amizade, a vida em comunidade (Profa. AP, Anexo V, Quadro II, p. 166).

A atividade pareceu atingir seus objetivos, pois quando questionados pela professora sobre o que haviam percebido através deste jogo, muitos responderam que as virtudes eram importantes para fazê-los subir na vida no sentido de uma pessoa boa, correta, responsável (Profa. AP, Anexo V, Quadro II, p. 166).

As práticas desenvolvidas pelos professores mostram a preocupação em despertar nos alunos uma consciência para o cuidado com o ambiente em que habitam, como também tentam ampliar este cuidado, chamando a atenção para os problemas que o planeta vem sofrendo.

A proposta de atividades de cunho pessoal e social aparece nas Oficinas de Informática Educacional, de Atividades Artísticas e, também, na de Filosofia, sendo que a professora desta última Oficina demonstra maior preocupação em desenvolver valores e atitudes nos alunos, possivelmente devido ao objetivo da disciplina, que é o de contribuir para a aquisição de um espírito reflexivo e crítico nos estudantes, estimulando a formação de atitudes que contemplem o diálogo e o respeito mútuo.

Apesar de as dimensões aparecerem nesta pesquisa em momentos distintos, cumpre-nos esclarecer que elas estão intimamente ligadas, pois quando o aluno participa de uma experiência significativa, ele amplia seus conhecimentos, exercita o pensamento reflexivo e assume compromissos. Ou seja, as dimensões cognitiva, emocional e sócio-cultural se manifestam conjuntamente.

Estas dimensões permeiam o ensino ativo, o interativo e o experiencial²² – explicitados no primeiro capítulo desta pesquisa e desenvolvidos, mesmo que inconscientemente, pelas professoras entrevistadas. Observamos que, durante as

²² Em anexo, o Mapa Conceitual sobre os ensinos ativo, interativo e experiencial, permeados pelas dimensões cognitiva, emocional e sócio-cultural (Anexo X, p. 287).

Oficinas, as atividades propostas pelas docentes incentivam os alunos a pensar e a analisar e, apesar da pouca informação que têm sobre o trabalho com projetos, elas vêm se esforçando por elaborar atividades menos tradicionais.

Como a dimensão emocional provoca um aprofundamento das relações entre professores e alunos, aqueles docentes que se mostram mais interessados pelas experiências cotidianas de seus alunos, desenvolvem um ensino ativo e interativo mais eficiente, pois demonstram maior preocupação com “o quê” e “como” propor uma atividade.

A declaração dos professores comprova o que percebemos:

(...) eu tenho que correr mais em busca de coisas que vão atrair os alunos. Não adianta ser o que eu quero, o que eu gosto, o que eu acho legal. Também tem que ser de interesse deles. A gente tem que lidar muito com isso. Fazê-los querer (Profa. MS, Anexo IV, Quadro I p. 152).

Como é que eu vou chegar e trazer Platão puro para uma sala de aula de 6ª série? Não tem. Então, você tem que pegar atividades múltiplas, não é, para tentar explicar para eles o que é filosofia, o que é aquele moço lá chamado Platão, que eu brincava com eles: “sabe aquele moço”, como se fosse um colega deles. Que a filosofia parece ainda estar muito distante das pessoas. Parece que é uma coisa assim muito de intelectual, aquelas coisas longe.... (Profa. AP, Anexo IV, Quadro I, p. 154).

Agora...., Artes, Artes Visuais mais precisamente, você trabalha com todas as disciplinas. É interdisciplinar. Trabalha com Matemática quando usa tangran, as formas geométricas. Trabalha com Português quando quer ilustrar um texto. Trabalha com História. A professora de leitura estava com problemas para dar a matéria. Para fazê-los ler você, às vezes, tem que suar. E ela estava se queixando comigo. Ela deu a história de Martim Afonso para ler. Sugeriu que ela trabalhasse a transformação da história em quadrinhos. Assim, eles leriam e desenhariam, tornando a atividade mais interessante. Acho que deu certo, já que ela não se queixou mais (Profa. P, Anexo IV, Quadro I, p. 155).

Queremos reafirmar as idéias de Dewey sobre a importância da seleção de materiais, das escolhas de tarefas a serem realizadas pelos alunos, pois elas serão primordiais para permitir o desenvolvimento de capacidades dos alunos. As situações criadas pelos professores serão responsáveis pela experiência educativa, ou seja, aquele aprendizado que provoca no estudante relações com experiências anteriores, que não precisam necessariamente ter acontecido no ambiente escolar, e fornecerão o ponto de partida para aprendizagens futuras. Este seria o ensino experiencial.

Desta forma, quando a experiência gerar esta reflexão, mudanças acontecerão naqueles que dela participaram. E como o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas, a dimensão sócio-cultural se faz presente, pois quando o que aprendemos tem significado para nós, o “para quê” passa a fazer sentido em nossas vidas.

E, como já havíamos anunciado, revelaremos algumas inquietações que se fizeram presentes, conforme adentrávamos às falas dos professores, principalmente quanto às necessidades de formação, tendo em vista a ampliação de tempo/espço escolar.

4.4. FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. (NÓVOA, 1995, p. 9)

Com relação aos projetos, acho que são idéias excelentes, porém implantados de maneira precipitada e sem o devido preparo dos profissionais envolvidos. (Professor S, Anexo VII, Quadro III, p. 235)

Para orientar os professores e gestores, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) elaborou diretrizes gerais que fundamentam a concepção e a implementação da Escola de Tempo Integral. No conteúdo dessas diretrizes, não foram previstas ações voltadas para a formação dos docentes envolvidos com as Oficinas, justificando-se, assim, o comentário do professor na epígrafe citada e reforçada por Nóvoa (1995), que vê na resolução de problemas relacionados à formação do educador um caminho para um ensino de qualidade.

Sabemos que os professores vêm passando por inúmeras dificuldades dentro e fora das salas de aula. Muitos desses problemas gerados por políticas de partido, que derrubam projetos e implantam outros, apenas para não valorizar ações anteriores. E, no meio destas disputas, estão os docentes que, quase sempre pegos de surpresa, sentem seu trabalho desvalorizado e necessitam de apoio para dar conta das inovações propostas.

Segundo Nóvoa (1995), “mais do que uma profissão desprestigiada aos olhos dos outros, a profissão docente tornou-se difícil de viver” (p.23).

E quando surge uma inovação dentro das escolas, cabe ao professor dar-lhe vida, procurando aplicar no cotidiano escolar as poucas diretrizes partilhadas, acentuando-se, em alguns momentos, o mal-estar profissional, seja em professores experientes, seja naqueles que estão iniciando suas carreiras.

É o que podemos perceber na fala da professora AP, quando expõe suas impressões sobre sua prática (Profa. AP, Anexo VI, p. 173):

(...) Não sabia o que era a Oficina. Como a maioria dos professores.
(...) Os professores não sabiam muito bem o que fazer. A maioria.
(...) Foi a primeira vez que eu dei aula no Estado. Quando eu cheguei, assim que eu vi aquilo..., eu chorava.

E continua:

(...) Eu não sabia montar um projeto, não sabia como é que fazia. A professora de Artes me ajudou muito. A professora de Educação Física já tem muito tempo na rede. A coordenação está me ajudando. Aí, eu fico me tranquilizando mais.

A professora AP chama a atenção para a falta de preparo dos iniciantes e para a importância do diálogo entre os professores, a fim de consolidar saberes da prática profissional.

Outros aspectos que dizem respeito à formação dos professores foram levantados pela mesma professora, a saber:

Nos HTPCs, a coordenadora ajudou muito. Depois veio a coordenadora da ETI (...) e que também ajudou muito, trazendo novas idéias (...). Às vezes, não tinha material para trabalhar e ela deu um jeito; ela arrumava material ou se não, muito material o professor acabou comprando do seu próprio bolso para trabalhar (...) (Anexo VI, p. 175).

Porque para mim que cheguei agora, 1º ano, não tinha noção nenhuma de como funcionava tudo isso aqui. É, foi um grande aprendizado. Tive que estudar muito também, pesquisar muito. Tive que correr atrás para montar todas estas atividades (Anexo VI, p. 175).

Teve algumas capacitações de 5ª a 8ª. Mas elas são... alguma coisa que elas mostravam lá, a gente não podia trabalhar aqui, porque a gente não tinha material. Então fui criando, pesquisando (Anexo VI, p. 180).

Nas Oficinas são 40, 35, 40 alunos por sala. (...). É difícil você desenvolver um trabalho com tanta criança na classe (Anexo VI, p. 177).

Eu dava a Oficina aqui e já emendava para o noturno. Ficava praticamente direto aqui. Mas minha parte da manhã podia sentar, podia pesquisar preparar atividades, enfim. Porém, têm colegas que dão aulas na escola particular, depois vêm para a Oficina da tarde, têm mais aulas à noite. Quer dizer, com uma estrutura deficiente, por mais boa vontade que o professor tenha, às vezes, ele não

consegue. E não é que ele não tenha capacidade para fazer, é que ele não tem uma estrutura de apoio para desenvolver seu trabalho (Anexo VI, p. 183).

Nesse sentido, Schön (apud Nóvoa, 1995, p. 27) afirma que:

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores.

Nóvoa (1995) acrescenta que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo, portanto *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (p.27).

Pudemos observar que o docente tem carência por trocar idéias; precisa de tempo para desenvolver suas aulas; clama por melhores condições de trabalho, seja na estrutura física, seja na maleabilidade do cumprimento dos conteúdos formais. E é condição essencial que haja investimento em sua formação, tendo em vista que um projeto como o da Escola de Tempo Integral necessita de docentes dispostos a pensar e transformar suas práticas pedagógicas a fim de atuar nas Oficinas Curriculares.

A professora P, da Oficina de Atividades Artísticas, fala-nos sobre a construção do projeto e alguns aspectos que surgiram com a novidade:

(...) Em 2006, foi o primeiro ano da Escola de Tempo Integral. Então, por mais tempo que você tenha como professora fica, às vezes, meio perdida porque não sabemos o que eles querem. O governo, a Secretaria da Educação, com você quando a coisa já está praticamente em andamento há 5, 6 meses. Então, você trabalha com aquilo que você tem conhecimento (Anexo VI, p. 195).

(...) Eu não sei dizer para você o que realmente tem que ser feito, mas nas conversas que nós tivemos com os professores, nós percebemos que esses inspetores novos que entraram no ano passado, não tiveram uma orientação, não tiveram capacitação. Eles não tinham noção do que era inclusive trabalhar em uma escola com crianças de 5ª a 8ª séries. A ponto de eles também ficarem bem nervosos. (...) E nós tivemos uns probleminhas com inspetor querendo falar mais alto que você. Então, isso é falta de orientação e de capacitação e de capacitação muito bem feita (frisou) (Anexo VI, p. 206).

(...) Você sabe que o professor, ele pode ter 20 anos (de experiência), se ele muda de uma escola para outra, você sabe que uma escola não é igual a outra. Já começa pelo diretor que é novo, cada diretor tem um sistema. Têm muitos professores novos, sabe, e isso também contribui, mas você sabe que nada como o dia-a-dia para poder engrenar (Anexo VI, p. 207).

(...) No 1º bimestre, todas nós ficávamos como se fôssemos iniciantes, porque é coisa nova. E você sabe que tem gente que tem medo do novo. Eu também tenho! Eu tenho experiência, mas o que é que eu vou deixar para continuar passando para eles no período da manhã e o que é que eu vou tirar para trabalhar com eles à tarde na Oficina? Mas é o que eu te digo, quando você quer e tem vontade, você depois vai, não é? O professor, é só você dar incentivo que ele vai (Anexo VI, p. 207).

A professora não só questiona sua prática, como também a de funcionários envolvidos com a Escola de Tempo Integral, mostrando-se preocupada com o conjunto da escola. De qualquer forma, acredita que por meio de capacitações e de muita informação uma situação adversa poderá ser modificada. Basta dar “incentivo”, disse.

Quando questionada sobre tempo disponível para participar de programas de formação, a professora MS revelou:

(...) Eu fiz a Teia do Saber, Biologia e Ciências. O objetivo da teia é para o currículo básico. A Teia traz muitas coisas, é bom. Foi esse curso de formação que eu participei no ano passado. Mas, durante a escola, você sabe que o professor não tem tempo; ele não tem uma hora específica para isso. A proposta da escola, da diretoria era fazer

um HTPC específico com os professores das Oficinas. (...) Discutiam outros projetos, outros planos e acabava ficando meio perdido. E, então, você não tem tempo para conversar. Você acaba conversando no intervalo, na hora da entrada, na hora da saída; combina de fazer alguma coisa, mas não tem horário certo (Anexo VI, p. 215).

Tenho necessidades de mais oportunidades de formação mesmo. Momentos para conversar com os outros professores e trocar idéias. Eu tenho idéias, o outro tem idéias. É preciso trocá-las. Eu acho que falta orientação. A faculdade dá a base, mas não prepara para a realidade que vamos encontrar. Quando o professor começa a dar aula faltam recursos: retro-projetor, xerox, computador. O professor monta uma aula, não tem retro-projetor. Faz uma prova, não tem computador, como vai imprimir? O professor acaba tirando cópias para a sala. Caímos numa realidade difícil. O importante é controlar a sala de aula, mais do que o conteúdo que você está passando. (...) Os cursos dados pelas faculdades precisam ser reformulados; precisam ouvir os professores e se adequar à realidade. Não preciso nem dizer sobre aqueles alunos que usam drogas etc. Falo dos alunos de inclusão. Não fomos preparados para recebê-los. E a propaganda diz que as escolas estão preparadas. Como lidar com estes alunos? (Anexo VI, p. 221).

A fala da professora nos alerta para a deficiência da formação inicial e da necessidade de uma formação continuada que permita ao profissional da educação aprofundar sua bagagem inicial de conhecimentos, saberes e práticas.

Não é de hoje que ouvimos sobre cursos universitários que não preparam o docente para enfrentar o dia-a-dia de uma sala de aula. O mais complicado é acompanhar tantas mudanças e inovações educativas em tempo hábil para atender às necessidades dos professores.

Canário (2006), sobre a formação profissional docente, declara que:

(...) a formação profissional continua a ter, no âmbito do ensino superior e, em especial, no quadro universitário, uma conotação negativa, cujas raízes remontam à tradição de dissociar o mundo da educação formal (ou seja, da escola) do mundo do trabalho. Esta dissociação traduz-se na persistência de uma organização dual dos sistemas escolares, em torno de uma via mais “nobre”, que leva a percursos escolares prolongados, e de uma via curta, orientada para uma inserção direta no mundo do trabalho (p. 61).

Faz-se necessário repensar a formação inicial, no sentido de que exista uma articulação desta com o exercício profissional, a fim de que possamos sanar muitas das incertezas e frustrações que surgem, no momento em que chegamos às escolas e encontramos projetos a serem desenvolvidos em tempo recorde.

E, em relação às mudanças provocadas pela implementação da Escola de Tempo Integral, a professora MS acrescentou:

Olha, foi um choque. Assim, de repente, você tinha que mudar sua aula totalmente, você tinha os alunos o dia inteiro. Começaram dando problemas o dia inteiro. Faltaram funcionários. Acho que todos os funcionários sofreram, pois acabou sobrecarregando. (...) Um tinha que ajudar o outro. Então, em termos de funcionários, faltou preparo para eles. Faltou orientação, informação para poder trabalhar com projetos, saber quais são as Oficinas. Eles têm que conhecer (Anexo VI, p. 217).

(...) Terminou o ano, mal sabiam (os colegas de trabalho) o que era, porque ficamos divididos em professores das Oficinas e professores do currículo básico. Eles também poderiam ser orientados, saber o que é escola de tempo integral. No final do ano, a gente tentou divulgar isso nos HTPCs, nós nos reunimos, mas foi em termos de montar cartazes e falar o que é escola integral, o que período integral, com o que se trabalha do que propriamente para dar uma informação. Porque se a escola é integral, todos têm que estar envolvidos. Saber o que é, como funciona, o que vai ser trabalhado, planejado (Anexo VI, p. 218).

A necessidade de reflexão na prática e sobre a prática não é um tema novo, os idealizadores do movimento da Escola Nova já haviam proposto considerações sobre a abordagem reflexiva na formação de professores. De acordo com John Dewey (apud MENEZES, s/d), a busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. Dessa forma, a ação reflexiva envolveria intuição, emoção e não somente um conjunto de técnicas que pode ser ensinado aos professores. Os formadores deveriam, então, propor

situações de experimentação que permitissem a reflexão, assim como os professores precisam refletir sobre o papel de ensinar.

De acordo com as falas das professoras entrevistadas, problemas sempre existirão. Entretanto, o apoio para professores, gestores e funcionários por meio de capacitações, maior tempo de debates nos HTPCs e outros momentos para reflexão viriam como um alento, gerando um processo de troca de experiências e práticas e contribuindo para a valorização do coletivo.

Nesse sentido, ampliar o tempo do professor e encontrar espaços apropriados para debates e troca de experiências é condição para que a atuação docente nas Oficinas Curriculares encontre oportunidades positivas de realização e dificuldades possam ser sanadas.

COELHO (2002, p. 139) nos leva para a Lei 9394/96, na qual se verifica um avanço quando esta aponta para a necessidade do *tempo integral* e para a *profissionalização docente*. Já, no Título V, Capítulo II, Seção III – Do Ensino Fundamental -, em seu artigo 34, a Lei é clara quanto à “extensão do horário escolar para este nível de ensino”:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...].

§2. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

E sendo assim, é Coelho (2002) quem nos esclarece:

Acreditamos que o termo *progressivamente*, utilizado duas vezes ao longo do artigo, abre campo para uma política pública consistente.

Em outras palavras, existindo vontade política, os sistemas de ensino poderão investir seriamente no ensino fundamental, ampliando seu tempo e procurando parcerias capazes de constituir, na escola, a partir dessa “ampliação de tempo físico, um *locus* realmente educativo”, em que múltiplas atividades político-pedagógicas e outras, mais amplas em natureza, sejam complementares à formação integral do aluno nesse nível de ensino. A ampliação desse tempo a que nos referimos abre espaços, também, para uma “real política pública de formação continuada do profissional da educação” (p. 139).

É possível perceber que a ampliação de tempo, se aproveitada de forma sensata e justa, poderá proporcionar para ambos os envolvidos – professor e aluno – situações reais de formação integral.

A ampliação do tempo escolar já é uma realidade em algumas escolas. No nosso caso, as escolas estaduais ainda não possuem parcerias e os professores não usufruem de uma formação inicial e continuada adequada. O tempo, para o professor, também é um fator importante, posto que “não há possibilidade de compromisso efetivo quando o profissional não dispõe de períodos para refletir sobre seu próprio cotidiano de trabalho, principalmente quando essa tarefa envolve a formação de seres humanos” (COELHO, 2002, p. 141).

Nesse sentido, a autora encerra com as seguintes idéias:

A escola de tempo integral que busque uma educação integral proporcionará oportunidades diversas a alunos, professores, diretores, funcionários e comunidade, uma vez que seu espaço estará aberto a várias manifestações que, tradicionalmente, não fazem parte da instituição de ensino. Atividades culturais, trazendo a cultura erudita, mas enfatizando a popular e a local; atividades de saúde, que previnam, discutam e não apenas curem; atividades que envolvam o mundo do trabalho e suas produções; atividades de lazer, de esportes variados...enfim, que “façam parte da vida, do cotidiano daqueles que a freqüentam: que sejam, portanto, dinâmica de construção da cidadania para todos os que se inserem em seu espaço. Inclusive, seus profissionais da educação” (p. 145).

Os aspectos apontados pelas professoras representam inquietações de professores que atuam no currículo básico, mas, principalmente, problemas relativos às práticas dentro das Oficinas Curriculares. Então, além dos temas que dizem respeito à maioria dos docentes, tocamos em pontos que não são apenas de responsabilidade do educador, e sim de todo o ambiente escolar.

Faz-se essencial que melhores condições de trabalho sejam oferecidas aos professores. Estas melhorias dependem de cada espaço escolar específico. Escolhemos evidenciar, assim, no próximo item, o ambiente escolar, pois as escolas que vivem esse projeto sentem os impactos na questão tempo/espaço de forma diferenciada, visto que alunos e professores convivem dentro do mesmo espaço escolar por muito mais horas. Acreditamos que tal fato produz aspectos positivos e negativos quanto à prática docente e quanto às relações com alunos, grupo gestor e funcionários da área educacional.

4.5. O AMBIENTE ESCOLAR E AS NECESSIDADES DO PROFESSOR

Na teoria de Dewey (1952), apresentada no primeiro capítulo deste estudo, a partir da infância a escola faz-se necessária, passando a constituir um mundo dentro da sociedade e integrando a aprendizagem obtida no ambiente escolar, com as experiências anteriores de cada aluno, adquiridas fora do colégio.

Na visão deste filósofo, a escola proporcionaria ao aluno um ambiente simplificado, a fim de que pudesse dele participar sem constrangimentos; eliminaria os aspectos maléficos do ambiente social; promoveria um ambiente de integração social, de harmonização, de hospitalidade, colaborando com a formação de inteligências esclarecidas, tolerantes e compreensivas. Para completar, o objetivo do

ambiente escolar seria o de ensinar a criança a viver no mundo, levando-a a construir o conhecimento e apostando na criatividade e na atividade discentes.

Para isso, todas as atividades escolares realizar-se-iam por meio de projetos, caracterizadas por partir de problemas reais, do dia-a-dia do aluno.

Para o professor atuar na Escola de Tempo Integral, não lhe foi exigido um plano de trabalho docente, como aquele que é feito para o ensino regular. Os interessados em atuar nas Oficinas, foram instruídos a elaborar um projeto que fosse condizente com o ambiente escolar, com o público-alvo e estivesse de acordo com o roteiro indicado pela equipe da Escola de Tempo Integral (esta equipe atende pelo portal do governo do Estado de São Paulo e cadastra projetos bem - sucedidos). Tal roteiro²³ pede: nome do responsável, título do projeto, tema, sub-tema, resumo e relato. Este último item engloba: série e a que Oficina Curricular se destina o projeto; tempo de duração (quantidade de horas-aula necessárias); material necessário; conteúdo; objetivos gerais e específicos (resultados esperados: competências e habilidades); metodologia; informação sobre interação com outras disciplinas; resultados esperados/alcançados ou forma de avaliação; bibliografia recomendada e fotos (se houver este registro).

Em 2006, primeiro ano do projeto, muitos professores não fizeram planos, nem projetos, alegando que as Oficinas surpreenderam não só a comunidade, como também os docentes. Esse ano foi o das descobertas, da criatividade e do questionamento por parte dos docentes.

Conforme nos fala Tardif e Lessard (2005), “o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre

²³ Estas informações encontram-se no endereço <http://tempointegral.edunet.sp.gov.br/AcoesETI/Escola/login.asp>

as condições de trabalho dos professores” (p. 55). A falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores “materiais” freqüentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão (p. 56).

Podemos conferir esta questão pela falas de alguns professores entrevistados:

(...) Outro desafio é que é muito importante munir os professores das ferramentas necessárias (cursos e materiais) para o desenvolvimento das atividades (Prof MAR, Anexo VII, Quadro III, p. 236).

(...) se você tem uma sala de Oficina em que você tem alguns recursos melhores, aí, você trabalha muito. Por quê? O cara levanta, vai lá à pia; o outro só sabe que pode ir à pia quando o outro sair. Tem que ter material, tem que ter espaço! (Profa. P, Anexo VI, p.205).

(...) Quanto ao espaço, as escolas não estão preparadas, em questão física, para receber estes alunos em período integral. Deveria ter sala de música, de teatro, vestiário até, caso o aluno queira/precise tomar banho. Não digo para todos, mas há certos imprevistos... (...) faltam salas, material, funcionários... Em termos de espaço, eu penso que é isto. Agora, tempo, eu acho que deveria ser revisto esse tempo. Duração de aula, de intervalo...(Profa. MS, Anexo VI, p. 218).

A Escola de Tempo Integral não escapou desses entraves e acentuou, de certa forma, muitos desses aspectos, visto que ao propor o uso de espaços diferenciados, chamou a atenção do professor para as questões de estrutura física inadequada, ausência de material didático e de pessoal organizado para viver este projeto.

O quadro que desenvolvemos mais adiante, procura organizar as principais necessidades apontadas pelos professores em sua rotina diária e seus desejos, em grande parte visando à melhoria das Oficinas Curriculares, tendo o ambiente escolar como o espaço social onde as experiências acontecem.

Segundo Esteves e Rodrigues (1993), a preocupação com a análise das necessidades surgiu devido ao desejo de conseguir planos mais estruturados e eficazes do processo educativo. Pode centrar-se no formando, visando “abrir horizontes” para a autoformação, através da conscientização de suas lacunas, problemas, interesses, motivações. Outras vezes, centrando-se no formador, buscando um equilíbrio entre a “formação esperada pelos formandos e a formação dada pelo formador ou pela instituição formadora” (p. 11).

Em ambos os casos, entendemos que analisar as necessidades auxilia a encontrar meios para conhecer as dificuldades sobre um projeto, uma atividade em exercício e para buscar soluções possíveis.

Recorremos a Esteves e Rodrigues (1993) para nos auxiliar a definir o vocábulo:

Na linguagem corrente, usamo-la para designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência. Por um lado, remete-nos para a idéia do que tem que ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável. Por outro lado, a palavra surge com um registro mais subjetivo, em que o sujeito não aparece tão determinado pela necessidade. Neste caso, a necessidade não tem existência senão no sujeito que a sente (p.12).

No caso das Oficinas, arriscamo-nos a dividir as manifestações dos professores da seguinte forma: de um lado as necessidades relacionadas às situações já vividas dentro das escolas, mesmo antes da implantação das Oficinas e, de outro, necessidades que expressam possibilidades de mudança e referem-se à situação ideal para o bom desempenho da prática docente.

Não nos preocupamos em separar as necessidades pessoais (que se referem ao professor como pessoa), das profissionais (percebidas pelo coletivo) e, tampouco das organizacionais (aquelas que envolvem a vida institucional), pois a intenção foi

conhecer o pensamento dos docentes sobre como se sentem e o que precisam dentro do contexto escolar.

Propomos a organização de um Quadro que aborde as necessidades habituais (ligadas ao estado atual) e as necessidades desejadas (o que poderia ser, transformando em objetivos de ação/mudança) dos professores entrevistados, tendo como referência o ambiente escolar frente à inovação do Projeto Escola de Tempo Integral.

Para a elaboração deste Quadro, usaremos como referência os estudos de Abdalla(2006) sobre as maneiras de *ser e estar* na profissão, apontando as necessidades percebidas por meio das observações e pelas declarações coletadas entre os professores ouvidos.

QUADRO Nº 4

NECESSIDADES HABITUAIS E DESEJADAS DOS DOCENTES²⁴

NECESSIDADES HABITUAIS DOS PROFESSORES (relacionadas ao estado atual dentro da escola, o que falta ao docente)	NECESSIDADES DESEJADAS DOS PROFESSORES (relacionadas às possibilidades de mudança e de melhoria)
DIMENSÃO COGNITIVA	DIMENSÃO COGNITIVA
<p>Dar notas, fazer a chamada. Material didático para atuar junto aos alunos. Pesquisar e ler mais para preparar suas atividades. Obter informação para desenvolver os projetos propostos. Material disponível para a realização de trabalhos (sejam em linguagem verbal ou não-verbal). Vistar os cadernos. Capacitações pontuais e desarticuladas da realidade específica de cada escola (modificar esta situação). Utilizar os espaços com planejamento e inteligência.</p>	<p>Aumentar a capacidade de concentração dos alunos; sua escrita e leitura. Aproveitar a bagagem dos alunos e, a partir daí, ensiná-los. Capacitações que respeitem a dinâmica de trabalho realizada na escola. Apoio dos pais e responsáveis.</p>
DIMENSÃO EMOCIONAL	DIMENSÃO EMOCIONAL
<p>Despertar o interesse dos alunos. Tirar os alunos da ociosidade, pois não querem participar das atividades propostas. Conseguir momentos de descanso. Ser motivado em sua prática docente. Ser incentivado. Convencer o aluno a trazer o material básico, como lápis, caneta e borracha. Controlar os alunos (falam ao mesmo tempo). Acalmar a sala após o almoço.</p>	<p>Incentivar os alunos a tocar instrumentos e a cantar. Controlar os alunos fora do espaço da sala de aula. Conquistar a atenção dos alunos. Tornar as Oficinas importantes para os alunos. Transformar o tempo em momento</p>

²⁴ As informações que compõem o Quadro acima foram selecionadas das falas das professoras entrevistadas e das respostas dos docentes aos questionários.

<p>O docente tem atribuições que vão além de sua formação, como de inspetor, pai, mãe, assistente social etc. Manter a disciplina entre os alunos.</p>	<p>produtivo. Tornar as aulas interessantes. Conseguir a participação de toda a sala.</p>
DIMENSÃO SÓCIO-CULTURAL	DIMENSÃO SÓCIO-CULTURAL
<p>Melhorar a infra-estrutura e obter apoio da direção. Biblioteca. Desenvolver as Oficinas com qualidade. Diminuir o excesso de alunos em sala de aula. Questionar as imposições. Tempo para compartilhar erros e acertos com os colegas de profissão. Atender alunos com níveis de aprendizagem diferenciados. Sentar os alunos em seus devidos lugares. Juntar alunos de outras salas, quando um professor falta. HTPCs articulados dos problemas diários. Organizar carteiras e cadeiras.</p>	<p>Salas de vídeo e de informática; jogos matemáticos. Apoio por parte da direção e da coordenação. Manutenção da escola enquanto espaço para a aprendizagem. Obter um espaço ambientado para cada Oficina. Exemplo: torneiras para as Oficinas de Atividades Artísticas, devido ao trabalho com tintas e outros materiais. Ampliar os espaços, para vivenciar as Oficinas. Desfazer a interpretação entre a comunidade do caráter assistencialista que a escola adquiriu. Serem consultados – professores e gestores – sobre a construção de um novo projeto. Diminuir a carga horária docente; melhorar os ganhos salariais. Reduzir os números de projetos a serem realizados. Moldar os projetos ao perfil da comunidade em que são implantados. Valorizar o processo e não apenas os resultados de um projeto. Momento específico para discutir sobre as dificuldades do dia-a-dia. Integração do corpo docente e funcionários.</p>

O que percebemos, assim que levantamos as afirmações dos professores sobre a vida escolar, é que a escola apresenta problemas organizacionais em vários aspectos, entre eles: espaço físico; correta distribuição de tarefas; organização do trabalho do professor e dos alunos dentro e fora de sala, já que as Oficinas

procuram espaços de aprendizagem não-formais; realização de atividades que vinculem escola e comunidade; condições de higiene e limpeza; recursos materiais, enfim, condições positivas de trabalho.

Outra observação a fazer refere-se à semelhança entre as necessidades habituais e as necessidades desejadas: seu dia-a-dia mostra-se tão carente, que suas necessidades desejadas acabam por se confundir com os desafios que surgem diariamente. Isso porque poucas de suas necessidades são atendidas em seu estado atual e terminam por se repetir como possibilidades que clamam por serem atendidas.

Além disso, percebemos que há um número maior de necessidades na dimensão sócio-cultural. Essa é responsável por fazer o aluno “gostar” da escola e, conseqüentemente, dela cuidar. Acreditamos que se grande parte destas necessidades forem atendidas, vários professores exercerão sua prática com mais empenho e assumirão responsabilidades quando forem solicitados.

Todas as dimensões estão presentes na vida do professor e em sua prática, principalmente, a emocional e a sócio-cultural, como podemos verificar no Quadro nº 4. A dimensão cognitiva revela-se em grau menor, deixando-nos perceber que o docente não tem problemas com o conhecimento. Mas, em compensação, enfrenta inúmeras dificuldades dentro da escola, em especial, nas relações com o aluno, no “como” trazer o aluno para a escola, em como convencê-lo a trazer o material solicitado, entre outros indicadores.

É certo que as inovações trazem desafios ao corpo docente e que este precisa aprender a lidar com as mudanças que a construção de um projeto exige. Entretanto, pelo que percebemos a partir das necessidades desejadas dos professores é que falta à escola uma reflexão mais séria e de forma coletiva sobre

as possibilidades de melhoria apontadas por eles e, até mesmo, um compromisso com a formação e o desenvolvimento destes profissionais.

Nesse sentido, Abdalla (2006) nos alerta sobre a importância da reflexão sobre as mudanças e as alterações que elas provocam na vida do professor. E acrescenta que:

Há uma lista infindável de desafios que a escola precisa enfrentar, no sentido de valorizar seus professores e fazê-los crescer profissionalmente. Em princípio, estabelecer uma nova ordem de discussões, ressignificando as representações e desejos dos professores, a fim de que eles possam gestar novas práticas. É, nessa *disposição*, que os professores se (re) constroem enquanto profissionais da educação, e a Escola torna-se a base da formação e do desenvolvimento destes profissionais (p. 67).

Quem não gosta de trabalhar em um ambiente agradável, sem complicações, que promove a participação, o debate e que acredita no desenvolvimento de um trabalho em conjunto?

Hoje, sabemos que o cotidiano escolar apresenta falhas que compromete o trabalho do professor e de outros funcionários envolvidos com as Oficinas, terminando por refletir em uma aprendizagem fragmentada do aluno.

Caso a escola venha a adotar uma postura mais democrática e passe a dar ouvidos a voz dos professores, instrumentalizando-os para o dia-a-dia do espaço em que atuam, é possível que os docentes venham a refletir com mais cuidado e seriedade sobre a sua prática, adotando novas posturas diante das novidades introduzidas pela Secretaria Estadual de Educação.

Retornamos a Abdalla (2006) para resumir o papel da escola e sua importância para o docente:

(...) a escola é, sem dúvida, o espaço de *ser* e *estar* professor, em que os professores constroem o sentido de sua profissão, para

reinventar instrumentos significativos de construção da realidade (p. 67).

Mais do que apontar dificuldades, o professor indica possibilidades para crescer em sua prática e, desta forma, atuar com mais segurança nas Oficinas Curriculares. É dentro da escola, na busca de compreender a realidade em que vive no cotidiano, que ele reflete sobre sua prática, toma decisões, desenvolve novas atitudes e novos hábitos, na intenção de propiciar aos discentes uma aprendizagem significativa e que aponte para experiências futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tempo rei, ó, tempo rei,
Ó tempo rei,
Transformai as velhas formas do viver.
Ensinai-me, ó pai,
O que eu ainda não sei.
Mãe, Senhora do
Perpétuo, socorrei.
(Gilberto Gil).

A questão do tempo foi um ponto determinante na escolha do tema deste trabalho. E parece que ele me perseguiu durante toda a trajetória desta pesquisa. O tempo mostrou-se poderoso. Passou depressa demais, gerou inquietações para o cumprimento dos prazos, angústias até.

Conforme os dados iam se acumulando e eu procurando organizá-los, compreendê-los e relacioná-los aos conceitos, o tempo mostrava-se impiedoso, convencendo-me de que consegui mostrar uma entre as várias possibilidades de análise, interpretação e conclusão. Assim, as conclusões e proposições que exponho são apenas um olhar dos muitos possíveis.

Estou certa de que mudanças ocorreram em minha forma de enxergar muitas das questões relacionadas à educação, principalmente, quanto à minha prática pedagógica. A cada passo que avançava em minha pesquisa, questionava minha maneira de ser educadora e minha relação com a aprendizagem que procuro proporcionar aos meus alunos. E, sendo assim, espero poder, modestamente, contribuir para a prática da reflexão no que se refere à atuação docente dentro da sala de aula e, também, em espaços diferenciados.

A pesquisa focou a prática dos professores junto às Oficinas Curriculares, visto que, para ampliar o tempo do aluno na escola, foram criadas várias Oficinas no

intuito de proporcionar novas oportunidades de aprendizagens aos estudantes do ensino fundamental das escolas estaduais do Estado de São Paulo.

Para compreender um pouco o que seria o Projeto da Escola de Tempo Integral, busquei referenciais teóricos que tratassem sobre educação integral, tempo integral e, também, sobre experiências de escolas de tempo integral, pois é certo que essa temática vem ganhando relevância no Brasil de hoje.

Carvalho (2006) nos fala sobre a busca de consensos em torno de conceito de “educação integral”:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a vêem com o complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte (p. 7).

Por vezes todos esses pensamentos estão juntos em uma mesma situação, pois manter os alunos na escola por mais tempo envolve a oferta de múltiplas oportunidades, com a intenção de lhes proporcionar resultados que sejam significativos. Então, consideramos relevante apresentar informações a respeito do movimento liberal reformador da Escola Nova, visto que os *escolanovistas* fizeram uso da noção de *educação integral*, ampliando as funções da escola.

Atualmente, re-interpretado, esse movimento tem fornecido subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente numa “perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor” (AMARAL, 2003, p. 225).

A implantação do Projeto Escola de Tempo Integral, anunciada em dezembro de 2005, através da Resolução SE 89 (Anexo IX, p. 270), considerou o

prolongamento da permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as oportunidades de crianças e jovens, favorecendo o aprimoramento pessoal, social e cultural.

No início do ano de 2006, o projeto já era uma realidade em algumas escolas públicas estaduais. Professores, alunos e comunidade entraram em contato com o projeto, vivendo a experiência no dia-a-dia escolar. E, não houve tempo para que discutissem ou questionassem a respeito de “educação integral”, “tempo integral”.

Os professores entrevistados apresentaram, através de seus relatos, preocupação em buscar meios para lidar com a nova proposta. Entretanto, a ausência de um plano no início da implantação, de momentos de troca de idéias, de capacitações voltadas à realidade específica de cada escola provocou insatisfação entre os docentes e, conseqüentemente, na comunidade aprendente.

O que se espera do professor que atua nas Oficinas é uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola, uma reorganização de sua prática. As metodologias tradicionais, que trabalham os conteúdos escolares de maneira fragmentada, não atendem à proposta das Oficinas, já que estas priorizam o fazer (sem descartar o pensar/refletir) dentro de um processo que compreende o aluno como pessoa global, composta de dimensões interdependentes e que se relacionam de forma dinâmica.

Não há ainda um panorama uniforme da Escola de Tempo Integral. Os professores estão vivendo um momento difícil no que se refere às Oficinas: pouco se definiu como desenvolver o trabalho nos espaços determinados, a fim de tornar o tempo produtivo.

Não só nos focos de minha observação (Oficinas de Informática Educacional, Atividades Artísticas e Filosofia), como nas outras Oficinas, as dificuldades em

administrar tempo/espço mostram-se evidentes, principalmente porque os alunos não compreendem a dinâmica desta nova proposta e, também, porque os docentes dão mostras de inadaptação de sua prática quando fora da sala de aula. Ou seja, em contato com um espaço que exige mudanças.

Outro aspecto relevante é o trabalho coletivo, envolvendo professores de diferentes áreas, que ainda é um grande desafio. Muitos docentes de mesma disciplina passaram o ano sem, praticamente, conseguir conversar a respeito do andamento de suas atividades. A grande maioria encontra-se nos HTPCs, momentos em que combinam a realização de algum evento e partilham experiências com resultados positivos, como também aquelas que não deram certo. A preocupação, aqui, não é com o processo, mas com os resultados. Os professores não têm tempo, por exemplo, para compartilhar idéias; conhecer os projetos que estão sendo desenvolvidos por seus colegas de trabalho.

Na Baixada Santista, 2007 foi o segundo ano de implantação do projeto e apresentou dificuldades relacionadas ao espaço e à realização das Oficinas, fato que exige uma orientação e apoio permanentes da parte de coordenadores, diretores e profissionais envolvidos com a implantação da Escola de Tempo Integral. Cursos de capacitação vêm sendo oferecidos aos docentes, a fim de instrumentalizá-los para a tarefa de implantar as inovações que uma educação integral requer, mas de modo pontual e pouco articulado às vivências.

Neste sentido, afirmam os docentes, “são bons cursos, entretanto estão distantes da realidade das escolas”. É preciso, então, adaptar as idéias divulgadas ao contexto escolar em que o docente atua, a fim de dar andamento às propostas para o desenvolvimento das Oficinas.

Ainda, os professores se queixam da falta de material didático (livros, computadores, material esportivo, entre outros) e ausência de salas-ambiente para a realização de algumas Oficinas. Outra dificuldade refere-se à elaboração e implementação de uma proposta pedagógica devidamente planejada e compartilhada entre os docentes: a maioria das Oficinas teve início sem haver, por exemplo, uma preparação prévia à sua realização, tornando-se um conjunto de práticas cotidianas sem significado para o professor e para o aluno.

O que preocupa é se, por falta de preparo, as Oficinas não estariam apenas reforçando um conteúdo já desenvolvido nas aulas que aplicam o currículo básico e o professor daria “mais do mesmo”, transformando sua prática em atividade mecânica, sem necessidade de planejamento e de ações novas. Ou seja, o docente estaria apenas reforçando um conteúdo já trabalhado no período da manhã, sem oferecer situações novas de aprendizagem ao educando no período da tarde. E é sobre este uso inadequado do tempo e do espaço que Imbert (2003, p. 15) comenta:

Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagens, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de uma perspectiva de autonomia.

O pensamento de Imbert (2003) traduz a preocupação com a prática das Oficinas, se pensarmos em práxis como um projeto de emancipação, na medida em que cria sentidos novos a uma realidade que traz mudanças e que exige que enxerguemos as várias propostas de uma perspectiva que não seja tradicional, a fim

de preenchermos da melhor maneira possível o espaço e o tempo escolar que partilhamos com nossos alunos.

Como um projeto ainda em construção, a Escola de Tempo Integral tem sido alvo de críticas e elogios por parte dos envolvidos, pois a adequação dos compromissos e orientações está sujeita a cada realidade escolar e social.

As Oficinas Curriculares, apesar de se desenvolverem em horário paralelo ao das disciplinas do currículo básico, estão integradas a ele, compondo o total de horas letivas. Os avanços alcançados pelo aluno nas atividades das Oficinas devem ser considerados na análise do seu desempenho global e incorporados às avaliações realizadas em outras situações de aprendizagem (SÃO PAULO, 2006a, p.13).

Até o momento, as observações indicam que as Oficinas Curriculares levam o docente a repensar sobre a concepção de tempo e de espaço, pois o aluno que entrou na escola às 7 horas da manhã e assistiu às aulas previstas pelo currículo básico, continua no período da tarde, das 12h20 às 16h10, esperando ampliar sua aprendizagem em um espaço diferente daquele da sala de aula.

As prioridades definidas na proposta pedagógica (Diretrizes Gerais), tais como: saber construído, cultura de paz e protagonismo juvenil, vêm sendo modestamente desenvolvidas pelos professores que atuam nas Oficinas Curriculares. Isto porque, além da falta de material, como já foi mencionado anteriormente, a escola em estudo vem demonstrando dificuldades em lidar com a ampliação do tempo, visto que, apesar dos esforços dos professores que atuam nas Oficinas, muitos alunos recusam-se a participar nas atividades, ficando ociosos durante todo o período da tarde. Além disso, tanto professores, quanto alunos,

demonstram dificuldades para compreender e desenvolver a proposta das Oficinas, ocasionando problemas de relacionamento entre eles.

No decorrer do trabalho, tomar conhecimento das práticas dos professores frente às Oficinas Curriculares possibilitou a percepção de como articulavam os saberes propostos para seus alunos, já que o objetivo do projeto aponta para que o estudante desenvolva a capacidade de buscar informações e elabore os próprios conceitos.

Nesse sentido, o papel do educador vai além do conhecimento sistematizado, que está acostumado a veicular dentro das salas de aula, exigindo que o docente aproveite experiências anteriores dos alunos, criando condições de aprendizagens que permitam o desenvolvimento de capacidades e o pleno exercício da cidadania. E, para isso acontecer, cabe ao professor a seleção de experiências que irão influir de forma frutífera e criadora, despertando para outras experiências.

Esses aspectos nos levaram a buscar nas práticas dos professores envolvidos no projeto da Escola de Tempo Integral, características de um ensino ativo, interativo e experiencial – conceitos intimamente ligados à teoria de Dewey (1952, 1979) -, importantes para nos levar a compreender o conceito “educação integral”.

Consideramos ser fundamental para a compreensão de nosso objetivo, as falas centradas no “o quê”, “como” e “para quê”, acreditando serem pontos que demonstram a reflexão dos professores sobre suas práticas, no sentido de serem significativas para os alunos.

Essa escolha nos levou a analisar essas falas sob três dimensões:

- Cognitiva: relacionada ao conhecimento;
- Emocional: destacando as relações entre professor/aluno/escola/

comunidade;

- Sócio-cultural: despertando valores/atitudes/pertencimento.

Juntas reforçam os conceitos de ensino ativo, interativo e experiencial, fundamentando, assim, a educação integral pretendida pelo projeto em construção.

Os professores pesquisados, cada um a seu modo, propõem experiências significativas nas Oficinas, por meio de um ensino ativo, interativo e experiencial. Entretanto, penso que estas práticas necessitam de momentos de reflexão, a fim de criar sentidos novos a uma realidade que traz mudanças.

Também a articulação das dimensões do ensino foi observada em maior ou menor grau na prática dos professores. O ensino se constrói no cotidiano escolar e é importante que cada docente busque continuamente responder o quê, por quê, como, para quê e para quem ensinamos, levando em consideração as dimensões apontadas.

Ao analisar as práticas dos professores, surgiram informações de que, entre eles, alguns fizeram revisão de sua prática, procurando por alternativas para atuar com competência nas Oficinas. Entretanto, sentimos que a maioria viveu a experiência da Oficina confiando em seu conhecimento prévio e aprendendo na prática. Várias declarações apontaram para a ineficiência dos cursos de formação, visto que os conhecimentos adquiridos estão distantes de sua prática cotidiana.

Assim, entendemos que as seguintes proposições podem sugerir algumas discussões sobre os cursos de formação:

- Faz-se necessário que os cursos de formação, tanto inicial como continuada, favoreçam a articulação entre teoria e prática, buscando no contexto escolar elementos para estudo, no qual a prática seria o ponto de partida e chegada.

- Se a proposta é trabalhar com projetos e, neste caso, o projeto de Escola de Tempo Integral, que seja proporcionado aos docentes o contato com teorias e experiências que enfoquem o método por projetos, a fim de instrumentalizar não só os futuros professores, como também os que já atuam na profissão.
- Que os projetos, como a própria palavra sugere (prefixo pro = antes) – *projetar para frente* – sejam tratados como algo possível e não como uma ação realizada. Desta forma, os professores não passarão pela ansiedade e sentimento de obrigação em fazer dar certo, e sim de um processo de criação e de formação docente.
- Incentivar a reflexão dos docentes sobre sua prática possibilitará a todos encontrar soluções para as incertezas e angústias que surgem quando lidamos com o novo.
- Também fica evidente, pelo depoimento dos professores, a necessidade de cursos, de capacitações ou, até mesmo, de investimento na transformação da escola em uma instituição que aprende com a própria experiência.

Considerando o que concluímos e propusemos, o docente, para atuar nas Oficinas é aquele capaz de perceber que por meio de sua prática é possível provocar e experimentar transformações, seja para ele mesmo, para o aluno e, principalmente, para o coletivo.

O conjunto de todas as Oficinas Curriculares desenvolvidas pelo projeto da Escola de Tempo Integral, vencidas todas as dificuldades mostradas e partilhados os acertos vividos pelos docentes, poderá desenvolver no educando o crescimento físico, emocional e intelectual anunciado, anteriormente, pela teoria de Dewey.

O acúmulo positivo de todos os projetos elaborados pelos docentes e vivenciados no cotidiano das Oficinas encaminhará a Escola de Tempo Integral para o *continuum* experiencial, tornando o agir no dia-a-dia mais fácil e significativo. Daí a responsabilidade do educador e de todo o corpo gestor das escolas em escolher, cuidadosamente, projetos que estejam em harmonia com a comunidade aprendente local.

A Escola de Tempo Integral é um projeto possível se lembrar de todos os envolvidos: professores, alunos, funcionários e comunidade. Ampliar o tempo do aluno não é suficiente para assegurar uma educação de qualidade, a começar pelo tamanho e deficiência ainda presentes na rede estadual de ensino. É importante dar tempo aos docentes, a fim de que possam digerir novas propostas de ensino e aprendizagem.

E, quando o professor praticar, conscientemente, um ensino ativo, interativo e experiencial, permeado pelas dimensões cognitiva, emocional e sócio-cultural, será parceiro da construção de uma educação que valoriza os saberes, dá significado a novas atitudes sobre o sentir, o pensar e o fazer, dando lugar à inclusão e à equidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M.F.B. Do percurso de formação e desenvolvimento profissional: entre normas e (pré) conceitos para repensar a profissão docente. *Olhar de professor*. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 10 – 25, 2005.

_____. *O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ALVES, F. C. A (In)Satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do Ensino Secundário do Distrito de Bragança. In: ESTRELA, M. T. (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 1997, p. 81-95.

AMARAL, A.L. Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da escola plural. In: MARIN, A.J., SILVA, A.M.M., SOUZA, M.I.M. (Orgs.) *Situações didáticas*. Araraquara: JM Editora, 2003, p. 223-235.

ANDRÉ, M. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

_____. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 113, 1-10, jul. 2001. (Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci> Acesso em 8/9/2007).

ARCO-VERDE, Y.F. de S. *A Arquitetura do Tempo na Cultura Escolar*. um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC/SP – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2003.

AZENHA, M. G. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1993.

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

AZEVEDO, F. de. et alii. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932*. (Disponível em: <http://www.escolanova.net/pages/manifesto.htm/> Acesso em 27/8/2006).

BOGDAN, R, BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRIZA, L. Anísio Teixeira: o defensor da escola pública na teoria e na prática. *Revista Nova Escola*. nº 178. São Paulo, p. 1-3, dez. 2004.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Reflexão em torno de perspectivas do ensino das ciências: contributos para uma nova orientação curricular – ensino por pesquisa. *Revista de Educação*. Vol. IX, nº 1, Departamento de Educação da F.C. da U.L, p. 69-78, 2000.

CANÁRIO, R. *A Escola tem Futuro? Das Promessas às Incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 51-72.

CARVALHO, M. C. B. de. O lugar da educação integral na política social.. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, n. 2, p. 7-11, 2º sem. 2006.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*. v.23, n. 81, Campinas, p. 1-14, dez. 2002.

CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

COELHO, L. M. Formação Continuada do Professor e Tempo Integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. (Orgs). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 133-146.

COLL, C. (Org.). *O Construtivismo na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, M. V. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAHER, M. de D. C. *As Práticas Pedagógicas na Escola de Tempo Integral: um estudo na visão de alunos e professores*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, julho/2004.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.) *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p. 136-161.

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

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

ESTEVE, J. M. *O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Trad. Durley de C. Cavicchia. São Paulo: EDUSC, 1999.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

FELICE, R. H. de. *O Professor e a (Re)Construção de sua Identidade Profissional no Cotidiano da Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2007.

FERRETTI, C.; VIANNA, C.; SOUZA, D. Escola Pública em Tempo Integral: o PROFIC na Rede Estadual de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.76, 5-17, fev. 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GIMENO SACRISTÁN, J. O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMES, A. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 118-148.

GIORGI, C. D. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1986 (Série Princípios).

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, n. 2, p. 129-135, 2º sem. 2006.

GUARÁ, I. M. R.. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2º sem. 2006.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. 5 ed. Trad. de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERT, F. *Para uma Práxis Pedagógica*. Trad. de Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano Editora, 2003.

LEITE, M. C. *Los Valientes: a formação de professores na escola secundária básica de Cuba*. Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2006.

LEONTIEV, A. *Activity, Consciouness and Personality*. Versão on-line do Leontiev Internet Archive. Trad. Maria Silvia Cintra Martins, Grupo de Estudos Marxistas em Educação, 1978 (Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978>. Acesso em 29/09/2007).

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 67)

LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ/Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez., 2006. (Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci> Acesso em 9/9/2007).

MENDES, M.C. *Práticas Significativas de Professoras bem-sucedidas: a voz do aluno do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2006.

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

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. *Dicionário Interativo de Educação Brasileira*, EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, s/d. <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionário.asp?id=23>, disponível em 7/01/2008.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 14-33.

OLIVEIRA, M. R. F. *As Relações entre o Ensinar e o Aprender: o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2007.

PARO, V. H. (Org.). *Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1988a.

_____. Viabilidade da Escola Pública de Tempo Integral. *Revista Educação & Sociedade*, Ano X, n. 29, p. 87-99. julho de 1988b.

PERRENOUD. P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PITOMBO, M.I.M. *Conhecimento, Valor e Educação em John Dewey*. São Paulo: Pioneira, 1974.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005.

SÃO PAULO. *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP*. 2ª versão preliminar das Diretrizes Gerais sobre a Escola de Tempo Integral, 2006a.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Resolução SE 7, de 18 de janeiro de 2006, 2006b.

SCHETTINI, R. H. *A Construção do Objeto em uma Rede de Sistemas de Atividade de Formação de Professores (RESAFOP)*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2ª ed. Trad. de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 55-79.

TEIXEIRA, A. *Educação não é Privilégio*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

ANEXOS

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu,.....

....,

declaro estar devidamente esclarecido(a) em participar do estudo: ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA. Estudo realizado por Silvia Maria Coelho Mota, mestranda em Educação pela Universidade Católica de Santos (Unisantos). Serei entrevistado (a) pela pesquisadora e concedo as informações prestadas para o uso que se fizer necessário.

Assinatura do professor entrevistado

Este termo foi assinado por todos os entrevistados e não foram apresentados aqui para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa.

ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS PARA PROFESSORES

- 1- Nome Idade.....
FormaçãoAno em que se formou
- 2- Qual a Oficina em que está atuando? Indique os objetivos desta Oficina e a metodologia usada na sua realização.
- 3- Em que difere o trabalho com o currículo básico e com as Oficinas Curriculares? Aponte dificuldades e facilidades.
- 4- Em que uma maior permanência do aluno na escola poderá potencializar sua aprendizagem?
- 5- A implantação da Escola de Tempo Integral vem sugerindo ao professor reviver o seu fazer pedagógico e reformular sua prática. Isto realmente vem acontecendo? Explique.
- 6- Em sua prática docente há tempo para articular seu trabalho com os professores das demais áreas do currículo e, também, para participar de programas de formação? Caso sua resposta seja negativa, explicita os motivos. Se afirmativa, exponha suas áreas de interesse e o porquê de suas escolhas.
- 7- Você acredita que as Oficinas poderão cumprir a função de possibilitar a participação social, a interação entre alunos X escola X comunidade X professores, o sentimento de compromisso e formação da identidade da escola? Justifique.
- 8- Você fez um planejamento desta Oficina em que leciona? Está sendo possível realizar o que planejou? Justifique.
- 9- Em que momento os docentes trocam experiências, discutem estratégias, compartilham erros e acertos? O tempo disponibilizado para este momento tem sido suficiente? Os caminhos apontados são impostos pela escola ou compartilhados pelos professores?
- 10- Durante este pouco tempo de vivência como Escola de Tempo Integral, quais comentários poderia tecer sobre a atuação da direção, coordenação, docentes, funcionários e discentes quanto à adaptação às mudanças, participação, apoio, compromisso e interesse. Aponte as maiores dificuldades enfrentadas por esta realidade espaço-tempo e dê sugestões para uma educação integral efetiva.

**ANEXO III – QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES QUE ATUAM (OU
NÃO) NAS OFICINAS CURRICULARES**

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1-Nome

Idade.....

Formação Ano em que se formou

Há quanto tempo
leciona?.....

Para que nível de
ensino?.....

Atua em alguma Oficina?

Qual?.....

Em caso negativo: Gostaria de atuar em alguma das Oficinas? Qual? Justifique sua resposta.

.....
.....
.....

2- Quais as condições dadas aos professores para que a Escola de Tempo Integral aconteça?

.....
.....
.....
.....

3- Qual a influência do espaço na prática docente, visto que as Oficinas Curriculares exigem adequação do espaço físico existente nas escolas? O docente terá que rever sua prática? Explique.

.....
.....
.....

4- Que tipo de implicações podemos perceber na prática do professor, com a oferta de um maior tempo de permanência dos alunos na escola? Observe aspectos positivos e negativos.

.....
.....
.....
.....

5- O que pensa sobre os inúmeros projetos que circulam na rede estadual, em especial, a Escola de Tempo Integral. Quais os dilemas e desafios vividos na profissão docente durante a realização de um projeto (ideais criados e a realidade do dia-a-dia escolar)?

.....
.....
.....

ANEXO IV – QUADRO I – EDUCAÇÃO INTEGRAL
(Categoria de Análise)

QUADRO I – EDUCAÇÃO INTEGRAL²⁵

(Categoria de análise)

ENSINO ATIVO

(unidade de sentido)

Então, eu queria tentar explicar para eles o que seria pensar, o que o pensamento pode refletir nas nossas vidas, no nosso comportamento, nas nossas idéias em função com o outro, no nosso agir com o outro. Então, nós fizemos um trabalho com dobradura. Aí, eu pedi que cada um fizesse a dobradura que soubesse. E, depois, abrindo a dobradura, eles observaram as marcas que foram ficando nessas dobraduras, que são nossos pensamentos que, às vezes, é... o que acontece: você tem uma ação. Quando você age, às vezes, este pensamento se tornou em ação e pode te trazer marcas que ficam em sua vida para sempre (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 168).

O segundo objetivo é fazer com que eles aprendam algumas habilidades extras, fora aquelas aulas regulares que eles têm no período da manhã. Então, este também é um objetivo muito importante. Aí, você percebe quais são as tendências de cada um. Você vê que tem aquele que gosta mais de desenhar, tem aquele que gosta mais de pintar, tem aquele que gosta mais de mexer com massa. Você vai observar várias tendências deles. Esses são realmente os objetivos mais importantes que eu vejo na Oficina da Escola de Tempo Integral (Profa. Artes, Anexo VI, p. 195).

Eles têm dificuldades em cortar, dificuldades em colar. Eles colocam cola demais! Você tem que ensinar até isso! Não põe muita cola. Ou põe menos e descola. Até eles aprenderem que você recorta tudo, mas você não vai pegar e colar, pegar e colar, pegar e colar. Eu explico isso pra eles: vocês vão fazer um cartaz, vai ter várias figuras para colar. Você primeiro recorta todas as figuras e antes de você colar, você coloca as figuras em cima do suporte que você vai usar que pode ser cartolina, papel cartão, um EVA, seja lá o que for. Antes de você colar, você vai colocar, porque você tem que ver como vai querer colar isso (Profa. Artes, Anexo VI, p. 200).

(...) eu tenho que correr mais em busca de coisas que vão atrair os alunos. Não adianta ser o que eu quero, o que eu gosto, o que eu acho legal. Também tem que ser de interesse deles. A gente tem que lidar muito com isso. Fazê-los querer (Profa. Informática, Anexo VI, p. 213).

(...) a maioria dos alunos não tem computador em casa. Tinham alguns que nem sabiam mexer, não sabiam o que era teclado, mouse. Então, estamos mostrando coisas para eles que estão longe da realidade deles. Eu achei isso válido: aumentar a oportunidade (Profa. Informática, Anexo VI, p. 213).

²⁵ Foi escolhida a categoria de análise “educação integral”, que é composta das seguintes unidades de sentido: ensino ativo, interativo e experiencial. Aqui estarão, somente, registradas as falas dos professores para posterior análise.

O cenário e os bonecos foram feitos pelos alunos, sob a supervisão e orientação da professora, em aulas anteriores. O texto lido pela narradora foi elaborado pelos alunos, sendo que os diálogos foram todos improvisados. Algumas músicas, também selecionadas pelos estudantes, serviram de fundo em situações que os alunos consideraram importantes na peça (Oficina de Artes, Anexo VIII, p. 241).

Mas é uma outra atividade que você tem. Elas estão cada vez, as meninas, para mim são meninas, ficando grávidas mais cedo. E isso é porque vem de casa, porque tudo o que está sendo feito de uns bons anos para cá em matéria de vídeo, palestra; o professor de Ciências trabalha, a própria Robênia, professora de Educação Física este ano na ETI, ela trabalha com eles sobre isso. Até teatrinho ela fez, com a parte de sexualidade. Todos os anticoncepcionais, como devem ser usados, qual é a idade, conversas (Profa. Artes, Anexo VI, p. 153).

Eu trabalhava, é..., eu levei estes programas ligados a Oficinas, por exemplo. Eu trabalhei com um que utilizava Matemática, tem o que utiliza Português. Então, eu trabalhei bastante coisa com eles. Trabalhei com textos, com desenhos, com história em quadrinhos, jogos que usam de certa maneira as Oficinas. Trabalhei com o Show do Milhão, que eles adoraram. Você tem todas as Oficinas: Português, Matemática, Ciências, História, Inglês (Profa. Informática, Anexo VI, p. 212).

A professora da Oficina de Atividades Artísticas descobriu que a maioria gostava de artesanato e ela trabalhou praticamente com apenas isso. E a oficina que ela tinha, dividia-se em Música, Teatro e Dança, mas como é que ela ia trabalhar com isso? Decidiu trabalhar com a realidade deles e com o que eles gostavam (Profa. Informática, Anexo VI, p. 219).

Você trabalha ideologia de uma forma clara assim, numa linguagem simples e depois você introduz termos mais profundos da ideologia. Aí, eles desenharam aqui (mostrou). Eles montaram as idéias deles através da historinha (leu): “É uma idéia que todos aceitam como uma verdade, isso acontece principalmente nas emissoras de televisão, que através de uma grande facilidade de demonstração acaba colocando nas cabeças das pessoas que certa peça de roupa ou algo diferente irá te transformar em uma outra pessoa totalmente diferente”. Quer dizer, para ela ficou claro. Essa menina é da 8ª série (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 181).

De repente você pôs a figura de uma caixa logo em cima e não é lá o melhor lugar. Você colou como você faz? Vai tirar? Então, primeiro vai ver as posições. Muda, muda, vai mudando. Até que você vê que aquilo é o que você quer. Aí, você começa a colar, que nem isso eles têm noção! Nem disso! De lugar, de proporção principalmente! É muito grande, você põe mais pra frente, põe mais pra trás o que é menor. Aí, você começa a explicar: lembra quando você olha no final da rua, fica lá no fundo parece que é pequenininho; fica na frente é porque é grande. Já é sem eles saberem, uma noção de perspectiva (Profa. Artes, Anexo VI, p. 200).

Você não tinha que ir para a sala de Informática. . Quer utilizar essa Oficina tem que usar a psicologia. Pode usar a sala de Física, como eu usei no ano passado. Por causa do horário têm umas turmas que não vão poder ir para a sala de Informática. Vão para a sala de aula, vão trabalhar Música e outras coisas, utilizando som, vídeos (Profa. Informática, Anexo VI, p. 212).

ENSINO INTERATIVO

(unidade de sentido)

Então, nós passamos o contexto histórico, eles fizeram pesquisas, e o que eu pedi para eles: dividi a classe em grupos e recortei toda a Declaração e dei um artigo da Declaração para cada um deles. Eles tinham que fazer o olhar deles sobre aquela leitura do artigo. Aí, foram montando com colagens. Teve outros que acharam, por exemplo, artigo 21: “Toda pessoa tem direito de tomar parte no governo de seu país”. Usaram o presidente Lula, a previdência social, as escolhas... Outro (leu): “Toda criança tem direito de ir à escola” (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 169).

Esse aqui, oh! (mostrou). Artigo 2º, inciso 1º: “Todo homem tem capacidade para gozar dos direitos e das liberdades estabelecidas nesta declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de cor, raça, sexo, religião, opinião política ou outra natureza, origem nacional, social..... nascimento ou qualquer outra condição”. Vê a leitura que eles fizeram? Fizeram o globo terrestre, colocaram várias carinhas de pessoas diferentes (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 169).

É. Tiveram alguns trabalhos como os jogos cooperativos, que eu fiz com a profa. de Educação Física, (citou o nome da profa.), fizemos aqui no pátio. Aí, já foi logo depois das férias esse negócio. A gente começou a ter mais uma idéia depois das OTs, de como tinha que trabalhar as Oficinas (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 174).

Como é que eu vou chegar e trazer Platão puro para uma sala de aula de 6ª série? Não tem. Então, você tem que pegar atividades múltiplas, não é, para tentar explicar para eles o que é filosofia, o que é aquele moço lá chamado Platão, que eu brincava com eles: “sabe aquele moço”, como se fosse um colega deles. Que a filosofia parece ainda estar muito distante das pessoas. Parece que é uma coisa assim muito de intelectual, aquelas coisas longe.... (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 175).

A interação social, sim. Porque quando eles estão na Oficina eles conversam muito, eles falam demais, falam dos problemas. Eles vêm conversar com você sobre problemas íntimos deles. Parece que eles ficam muito próximos do professor. Interação professor/aluno acontece. Eles vêm, conversam (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 187).

O que o professor expôs muito é que ele dá aula lá. Ele diz que com tudo isso, com toda tecnologia que tem para você dar aula e, às vezes, você não consegue fazer aquele ser humano aprender. E, às vezes, você com giz e apagador, com toda essa dificuldade que a gente tem, a gente consegue produzir boas coisas, fazer alguém aprender (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 190).

Agora..., Artes, Artes Visuais mais precisamente, você trabalha com todas as disciplinas. É interdisciplinar. Trabalha com Matemática quando usa tangran, as formas geométricas. Trabalha com Português quando quer ilustrar um texto. Trabalha com História. A professora de leitura estava com problemas para dar a matéria. Para fazê-los ler você, às vezes, tem que suar. E ela estava se queixando comigo. Ela deu a história de Martim Afonso para ler. Sugeriu que ela trabalhasse a transformação da história em quadrinhos. Assim, eles leriam e desenhariam, tornando a atividade mais interessante. Acho que deu certo, já que ela não se queixou mais (Profa. Artes, Anexo VI, p. 201).

Inclusive a coordenação da ETI, voltando atrás à informação que eu falei sobre a gente poder conversar com outra professora através da coordenadora, embora ela não tenha esse papel, eu te pergunto: o que ela faz ali? Ela tem um papel importante. Ela é um elo de comunicação entre os professores. Muito importante. E a coordenadora do regular também ajuda. Eu acho que hoje, o papel principal é do coordenador e do diretor (Profa. Artes, Anexo VI, p. 202).

Nós passamos bom tempo do ano passado, até metade, sem coordenador praticamente. Chegou uma, mas era coordenadora para tudo. Ela tinha que fazer tudo. Lá, no Zulmira, teve uma professora, mas ela ficou uns dias e depois não ficou mais. Faltou um coordenador para orientar e fazer uma ligação entre os professores das Oficinas e do currículo básico (Profa. Informática, Anexo VI, p. 215).

Eu acho que sim. Às vezes você consegue ajudar as famílias que trabalham... Eu acho que dá para fazer acontecer. É que pela experiência do ano passado, a gente percebe que faltou organização. É preciso fazer uma coisa mais organizada, mais planejada (Profa. Informática, Anexo VI, p. 215).

ENSINO EXPERIENCIAL

(unidade de sentido)

Nós já passamos da experiência, como dizem aqueles. Quem trabalha tem que ter três meses de experiência, não dizem? Nós tivemos um ano. Teve determinadas horas durante o ano que eu pensei: eles vão tirar, isso não vai dar certo, meu Deus, que loucura! E tinha horas que quando eu via algum produto final, eu dizia: “Puxa! Mas que bonitinho! Será que eles vão continuar? Tomara!”. Então, o primeiro ano realmente é o ano onde você vai experimentar. E, por incrível que pareça, várias vezes nós ficamos sabendo que lá na diretoria era elogiada a nossa escola. Isso é bom! Isso é muito bom! Então, quando você tem subsídios, boa vontade e não é da parte só do professor! Tem que ser do aluno (Profa. Artes, Anexo VI, p. 198).

E, aí, já estava trabalhando a leitura, a concentração, porque para eles ficarem quietos ouvindo isto (riu) é um custo! Mas na 3ª aula eles já estavam acostumados. Quando eles chegavam na classe perguntavam: “Professora, vai ter historinha hoje?” A 1ª e a 2ª foram terríveis. Na 3ª eles já estavam mais calmos. Aí, quando eles acabavam de ouvir a historinha, dava só em uma aula a historinha. Na outra aula eu pedia pra eles traduzirem o que eles entenderam. Aí, eles fizeram no papel escrito o que eles entenderam: agir com moderação (...) (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 170).

Eu já estou pensando em um projeto para isso, começar com a 5ª série e por que não começar com a própria história da escola? “Por que é e quem foi o Ênio? Quando ela foi construída? Quantos anos ela tem?” Entendeu? “O espaço dela; onde ela está? Qual o bairro?” Você vai trabalhar com História, Geografia, Português, Ciências, nós temos o mangue aí. Você trabalhar a parte de pesquisa com tudo isso. Conversar com eles como próprio bem. Que eles vão ter essas notas na escola nova para conhecer a escola (Profa. Artes, Anexo VI, p. 208).

Cadê os jogos pedagógicos? Eu não vi! Tanto que meus alunos trabalharam com jogos, eu vi a professora de Matemática trabalhar com jogos, que ela foi à marcenaria pedir restos de material para montar jogos. Criar com eles. Temos que desenvolver a função de criar? Sim. Mas por que não mandam essas madeirinhas cortadinhas? (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 192).

Ações e reações, nossos sentimentos, que, às vezes, a gente tem uma reação de amizade, de amor que ficou marcada em nossa mente, que muda o nosso jeito de agir, as nossas relações de amizade, nosso pensamento e a transformação de nossas idéias, não é? Mudam o ser humano! E isso é um tipo de evolução humana (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 168).

Então, nós passamos o contexto histórico, eles fizeram pesquisas, e o que eu pedi

para eles: dividi a classe em grupos e recortei toda a Declaração e dei um artigo da Declaração para cada um deles. Eles tinham que fazer o olhar deles sobre aquela leitura do artigo. Aí, foram montando com colagens. Teve outros que acharam, por exemplo, artigo 21: “Toda pessoa tem direito de tomar parte no governo de seu país”. Usaram o presidente Lula, a previdência social, as escolhas... Outro (leu): “Toda criança tem direito de ir à escola” (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 169).

Aí, eu tenho que trabalhar com eles essa coisa de eles entenderem. Às vezes, o advogado não está entendendo o que aquele artigo está querendo dizer para ele. Então, acho que desde a infância as crianças têm que começar a ter esta noção daquilo que ele entende do que estão querendo dizer pra ele. É porque eu não sei se eu tive sorte de trabalhar com as crianças e os adultos ao mesmo tempo e eu vi que os adultos, não sei se na infância eles não tiveram essa base e, por isso, eles têm as mesmas deficiências que essas crianças têm (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 176).

A gente tem inteligências múltiplas. Às vezes, um adora aquilo que estou falando sobre direitos humanos e outro odeia. Às vezes, um adora jogar xadrez e o outro detesta! Então, o que eu fiz: eu preservava os jogos: xadrez, dama, dominó, quebra-cabeça, jogo de palitinho. Aí, o que eles faziam; eles juntavam as duplas, os grupinhos deles. Eu fui fotografando (Profa. Filosofia, Anexo VI, p. 177).

Mas é uma outra atividade que você tem. Elas estão cada vez, as meninas, para mim são meninas, ficando grávidas mais cedo. E isso é porque vem de casa, porque tudo o que está sendo feito de uns bons anos pra cá em matéria de vídeo, palestra. O professor de Ciências trabalha, a própria Robênia, professora de Educação Física este ano na ETI, ela trabalha com eles sobre isso. Até teatrinho ela fez, com a parte de sexualidade. Todos os anticoncepcionais, como devem ser usados, qual é a idade, conversas... (Profa. Artes, Anexo VI, p. 197).

Quatro carteiras, quatro cadeiras. São quatro alunos. Por quê? Eu tenho uma em cada turma e eu sei que elas também vão ajudar. Eu passo, eu explico e, aí, elas funcionam como monitoras. E é uma pessoa que dá conta do dela e ainda diz não faz assim..., não faz assado...Olha, você quer ver? E ela sabe que não é para fazer o dele. Faça no seu, mostrando para ele, eu digo. Aí, ele vai pegar o dele e fazer o dele. Desfaz e faz de novo. Então, eu procuro separar desta forma, quando é uma atividade mais trabalhosa. E a gente consegue! Não 100%. Mas 75, 80% você consegue (Profa. Artes, Anexo VI, p. 204).

Eu trabalhava, é..., eu levei estes programas ligados a Oficinas, por exemplo. Eu trabalhei com um que utilizava Matemática, tem o que utiliza Português. Então, eu trabalhei bastante coisa com eles. Trabalhei com textos, com desenhos, com história em quadrinhos, jogos que usam de certa maneira as Oficinas. Trabalhei com o Show do Milhão, que eles adoraram. Você tem todas as Oficinas: Português, Matemática, Ciências, História, Inglês (Profa. Informática, Anexo VI, p. 212).

A partir do momento que o aluno sai de sala de aula, ele se sente melhor. Tinha que ter salas diferenciadas, para não precisar sair da sala. Têm Oficinas que não dá. O

professor de Artes acertou. Tinha uma sala grande; ele tentou levar os alunos para lá, fazer os trabalhos, mexer com trabalhos manuais. Era uma sala que eles podiam sentar no chão, que eles podiam... Eles acabaram gostando também. Então, assim, eu acho que nesse ponto eu tenho vantagem, comparado às outras disciplinas, porque em Português/Matemática eles acham que vão fazer mais lição (Profa. Informática, Anexo VI, p. 213).

Por exemplo, Empreendedorismo. É uma coisa que..., a idéia dessa Oficina é mostrar alternativas com que eles, de repente, podem trabalhar, vender alguma coisa, ter essa idéia em termos de negócios. Eu acho que tudo isso enriquece o currículo do aluno. Pelo menos, na teoria é essa idéia. Eu acho importante. Agora, o que está sendo colocado em prática é essa idéia de problema, como a gente acaba contornando e da maneira como é (Profa. Informática, Anexo VI, p. 213-214).

A professora da Oficina de Atividades Artísticas descobriu que a maioria gostava de artesanato e ela trabalhou praticamente com apenas isso. E a oficina que ela tinha, dividia-se em Música, Teatro e Dança, mas como é que ela ia trabalhar com isso? Decidiu trabalhar com a realidade deles e com o que eles gostavam (Profa. Informática, Anexo VI, p. 219).

Então, eu falei: “Eu quero a minha 5ª que passou para a 6ª série”. Por quê? Por causa de dar uma continuidade no trabalho. E a Marinete, que é a coordenadora da ETI, concordou e a dona Ione também. Então, eu já estou pensando em tudo aquilo que eu trabalhei, para eu continuar a trabalhar com eles (Profa. Artes, Anexo VI, p. 199).

Eu tenho experiência, mas o que é que eu vou deixar para continuar passando para eles no período da manhã e o que é que eu vou tirar para trabalhar com eles à tarde na Oficina? Mas é o que eu te digo, quando você quer e tem vontade, você depois vai, não é? O professor é só você dar incentivo que ele vai (risos) (Profa. Artes, Anexo VI, p.207-208).

ANEXO V – QUADRO II - DIMENSÕES

QUADRO-SÍNTESE Nº 1

INFORMÁTICA EDUCACIONAL

<p>DIMENSÃO COGNITIVA</p>	<p>Não tinham Internet, por isso estavam usando alguns jogos que a escola já possuía. Um deles chamava-se “Números em Ação”, que a professora explicou ser ideal para as 5ª e 6ª séries (Anexo VIII, p. 245).</p> <p>Um grupo grande de adolescentes, seis alunos, ocupava o mesmo espaço, disputando um campeonato de futebol. Alguns desenhavam, outros digitavam pequenos trechos de textos que haviam trazido: letras de “funk”, de samba, poesias etc. A professora não fez nenhuma proposta de atividade, permanecendo sentada durante todo o tempo da Oficina (Anexo VIII, p. 246).</p> <p>Quando perguntei sobre o que ela pretendia fazer com os alunos, a fim de que eles conhecessem um pouco das ações de um computador, ela me disse: “Não há material para as 8ª séries. Não foram mandados os programas prometidos” (Anexo VIII, p. 246).</p> <p>Os jogos disponíveis para esta classe foram: Copas, Dama, Gamão, Drawing for children, Sim City, Paint. Aqueles que não quisessem jogar poderiam digitar algum texto de sua escolha ou criar algum (Anexo VIII, p. 247).</p> <p>Ela trouxe alguns textos para serem digitados pelos alunos. Como não havia computadores para todos, um aluno ditava e outro digitava. Depois de um tempo, eles trocavam de posição, a fim de que todos tivessem contato com a atividade (Anexo VIII, p. 259).</p>
<p>DIMENSÃO EMOCIONAL</p>	<p>Enquanto os alunos entravam, pedindo licença, a professora lhes pedia para tirar o boné. Eles a atendiam sem causar problemas. Pareciam ter um bom relacionamento. Conversando comigo, ela comentou que a classe era “agitada”, mas os alunos eram “bonzinhos” (Anexo VIII, p. 247).</p> <p>Ela os tratava por “amor”, “queridos” e outros termos carinhosos (Anexo VIII, p. 246).</p> <p>Difícilmente eles se dirigem à professora para perguntar, pedir informações sobre o uso do computador. A docente permanecia sentada.</p>

	<p>Algumas vezes fazia algum comentário comigo ou com outro aluno, outras vezes lia uma revista (Anexo VIII, p. 247).</p> <p>A professora recebeu os alunos da mesma forma que fazia: fila para entrar e divisão de grupos para o uso dos computadores. Ela os beija na entrada e os chama de “amor” todo o tempo (Anexo VIII, p. 258).</p> <p>Os alunos que terminavam a tarefa pediam a ela que fosse ver se estava bom. Então, ela os ajudava a formatar o texto, a fim de deixá-lo mais apresentável. Para imprimir as atividades, ela usava um cartucho de tinta que trazia para as aulas, que havia comprado com seu dinheiro. “Não posso deixá-lo aqui, pois acabarei sem tinta para as aulas. Por isso, uso e levo para casa”. Cada grupo que terminava, ela os ensinava a imprimir. Vistava os trabalhos e os guardava no diário (Anexo VIII, p. 259).</p> <p>Poucos alunos deixaram de trazer o material solicitado e aqueles que não o trouxeram, ficaram entusiasmados e pediram à professora se poderiam participar na outra aula. Ela concordou, entretanto os avisou da importância de cumprir prazos e tornar o tempo que tinham produtivo (Anexo VIII, p. 258).</p>
<p style="text-align: center;">DIMENSÃO SOCIAL/CULTURAL</p>	<p>Ao final da aula, os alunos desligaram os computadores e uns poucos se ofereceram para arrumar a sala e devolver as cadeiras às salas de aula (Anexo VIII, p. 247).</p> <p>Antes de entrar na sala, os alunos trouxeram algumas cadeiras, pois não há número suficiente para todos se acomodarem. Ao tocar o sinal, a professora pediu que levassem as cadeiras para as salas de onde haviam tirado (Anexo VIII, p. 259).</p> <p>As outras cadeiras vinham das salas de aula junto com os alunos que chegavam, mostrando que eles já estavam acostumados com esta situação. Cinco computadores estavam com defeito. A impressora não tinha tinta (Anexo VIII, p. 245).</p> <p>Não fica claro se existe um plano para a realização desta Oficina, por parte da professora. O que ela chama a atenção é para o cuidar da escola, mantendo o material que ela e os alunos</p>

	têm disponível em bom estado, guardando o que foi tirado do lugar e, de alguma forma, procurando despertar nos alunos uma atitude de compromisso e de responsabilidade para com o patrimônio escolar (Anexo VIII, p. 260).
--	--

QUADRO-SÍNTESE Nº 2

ATIVIDADES ARTÍSTICAS

DIMENSÃO COGNITIVA	<p>O cenário e os bonecos foram feitos pelos alunos, sob a supervisão e orientação da professora, em aulas anteriores. O texto lido pela narradora foi elaborado pelos alunos, sendo que os diálogos foram todos improvisados. Algumas músicas, também selecionadas pelos estudantes, serviram de fundo em situações que os alunos consideraram importantes na peça (Anexo VIII, p. 241).</p> <p>Intitularam a peça com o nome “Anos 60 e AIDS”. O texto abordou assuntos relacionados à relação sexual, gravidez precoce, AIDS, aborto, uso de camisinha e afins. A linguagem utilizada pelos personagens foi bastante informal (...) (Anexo VIII, p. 242).</p> <p>A professora trouxe borboletas desenhadas e xerocadas aos alunos. Eles escolheram as cores que usariam para dar vida às borboletas. Foram usados papéis fantasia de várias cores para a execução do trabalho. Após esta primeira etapa, os alunos recortaram as borboletas e as colaram sobre uma folha de papel sulfite, no lugar escolhido por eles. A proposta seguinte dada pela professora: criar um ambiente para a borboleta apenas com colagens; não poderiam usar lápis de cor e outros recursos (Anexo VIII, p. 243).</p> <p>Uma aluna apresentou dificuldades em criar um ambiente para a sua borboleta e mostrou-se aborrecida com a situação. Disse à professora que ela deveria ter avisado antes, que seu trabalho estava feio, ameaçou jogá-lo fora. A professora lhe respondeu que não poderia antecipar as informações, pois o objetivo era exercitar a criatividade deles (Anexo VIII, p. 244).</p> <p>A maioria dos alunos estava com sacolas, nas</p>
--------------------	--

	<p>quais era possível ver garrafas de variados tamanhos, pedaços de plástico, papel alumínio, cola, tesoura, canetas e outros materiais. A professora conversou com eles sobre o que faziam com o lixo, sobre poluição, sobre os cuidados que deviam ter com o meio ambiente (Anexo VIII, p. 256).</p> <p>Apesar de crianças, foi fácil perceber que estavam entendendo os riscos que a vida do planeta corria todos os dias, pois falaram de aquecimento global, efeito estufa, da água do mar poluída etc. A professora os ouvia sem fazer comentários e, ao mesmo tempo que os ouvia, separava algumas imagens que trouxera: rios cheios de espuma, de sucata, locais residenciais com lixo a céu aberto, centros urbanos com ruas sujas, ruas com muitos carros e o gás jogado na atmosfera, entre outros (Anexo VIII, p. 256).</p> <p>A professora tornou a falar: “precisamos mostrar para a comunidade que lugar de lixo é no lixo e que muitas coisas que jogamos fora podem ser reaproveitadas. Como o planeta está sofrendo pela falta de cuidado dos seres humanos, que não respeitam a natureza, que jogam lixo pela janela do carro e até mesmo, pela janela do carro..., temos a obrigação de ensiná-los a viver de forma mais cuidadosa, não acham?”. Eles concordaram com a professora (Anexo VIII, p.257).</p>
<p>DIMENSÃO EMOCIONAL</p>	<p>(...) a relação entre a professora e seus alunos era bastante amigável. Todos pediram licença antes de entrar na sala (Anexo VIII, p.243).</p> <p>Os alunos, quando queriam ir ao banheiro ou beber água, pediam à professora e ela lhes fornecia uma espécie de crachá. Um de cada vez deixava a sala. Reparei que não demoravam a voltar e permaneciam sentados enquanto executavam as atividades. O tom da professora era baixo (...) (Anexo VIII, p.244-245).</p> <p>“Voltem aos seus lugares, por favor”, pediu a professora. “Deixarei as imagens penduradas para que possam observá-las melhor, certo?” completou (Anexo VIII, p.257).</p> <p>A professora percorria a sala, atendendo os grupos e sanando as dúvidas quando surgiam.</p>

	<p>Ajudava-os, também, quanto ao uso adequado de tinta, canetinha ou até mesmo na quantidade de cola a ser usada. Perto da aula terminar, ela fez a chamada e os convidou a arrumar a sala (Anexo VIII, p.258).</p> <p>A professora ouvia a todos com paciência, tentando cultivar as boas ações entre eles. Tocou o sinal e saíram (Anexo VIII, p.253).</p>
<p style="text-align: center;">DIMENSÃO SOCIAL/CULTURAL</p>	<p>Antes de dar início à apresentação, os alunos da 7ª série C convidaram colegas de outras classes para a assistência ao teatro e estenderam o convite às professoras de Filosofia e de Empreendedorismo Social, sendo que apenas a última pôde comparecer, por estar com poucos alunos e tê-los trazido para assistir a representação (Anexo VIII, p.241).</p> <p>Quando a apresentação teve início, os alunos passaram a prestar atenção, acompanhando o desenrolar da história até o final. A platéia aceitou as propostas de interação com os alunos, quando estes pediam para bater palmas, por exemplo (Anexo VIII, p. 242).</p> <p>Essa era a idéia: criar, criticar, modificar, tomar decisões, auxiliar os colegas (Anexo VIII, p. 244).</p> <p>“Vamos criar cartazes que passem uma mensagem positiva, do homem cuidando da sua rua, da sua escola, de sua cidade, de seu planeta. Com os brinquedos e enfeites que vocês criarem, poderemos mostrar às pessoas que muita coisa pode ser utilizada para o bem. Teremos uma exposição no final do ano e tenho certeza de que vocês farão trabalhos maravilhosos” (Anexo VIII, p. 257).</p> <p>Demoraram para entrar em acordo com os colegas, pois o trabalho era em grupo. Então, era preciso chegar a um acordo. Mas não houve brigas, eles chegaram a uma idéia que agradou aos colegas (Anexo VIII, p. 258).</p>

QUADRO-SÍNTESE Nº 3

FILOSOFIA

<p>DIMENSÃO COGNITIVA</p>	<p>“Hoje, nós vamos dar início a uma atividade chamada “A importância da família”, enfatizando o tema “Quando meus pais discutem”. Trouxe um texto para lermos juntos e conversarmos sobre o que entendemos”. A seguir, a professora distribuiu os textos aos alunos e deu início à leitura. Alguns alunos pediram para ler e ela os organizou para que não houvesse confusão (Anexo VIII, p. 248).</p> <p>Cola, lápis de cor, canetinha foram deixados entre os grupos, pois eles estavam sentados em grupos circulares de seis a oito carteiras. A proposta foi que desenhassem os moradores de suas casas e os identificassem com o grau de parentesco (Anexo VIII, p. 248-249).</p> <p>Entregou folhas com figuras, uma para cada aluno; giz de cera nas cores determinadas pelas folhas. Colocou sobre sua mesa dois copos transparentes: um com água limpa e outro com água suja. Disse-lhes que colocaria uma música suave para ouvirem (Anexo VIII, p. 252).</p> <p>Enquanto eles se acomodavam, ainda com bastante barulho, a professora me dizia que havia escolhido esta atividade, porque a música acalmava e, após o almoço, ela acreditava que conseguiria fazê-los fechar os olhos para ouvir com mais atenção (Anexo VIII, p. 252).</p>
<p>DIMENSÃO EMOCIONAL</p>	<p>A professora recebeu os alunos na porta da sala de aula com um “boa tarde”, sorridente. Os alunos responderam em sua maioria. Todos estavam sentados, quando a professora fez a chamada e começou a explicar o que fariam naquelas poucas horas juntos (Anexo VIII, p. 248).</p> <p>Devagar a professora foi conversando com eles, questionando sobre seus sentimentos e eles acabaram por escrever na folha suas reações frente às brigas em casa (Anexo VIII, p. 249).</p> <p>Recomendou que eles tentassem ficar o mais confortável possível. Colocou a música, algumas risadas.... “Fechem os olhos, por favor”. Fecharam, abriram, deram algumas risadas, mas acabaram colaborando (Anexo VIII, p. 252-253).</p> <p>Esta professora não levanta a voz com os alunos e está sempre sorrindo. Isto parece influenciá-los</p>

	<p>de alguma forma. Suas atividades estão sempre organizadas e os alunos não encontram a sala em bagunça quando chegam para a Oficina (Anexo VIII, p. 251).</p> <p>Após a leitura, muitos alunos começaram a falar ao mesmo tempo, o que ocasionou um pequeno alvoroço. Ficou acertado que precisariam aprender a ouvir o outro e respeitar suas idéias. Eles tentaram seguir as regras, porém ficavam empolgados e a confusão voltava. A professora interferia e a paz reinava novamente (Anexo VIII, p. 248).</p>
<p style="text-align: center;">DIMENSÃO SÓCIO- CULTURAL</p>	<p>Alguns alunos foram mais resistentes ao debate, fechando-se em um canto, evitando conversas. A professora comentou comigo que esta atividade estava prevista para uns seis a oito encontros e que, provavelmente, aqueles que não haviam feito nada, que não tinham participado, estariam mais soltos e mais abertos para os próximos debates. Ela completou dizendo: “Quero tentar ajudá-los a amar e respeitar a família, estimulando valores como respeito, perdão, caridade” (Anexo VIII, p. 249).</p> <p>Pude perceber que esta professora está preocupada não só com o conteúdo exigido pela escola, mas procura desenvolver nos alunos valores importantes para um relacionamento em que predomine o respeito, a amizade, a vida em comunidade (Anexo VIII, p. 249).</p> <p>A atividade pareceu atingir seus objetivos, pois quando questionados pela professora sobre o que haviam percebido através deste jogo, muitos responderam que as virtudes eram importantes para fazê-los subir na vida no sentido de uma pessoa boa, correta, responsável (Anexo VIII, p. 251).</p> <p>“Vamos fazer um jogo. Vocês lembram que já discutimos sobre as virtudes e pretendo descobrir o que assimilaram de nossas conversas. Vocês terão pistas para descobrir o nome das virtudes que estarei descrevendo. Terão 20 segundos para dialogar e responder, por escrito, nas tiras que receberam qual a virtude que está de acordo com as pistas dadas. Não podem falar alto, para as outras equipes não copiarem, certo?”. Todos concordaram e ficaram em silêncio para ouvir as pistas. A classe mostrou ter espírito competitivo, pois cochichavam dentro das equipes, a fim de não serem ouvidos (Anexo VIII, p. 250-251).</p>

ANEXO VI – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA – TRANSCRIÇÃO

Professora de Filosofia, responsável pela Oficina Curricular de Filosofia, inserida nas Atividades de Participação Social.

Houve uma exposição dos trabalhos realizados durante todo o ano de 2006 – primeiro ano da Escola de Tempo Integral na E.E. Enio Vilas Boas – e a professora começou por explicar como conduziu esta Oficina ao longo deste ano.

(Profa. Filosofia): Aqui (mostrando algumas fotos da primeira atividade feita, chamada “dobrando e desdobrando o pensamento”) foi logo no começo do ano, que eles não tinham idéia ainda do que era filosofia. Estava tudo muito novo para eles, tudo muito recente. Então, eu queria tentar explicar para eles o que seria pensar, o que o pensamento pode refletir nas nossas vidas, no nosso comportamento, nas nossas idéias em função com o outro, no nosso agir com o outro. Então, nós fizemos um trabalho com dobradura. Aí, eu pedi que cada um fizesse a dobradura que soubesse. E, depois, abrindo a dobradura, eles observaram as marcas que foram ficando nessas dobraduras, que são nossos pensamentos que, às vezes, é... o que acontece: você tem uma ação. Quando você age, às vezes, este pensamento se tornou em ação e pode te trazer marcas que ficam em sua vida para sempre. Você não tem como retornar. Então, antes de agir, a idéia é sempre essa, não é? Você tem que pensar nas marcas que esses pensamentos vão refletir no teu caminho, lá na frente ou no teu próximo segundo que eles têm aquele problema grave da esquina Eles estão lá batendo no colega, se agarrando, e eles não estão refletindo, nem pensando no que aquilo pode fazer. Acaba com a aflição. Tem crianças que são super amigas...(buscou um exemplo na memória). Teve um caso, uma experiência bem recente, eles eram da 8ª série e, aí, um jogando bolinha de papel no outro. Tinha um tampo de carteira solto, aí o outro levantou pra rebater a bolinha, mas na brincadeira mesmo!! Quando ele levantou, o outro passou por baixo do tampo e pegou aqui (ela mostrou um local na cabeça). Quase matou o menino. Ele ficou internado, quinze dias em observação. Então, quer dizer, o pensamento dele rápido e a ação que ele fez mais rápido ainda, poderia ter matado o amigo dele e ele não refletiu antes. Se o amigo tivesse morrido? O que isso traria de conseqüências para ele, lá na frente?

(Entrevistadora): Seriam as marcas?

(Profa. Filosofia): As marcas, as dobras!!! O primeiro pensamento dele foi jogar a bolinha; o segundo, puxar o tampo; a seguinte, a outra reação, terceira...quase pegou na cabeça do menino, não é? Então, ele não parou para pensar: eu vou levantar isso aqui, se eu bater eu vou machucar. E se o menino viesse a falecer!?! Ele ficou na UTI por vários dias. Então, quer dizer, essas marcas que a gente acaba tendo que fazer, essas ações e reações, nossos sentimentos, que, às vezes, a gente tem uma reação de amizade, de amor que ficou marcada em nossa mente, que muda o nosso jeito de agir, os nossas relações de amizade, nosso pensamento e a

transformação de nossas idéias, não é? Mudam o ser humano! E isso é um tipo de evolução humana.

(Entrevistadora): E isso foi bem no início, certo?

(Profa. Filosofia): Foi bem o comecinho das Oficinas.

(Entrevistadora): Tudo dentro da sala de aula?

(Profa. Filosofia): Tinha que ser dentro da sala de aula. Aqui (mostrou alguns cartazes) esses trabalhos são os últimos do ano, feitos sobre os direitos humanos. Começou ali (apontou). Eles não tinham a mínima noção sobre o que seria direitos humanos. Aí... qual foi a idéia? Apresentar a Declaração Universal dos Direitos Humanos para eles como um dia especial, inclusive o estatuto da criança e do adolescente que embasa a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Então, antes de apresentar o estatuto da criança e do adolescente, que não deu tempo, vamos ver para o outro ano, é.... tinha que ter apresentado a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que ela nasceu dos horrores da guerra de 45, não é? Da guerra mundial. Então, nós passamos o contexto histórico, eles fizeram pesquisas, e o que eu pedi para eles: dividi a classe em grupos e recortei toda a Declaração e dei um artigo da Declaração para cada um deles. Eles tinham que fazer o olhar deles sobre aquela leitura do artigo. Aí, foram montando com colagens. Teve outros que acharam, por exemplo, artigo 21: “Toda pessoa tem direito de tomar parte no governo de seu país”. Usaram o presidente Lula, a previdência social, as escolhas... Outro (leu) “Toda criança tem direito de ir à escola”. Aí, eles fizeram a leitura deles sobre esse artigo da Declaração todo com colagem. Esse aqui, oh! (mostrou). Artigo 2º, inciso 1º: “Todo homem tem capacidade para gozar dos direitos e das liberdades estabelecidas nesta declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de cor, raça, sexo, religião, opinião política ou outra natureza, origem nacional, social..... nascimento ou qualquer outra condição”. Vê a leitura que eles fizeram? Fizeram o globo terrestre, colocaram várias carinhas de pessoas diferentes.

(Entrevistadora): Mostrando a diversidade (comentário).

(Profa. Filosofia): Todas as diversidades. Tudo isso aqui. Aí, eles fizeram sobre o trabalho. Cada grupo foi recebendo um artigo. Tinham que fazer a leitura deles, certo? Foi o que eles foram fazendo. Aí, depois dessa leitura que eles fizeram, eu pedi para outra turma, a da 6ª série, escrever toda a Declaração Universal para eles começarem a ter percepção. Por exemplo, eles não têm noção do que é um artigo, do que é lei, inciso, essas coisas todas ficam muito distantes para eles. Aí, dou uma cartolina para cada um porque eles já fizeram individualmente. Aí, dei novamente um artigo para cada um e pedi para eles fazerem com as letrinhas deles, em cada cartolina, decorando, pintando. Jogaram purpurina, coloriram tudo, começaram a ter

mais contato com a lei mesmo. Essa noção toda de artigo, de direito, essa coisa toda. Aqui (mostrou sobre uma mesa algumas pastas), eu peguei como base a ética, cidadania e valores. Aí, peguei como base um livro do Chalita, “A ética do rei menino”. Cada tema que eu trabalhei, “A ética do rei menino” é uma forma da ética nicômano, só que ela para criança, na linguagem da criança. Fala dos valores de amizade, respeito, dessa coisa toda. Então, eu peguei do Didi, vêm uns cedezinhos de todas as histórias infantis, é... destacando os valores da ética nicômano e tirei xérox, não é? E dava em dupla para eles sentarem e colocava o CD para eles ouvirem e acompanhar a leitura de toda a historinha. E, aí, já estava trabalhando a leitura, a concentração, porque pra eles ficarem quietos ouvindo isto (riu) é um custo! Mas na 3ª aula eles já estavam acostumados. Quando eles chegavam na classe perguntavam “professora, vai ter historinha hoje?” A 1ª e a 2ª foram terríveis. Na 3ª eles já estavam mais calmos. Aí, quando eles acabavam de ouvir a historinha, dava só em uma aula a historinha. Na outra aula eu pedia pra eles traduzirem o que eles entenderam. Aí, eles fizeram no papel escrito o que eles entenderam: agir com moderação e...(não completou a idéia). No livro do Gabriel Chalita, ele coloca os personagens assim: o abacaxi, a sra. Abacaxi falou com a árvore, brigou, são todos animais ou frutas. Aí, essas figuras inanimadas efetivam valores. Então, eles conseguiram enxergar os valores. Aí, eles passaram para o papel escrito o que eles entenderam. Na outra aula, vão passar a leitura do que entenderam. Aí, eles contaram assim: “Amizade é fazer o bem”. É um dos temas do livro do Gabriel Chalita que tem lá. Aí, eles colocaram isso como amizade. O que eles entendiam, a visão que eles tinham de amizade. Você vê aqui (selecionou um cartaz) que fazer o bem eles ligam com muita comida. Essa idéia da fome....

(Entrevistadora): Fazer o bem é você suprir necessidades, como a fome?

(Profa. Filosofia): Entendem muito isso como comida, televisão, computador. Eles têm essa idéia muito clara na cabeça deles de bem. Oh aqui, oh!! (mostrou imagens nos cartazes). Fazer o bem...tem muita comida, trigo, bebê. Fazer o bem. Aí, depois, eu pedi para eles: “vamos entender o lado ruim e o lado bom do nosso país. Pedi para eles colocarem na cartolina, montar um painel do que eles entendiam como o lado ruim do Brasil e o lado bom. E eles reconhecem as guerras, o *impeachment*. O lado bom eles enfatizam a natureza, enfatizam criança, comida, uma criança nascendo, moradia. Você vê que a mente deles não é tão esparsa como a gente pensa assim; eles não têm noção de nada.

(Entrevistadora): São vistos como alienados.

(Profa. Filosofia): É. E eles têm noção das coisas. Aí, estava na época da eleição. Eles colocaram como o lado ruim o Lula, que eles estavam ligados no que estavam ouvindo de eleição mesmo eles não sendo eleitores ainda. Daquela coisa de mensalão, aquela história toda. Que mais, que mais.

(Entrevistadora): Isso foi tudo fotografado?

(Profa. Filosofia): Um pouco. Têm coisas que eu não tinha máquina ainda. Não deu tempo. Esta exposição de fim de ano eu fotografei tudo. A Marinete (coordenadora) fotografou. Aqui. É que saíram algumas coisas. Eu fui tentar trabalhar com eles “olhar e pensamento”. É porque o que você pensa, reflete no seu olhar. Então, nós temos que tomar cuidado com nossas atitudes que geram pensamentos e que vão refletir no seu comportamento com o outro. Muitas vezes uma pessoa até repete numa entrevista de emprego porque o que ela está pensando não reflete aquilo que a psicóloga ou o entrevistador está vendo nos olhos ou no rosto, na impressão do rosto. Então, eu peguei esses olhares todos (um cartaz cheio de vários olhares) e pedi para eles dizerem o que eles entendiam. O que aquele olhar estava passando para eles. Isso foi um auê danado. “Professora, mas como eu vou pensar o que a pessoa está pensando?!”. Falei “escolha um, que eles têm todos os números e tente você fazer uma leitura, tente ter sensibilidade”. O que será que aquela pessoa está passando na vida dela, porque eles.... muitas vezes eles não, todos nós vemos essas pessoas, não olhamos essas pessoas. Nós julgamos essas pessoas no ver, não no olhar. Aquela impressão, não é? Já julga, já condena e pronto! Assunto encerrado. Então, eu tentei trabalhar com eles essa coisa de você olhar o outro. Não simplesmente ver e tomar qualquer atitude. Você tem que parar, analisar, pensar; ver se realmente aquele ser humano é daquela forma. Justamente por causa das fofquinhas que eles arrumam, as intrigas entre eles. Daqui a pouco a turminha que era super-unida está num canto, a outra no outro, não sabe se o que o outro disse é verdade, aquele caos. Tem que parar para conversar, não é assim! Já vão se pegando, batendo. Vamos tentar olhar. Estava tentando trabalhar com eles essa questão de você analisar o outro pensamento. Aí, eles escolheram os olhares. O olhar n.1. É, eu acho que o olhar n.1 que é aquele ali (mostrou no cartaz) é de amor à primeira vista. A pessoa viu alguém que chamou atenção. O n.10 é um olhar de sensualidade. Talvez na hora da fotografia ela achasse que ficava mais bonita assim, pois o olhar da gente modifica tudo. Se você tirar uma foto com um olhar de raiva, você vai saber ou até qualquer outra pessoa vai saber como você estava quando tirou a foto. E, realmente, quando você tira uma foto..(a profa. leu alguns textos dos alunos). Fui tentando trabalhar essa questão com eles. Aqui (pegou uma pasta que continha vários papéis), eu trabalhei com eles a importância da família: quando os meus pais discutem. Porque é assim. Nossos alunos aqui têm muitos problemas, muitos problemas familiares. Eles chegam e contam que “meu pai bateu na minha mãe; a minha mãe chegou bêbada; a minha mãe...”. Várias histórias. Vamos tentar fazer alguma coisa por estas crianças.

(Entrevistadora): Quantas aulas você usou para esta atividade?

(Profa. Filosofia): Foram oito aulas. Comecei a conversar da situação quando os pais discutem. Aí, você fica achando que o seu mundo vai acabar. Tive uma aluna que falou que queria se matar porque o pai e a mãe tinham se separado. E ela pegou lá, o que foi? Ah! Aquele chumbinho e a tia chegou. Uma menina da 6ª série, você acha? Uma criança queria se matar!

(Entrevistadora): Você pegou classes de 6ª a 8ª séries?

(Profa. Filosofia): 6ª a 8ª. Aí, dá irritação. Estava explicando para eles que, às vezes, as pessoas têm problemas. Não é porque o pai e a mãe às vezes brigam que tudo vai acabar. Às vezes, eles voltam atrás, não é? São todas essas coisas que eles têm que analisar. Não é querer se matar é tentar compreender o pai e a mãe também. São adultos e têm outra visão da coisa. Aí, eles fizeram uma atividade que se chama “As estrelinhas confusas”, que seria a confusão de sentimentos que essa instabilidade na relação dos pais reflete no comportamento deles aqui dentro. Aí.., quais os sentimentos que podem fazer as pessoas brigarem? Nós conversamos sobre mágoa, sobre alegria e eles foram colocando X na folha de papel, reconhecendo os sentimentos que poderiam fazer as pessoas ter este tipo de instabilidade emocional, os pais deles. Como você acredita que as brigas e discussões podem ser evitadas? A maioria deles, eu lembro que respondeu que foi conversando com calma. Então, quer dizer, eu falei para eles que quando a gente, o professor grita e eles teimam na arte que eles estão fazendo...Eles não suportam grito mais.

(Entrevistadora): Você acha que estas respostas deles ajudaram a modificar o seu trabalho em sala?

(Profa. Filosofia): Acho. Acho, pois assim, nas primeiras semanas, eu pensei em largar tudo. Pensei: eu não vou agüentar isso. Eles andavam por cima das carteiras, eles me xingavam. Você chegava perto de alguém, eles faziam assim (fez um gesto de repulsa); não conseguiam abraçar. Por mais que você se aproximasse, eles tinham uma atitude agressiva. E, agora, na última semana de aula, eu fui observando a evolução deles. Foram eles que ajudaram a montar tudo aqui (a sala com os trabalhos). Estavam todos aqui colando, tudo organizado. Quando acabava o durex, um ia buscar. Aí, você vê que o seu trabalho ajudou em alguma coisa. Esse conceito de trabalhar em equipe, de ter respeito pelo outro. “Professora, meu trabalho está ali? Foi nesse aqui que eu participei?”

(Entrevistadora): No fim, essas respostas que eles colocaram como “conversando com calma”, fez você também conversar com calma?

(Profa. Filosofia): É. Teve uma hora que eu comecei a gritar. Eles não prestavam atenção ao que eu falava. Aí, eu disse: “Meu Deus, o que eu vou fazer?”. Vou largar

isso. Não vou suportar até o final do ano. Tinha dia que eu saía chorando. Aí, tinha hora que eu parava assim e só observava o pessoal fazer. Uns começavam: “Oh, a professora quer falar! Cala a boca!”. E, aí, eles foram se voltando e começaram depois a falar: “professora, a sra. fala calminho, não é? A sra. fala baixinho. Dá até sono na gente”. E melhoraram bastante. Assim, foi muito bom. Eles melhoraram muito. No final do ano, é que eu fui observar, no decorrer do dia. Às vezes, você não presta atenção. No final do ano, você vai ver o jeitinho deles.

(Entrevistadora): Você lecionou o ano inteiro nas Oficinas?

(Profa. Filosofia): O ano inteirinho.

(Entrevistadora): Para o ano que vem você quer trabalhar em Oficinas?

(Profa. Filosofia): Não, ano que vem eu não vou ficar, mas não por causa dos alunos.

(Entrevistadora): Você se inscreveu para pegar alguma Oficina?

(Profa. Filosofia): Não. Por motivos particulares.

(Entrevistadora): Mas você pegaria uma Oficina novamente? Já com outra idéia na cabeça?

(Profa. Filosofia): Pegaria.

(Entrevistadora): Quando você veio lecionar nesta Oficina, você tinha uma idéia de como seria? Como funcionaria?

(Profa. Filosofia): É...assim. Eu não tinha idéia nenhuma, porque quando eu cheguei para a atribuição, eu nem sabia que se tratava de oficina. Falaram: “Oh, têm essa aulas aqui, lá na banca. Quer pegar? 6^a, 7^a, 8^a”. Falei tá, tá bom. Mas eu não sabia qual o tipo de filosofia que ia ter que trabalhar com as crianças. Não sabia o que era a Oficina. Como a maioria dos professores.

(Entrevistadora): Não houve capacitação?

(Profa. Filosofia): Teve algumas, mas foi lá em julho, agosto, umas Orientações Técnicas (OTs). Os professores não sabiam muito bem o que fazer. A maioria. Então...é... foi a primeira vez que eu dei aula no Estado. Quando eu cheguei, assim que eu vi aquilo..., eu chorava. Meu deus do céu (riu um pouco nervosa). E aquele calor imenso, verão, começo de ano. Eles ficavam mais agitados com aquilo. Eu falei Jesus! (riu novamente).

(Entrevistadora): E você concentrou suas oficinas dentro da sala de aula?

(Profa. Filosofia): É. Tiveram alguns trabalhos como os jogos cooperativos, que eu fiz com a profa. de Educação Física, (citou o nome da profa.), fizemos aqui no pátio. Aí, já foi logo depois das férias esse negócio. A gente começou a ter mais uma idéia depois das OTs, de como tinha que trabalhar as Oficinas.

(Entrevistadora): Então, as OTs ajudam?

(Profa. Filosofia): Ajudam.

(Entrevistadora): Foram suficientes ou acha que precisa ter mais?

(Profa. Filosofia): Tem que ter mais. Acho que mensalmente teria que ter uma OT para toda disciplina, porque lá eles dão idéias de como trabalhar, principalmente agora que está neste começo, não é? As meninas lá da OT, elas costumam dar bastantes idéias legais e você adapta para o seu público, para o teu aluno e dá certo. É coisa que talvez você nem pensou em fazer. Isso para mim que eu cheguei assim bebê, não é? Não sabia de nada. Para mim, ajudou muito. Muito mesmo. Que aí eu fui saber. Eu não sabia montar projeto, não sabia como é que fazia. Aí, a profa. de Artes (citou seu nome) me ajudou muito. A profa. de Educação Física já tem muito tempo na rede. A coordenação está me ajudando. Aí, eu fico me tranquilizando mais.

(Entrevistadora): E a direção, ajudou?

(Profa. Filosofia): É (ensaiou), a direção fica um pouco mais distante, não é? Toda essa... toda essa formatação...., ela vê mais resultados, não é?

(Entrevistadora): Mas você acha que ela deveria participar mais?

(Profa. Filosofia): Acho, acho. E também a nossa direção ficou afastada uns três meses eu acho, por causa de problemas. Então, a direção veio ver só o resultado no final. Como no teatro aqui. A direção só chega quando vai assistir. Não sei se ela observa de longe, não tenho o conhecimento disso.

(Entrevistadora): E nos HTPCs, vocês conversam? Vocês programam alguma coisa?

(Profa. Filosofia): Ah! Nos HTPCs a (citou o nome de outra coordenadora) ajudou muito. Depois veio a coordenadora da ETI (Escola de Tempo Integral), que é da Oficina agora e que também ajudou muito trazendo novas idéias e a coordenadora do ensino regular no que pôde ajudar, ela ajudou. Às vezes, não tinha material para

trabalhar e ela deu um jeito aí; ela arrumava material ou se não muito material o professor acabou comprando do seu próprio bolso para trabalhar. Eu gastei bastante dinheiro durante todo o ano com material para fazer todas essas atividades (apontou para todos os cantos da sala).

(Entrevistadora): Por que eles não trazem? Os alunos?

(Profa. Filosofia): Ah, os alunos é muito, muito difícil. Eles são muito carentes aqui. É..., às vezes eles não têm mesmo, a mãe não tem condições de dar dinheiro para eles comprarem cartolina, cola, sabe... tirar xerox, essas coisas todas. Mas depois foi, assim, depois das férias de julho começou a chegar material, aí, o negócio foi tranquilizando. Aí, nós começamos a ter material disponível para trabalhar.

(Entrevistadora): Eu estou percebendo que você falou que é inexperiente, mas você tem muita facilidade. Estou vendo que estas pastas estão super organizadas: toda metodologia, os recursos, a bibliografia. Você tomou o cuidado em fazer tudo direitinho, não é?

(Profa. Filosofia): Eu fui aprendendo. Eu aprendi muito, muito!

(Entrevistadora): Então, as Oficinas serviram tanto para você quanto aos alunos? Você acredita que houve resultados?

(Profa. Filosofia): Teve. Porque para mim que cheguei agora, 1º ano, não tinha noção nenhuma de como funcionava tudo isso aqui. É, foi um grande aprendizado. Tive que estudar muito também, pesquisar muito. Tive que correr atrás para montar todas essas atividades. É..., os embasamentos, bibliografia, os pensadores.... Porque não adianta, como é que eu vou chegar e trazer Platão puro para uma sala de aula de 6ª série. Não tem. Então, você tem que pegar atividades múltiplas, não é, para tentar explicar para eles o que é Filosofia, o que é aquele moço lá chamado Platão, que eu brincava com eles: “sabe aquele moço”, como se fosse um colega deles. Que a filosofia parece ainda estar muito distante das pessoas. Parece que é uma coisa assim muito de intelectual, aquelas coisas longe....

(Entrevistadora): Sua formação é em Filosofia?

(Profa. Filosofia): Não, minha formação é Direito. Mas eu sempre gostei muito de Filosofia na faculdade. Eu trabalhei com eles e trabalhei no Ensino Médio, que eu dei aula para o Ensino Médio. Então, quer dizer, pude comparar. E eu vou te dizer uma coisa: a mesma noção que eles não têm, o E.M. não tem.

(Entrevistadora): Filosofia começou também este ano no E.M., não é?

(Profa. Filosofia): Mas o regular já tinha Filosofia. A suplência não. Mas você vê. São pessoas adultas, de uma vivência bem lá na frente deles e não tem.... , a maioria deles nunca havia ouvido falar em direitos humanos. Que é a base!!

(Entrevistadora): Onde está a falha?

(Profa. Filosofia): Olha, eu, quer dizer, teve um provão na outra escola que eu dou aula, Pastor Rei Alberto. Lá, tem provão para o E.M.. Aí, eu trabalhei com eles essa parte da filosofia cidadã, de democracia, que eu achei que seria útil para o E.M. ter esse conhecimento; direitos humanos, direitos sociais. Aí, tinha assim uma questão na prova: Qual o regime de governo de seu país? Era de assinalar. Aí, coloquei: ética, política e democracia. A grande maioria, eu fiquei assim estarecida, eu comentei isso. Teve gente que colocou ética e política. Regime de governo para pessoas de 30, 40, senhoras.

(Entrevistadora): Por exemplo, a maioria você falou que nem ouviu falar de direitos humanos, nem nada disso. Você acha que é falha da escola?

(Profa. Filosofia): Eu não sei se é falha da escola. Sinceramente eu....(parou para pensar). Eu não sei se é o pouco tempo de aula que o professor tem para passar. Por exemplo, os direitos humanos é uma coisa muito complexa, é imenso. Eu passei uma coisa bem por cima para eles, uma base rápida. Teria que trabalhar o ano que vem. Se eu fosse professora deles teria que trabalhar novamente outros conceitos de direitos humanos. Como se fosse uma história, o porquê dos direitos humanos, os artigos para eles terem conhecimento; aquela leitura daquilo que eles estão ouvindo, não é. Porque, às vezes, você lê um artigo de lei e você fala o que isto está querendo dizer. Aí, eu tenho que trabalhar com eles essa coisa de eles entenderem. Às vezes, o advogado não está entendendo o que aquele artigo está querendo dizer pra ele. Então, acho que desde a infância as crianças têm que começar a ter esta noção daquilo que ele entende do que estão querendo dizer pra ele. É porque eu não sei se eu tive sorte de trabalhar com as crianças e os adultos ao mesmo tempo e eu vi que os adultos, não sei se na infância eles não tiveram essa base e, por isso, eles têm as mesmas deficiências que essas crianças têm.

(Entrevistadora): Então, as crianças estão em vantagem?

(Profa. Filosofia): Estão. Elas estão desenvolvendo raciocínio e concentração com o xadrez, a dama e o dominó. Essa aqui era a parte que eles mais adoravam, não é? O dia da semana que eu falava para eles “vamos jogar xadrez”, e eu não tinha noção nenhuma de xadrez. Eu fui aprender um pouquinho com a minha filha para tentar estudar os fundamentos do que esses jogos faziam para eles. Que eles têm uma grande dificuldade de se concentrar no que eles estão fazendo. Ficam muito elétricos assim. Eu vejo porque eu tenho minha filha pequena, tenho sobrinhos. Eles

estão fazendo uma coisa aqui, daqui a pouco estão querendo fazer outra; fazem aquela bagunça. Eles têm dificuldade de se concentrar. Aí, eles adoravam jogar dominó. Eu trazia vários. Tudo meu: xadrez, dominó, dama e... a minha maior surpresa...

(Entrevistadora): Tudo seu? A escola não tem?

(Profa. Filosofia): Eu não sei se tem. Acho que só tem um jogo de xadrez, um só. Então, tinha outros professores que trabalhavam também.

(Entrevistadora): Qual a média de alunos por sala?

(Profa. Filosofia): 40, 35. No Ensino Médio, eu tive uma classe de 3º ano com 52 alunos.

(Entrevistadora): Mas nas Oficinas é essa a média? Quarenta por sala?

(Profa. Filosofia): É. Nas Oficinas são 40, 35, 40. Sabe, para você ter um trabalho...É difícil você desenvolver um trabalho com tanta criança na classe. A gente tem inteligências múltiplas. Às vezes, um adora aquilo que estou falando sobre direitos humanos e outro odeia. Às vezes, um adora jogar xadrez e o outro detesta! Então, o que eu fiz: eu preservava os jogos: xadrez, dama, dominó, quebra-cabeça, jogo de palitinho. Aí, o que eles faziam; eles juntavam as duplas, os grupinhos deles. Eu fui fotografando. Eu sentava no chão pra saber o que eles gostavam. Qual o tipo de inteligência que eles tinham. Esses meninos aqui eles são fascinados por xadrez, fascinados. E a minha maior surpresa, essa dupla aqui também (mostrou uma foto) é... Os tabuleiros são todos meus. Minha maior surpresa: esses meninos sabem jogar xadrez assim maravilhosamente. Quer dizer, tem tanta carência material, você pensa que aquela criança nem tem acesso àquele tipo de coisa, não é? E eles têm. Aí, eu fui observar, conhecê-los. Uma hora eu fiquei sabendo que na escola da família eles vêm e jogam. Aí, na outra escola também, que tem escola da família, tem um menino lá que ensina pras crianças. Por isso eles também já possuíam noção de xadrez e gostam tanto de dama, do dominó e de todos os jogos. E assim... eu tinha silêncio total na sala de aula quando eles estavam com esses jogos. Era impressionante.

(Entrevistadora): Isso você fazia uma vez por semana?

(Profa. Filosofia): Acredito que de duas em duas semanas, vésperas de feriados, não é. Eles sempre gostavam de ter estes tipos de atividades em conjunto. Aqui...(mostrou), nós trabalhamos a questão da curiosidade e do livre arbítrio, da questão de você escolher em fazer algo ou não. Aí, eu peguei essas imagens e conversei com eles sobre para onde a curiosidade às vezes pode nos levar. Aí, eu

peguei e enfatizei muito o problema da droga. Qual o primeiro caminho que a pessoa vai experimentar? O da curiosidade. Aí, eu peguei aqui... o rapazinho tropeçou. O menininho vinha vindo lá pelo caminho dele da vida, aí ele tropeçou numa caixinha. Vamos dizer que olhando essa caixinha ele ficou pensando se ele abria ou não abria, vou, não vou... Aí, quando ele abriu, ele ficou pensando que se ele abrisse e de repente encontrasse um monstro lá, seria uma coisa ruim e que talvez essa escolha fosse ruim para ele. E, talvez, ele não abrisse, ficou pensando não vou abrir não, vou embora, deixa esse negócio aí, não quero mexer nesse negócio. Como aqui na região, isso me faz de eu morar aqui, conhecê-los; tem muito problema com droga aqui. Não digo dentro da escola, mas aqui eles moram, eu moro aqui. De repente alguém vir a oferecer para eles e eles têm que parar e pensar se aquilo vai valer a pena. Será que a minha curiosidade vai valer a pena? Vou experimentar isto, que eu vejo todos os meus amigos falando que é bom, que é legal. Aí, eles foram analisando e montaram historinhas sobre o que eles estavam entendendo. A descoberta nessa questão do livre arbítrio. Eles nem sabiam o que era livre arbítrio, que é o direito de escolher, não é? Então, eu falei muito com eles de drogas.

(Entrevistadora): Isso você trabalhou de 6ª a 8ª? Você falou que o Ensino Médio apresenta a mesma deficiência que o Ensino Fundamental. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) também tem?

(Profa. Filosofia): Tem. Para você trabalhar termos filosóficos puros no E.M. é o caos. É o caos. Eu não sei se é por causa desse negócio de progressão continuada, que você não pode reter o aluno. Eu não entendo muito bem, que eu cheguei agora. Eu só tenho uma visão assim de quando eu estudei, ou você sabia ou não sabia. Você tinha que estudar mesmo que não gostasse daquilo. E agora não. Eles têm a consciência de que...Ah! eu não preciso ficar estudando muito, eu vou passar mesmo!!! Eles têm essa noção da tal progressão continuada.

(Entrevistadora): E como você avalia essa Oficina? Tem nota?

(Profa. Filosofia): Não tem nota. Só tem presença. Então, eu tenho minha avaliação pessoal do que eu vi enquanto trabalhava com eles.

(Entrevistadora): E eles esperavam nota da Oficina?

(Profa. Filosofia): É...assim.... Eles achavam que tinha nota. Porque eles só fazem as coisas pensando que tem nota. O aluno tem essa visão. "Se não for para nota eu não vou fazer não". Então, isso para eles ficou... Eles não ficaram questionando muito. Agora, no final do ano, que eles começaram a ter noção que não tinha nota, mas que os professores das Oficinas têm voto no Conselho. Os professores das Oficinas falam no Conselho e podem reter ele sim. Aí, eles começaram a ter noção,

quando viram o boletim deles cheio de NS: “Professora, a senhora pode me repetir?”, perguntam. “Posso”, respondo.

(Entrevistadora): NS?

(Profa. Filosofia): Aqui é NS, S e OS. NS é não satisfatório, OS é plenamente satisfatório e S é satisfatório. Você só dá nota no formal, no conteúdo formal. Então, a gente vai atribuir nota lá na papeleta de notas, na papeleta só diz faltas.

(Entrevistadora): Mas você tem um diário? Registra as atividades?

(Profa. Filosofia): Tem um diário. Registra tudo direitinho, tudo bonitinho. Só que não tem nota. Mas, as faltas nas Oficinas reprovam, porque somam com todas as faltas da manhã. E eles, tinham uns que pulavam o muro, que bolavam, que se escondiam. Agora que eles foram tendo essa noção, quando eles viram no boletim aquele monte de faltas. “Professora, eu posso repetir porque eu faltei na Oficina?”. “Pode, você não teve frequência, tem que ter 75% de presença, não é? Então, estavam com a frequência baixa.

(Entrevistadora): Você acha que eles entenderam o que são essas Oficinas?

(Profa. Filosofia): Eu acho que agora eles começaram, agora. No finalzinho do ano eles começaram a ter noção. Eu podia ficar o dia inteiro conversando. A Rose (Professora de Artes) foi minha grande inspiradora, que me ajudou muito. Porque eu cheguei aqui, não sabia nada! Nada! Encontrei essa mulher na minha frente (a professora entrou). Sabe quando alguém pega pela mãozinha e diz “é assim que funciona”. Outra coisa que eu queria trabalhar: a questão de Deus. Mas eu ficava olhando, porque é muito complicado, nós temos alunos evangélicos, espíritas, do candomblé, os católicos. E a minha formação é espírita. Ah!, meu Deus, como eu vou trabalhar Deus com essas crianças? Com toda essa diversidade? Não vou falar com eles do que é Deus, não vou dar um conceito de Deus para eles, mesmo porque é universal. Ninguém tem essa clareza realmente do que é Deus. Depende de sua vivência, não é? Então, eu fui lendo, li as questões filosóficas em relação a Deus, aquelas coisas. Vamos fazer um negócio? Cada um falou o que achava de Deus, de sua religião, de sua família. Agora vocês vão dizer para mim como você vêem Deus, quem é esse Deus para vocês. Que se eu fosse polemizar não ia ter nada deles. Tem criança que não chega um perto do outro, porque o outro é espírita e o outro é evangélico. Não quer nem sentar perto. Então, quer dizer que se eu fosse polemizar isso, eu ia ter o quê? Provavelmente, um quebra pau dentro de sala de aula. E como é que você vê Deus? Aí.., oh lá (ela leu um depoimento de aluno): “Eu vejo Deus como verdade”. Teve umas alunas que fizeram até - a Gislene, a Taís e a Cecília – um funk: “vem, vem, vem com a mão no coração”, elas cantaram. Elas são da Igreja Universal. Elas falavam do diabão, uma razão para tirar o diabão. Quer

dizer, cada um tem uma visão. A Natália escreveu sobre o que ela achava de Deus: “eu acredito em Deus porque eu sou evangélica”. Já tem uma menina aqui de outra linha da igreja evangélica: “mas eu acho que as pessoas que não acreditam em Deus se enganam no momento, porque depois elas acabam acreditando em Deus”. Ela diz que não acredita e que depois acaba acreditando. “Eu não acreditava em Deus e hoje eu estou acreditando e virei evangélica. Sou muito feliz” (escreveu a aluna). Porque isso é verdade. Essa é a verdade que ela estabeleceu sobre Deus para ela. Por que é que eu vou pegar e falar: “não, meu filho, Deus não é isso aqui”, com a minha visão de Deus?

(Entrevistadora): A idéia não era a de passar dogma nenhum, não é?

(Profa. Filosofia): Nenhum. Era ver se aquela criança tem conhecimento e noção, porque tem criança que não tem valor nenhum em relação a isso eu acho assim..., é difícil eu passar, como ser humano, que talvez ele não tenha essa noção de amor, não do Deus dogma, do Deus amor com o outro. Não adianta falar que tudo é pecado, meu Deus do céu, eu vou para o inferno!! Não é isso que eu quis passar para eles. Eles enxergam Deus como uma coisa bonita. Apesar de toda essa carência que eles têm, um monte deles que moram nas palafitas ali, que moram no meio do tráfico, do crime, eles ainda conseguem ter uma visão boa deste Deus. Então, eu analisei deste prisma.

(Entrevistadora): Essas idéias, todas estas pastas que você fez. Isso tudo aconteceu durante o ano? As capacitações deram algumas idéias ou você foi criando, buscando atividades?

(Profa. Filosofia): Essa daqui foram todas idéias minhas. Nas capacitações nós tivemos muita coisa de Ensino Médio.

(Entrevistadora): Mas as Oficinas são de 5ª a 8ª, certo?

(Profa. Filosofia): Teve algumas capacitações de 5ª a 8ª. Mas elas é.., algumas coisa que elas mostravam lá a gente não podia ainda trabalhar aqui, porque a gente não tinha material. Então, fui criando, pesquisando. Eu entrava em *sites* de Filosofia para crianças, faculdade que tinha curso de Filosofia para crianças e ia pesquisando e adaptando às necessidades daqui. Tem uma escola no Rio Grande do Sul que tem filosofia desde a pré-escola, tem até Internet o nome dessa escola. Aí, eles disponibilizam pros professores, tem que fazer um cadastro, como é trabalhado a filosofia na escola deles. Isso me ajudou bastante. Também, tem o Centro de Educação para o Pensar, que é um centro também no Rio Grande do Sul que tem um centro de educação para o pensar, que disponibiliza ao professor a possibilidade de conversar com outros colegas de área.

(Entrevistadora): Estou vendo que você trabalhou ideologia com eles. Como foi?

(Profa. Filosofia): Ideologia, ideologia. Eu fui à livraria Martins Fontes e fiquei fuçando. Eu queria achar a forma de trabalhar filosofia com crianças. Tem um livro que foi feito pela mesa de estudos de filosofia da PUC, em que foi feita uma pesquisa nas escolas estaduais do Estado de São Paulo e viram que o ensino de Filosofia estava muito precário. Então, eles fizeram uma mesa de estudos e publicaram esses estudos, que inclusive mostram como você trabalhar os temas, porque existem temas que são muito profundos e a pessoa não consegue enxergar, depende muito dos conhecimentos prévios que a pessoa tem para entender. E tem lá ideologia, aí têm músicas que eu trabalhei com eles. Eu, agora, não vou lembrar a música para te falar, mas está lá no livro; têm as atividades que você pode trabalhar, trabalhos etc.

(Entrevistadora): Eles entenderam o que é ideologia?

(Profa. Filosofia): Eles entenderam da seguinte forma: que a ideologia seria algo assim, de uma forma bem simplista: alguma coisa que induz você a acreditar que aquilo é bom. Por exemplo: o mercado consumista. Isto que eles entenderam mais claro, que foi a televisão, que é muito próximo deles. Por exemplo, tinha uma historinha lá, pois tem uma historinha da introdução na linguagem deles, que fala de uma menina que estava no ônibus e, aí, ela queria uma calça jeans. E aquela calça jeans, ela era gordinha e ela tinha passado e visto em um outdoor em uma modelo linda, maravilhosa com aquela bendita calça jeans. E ela ganhava salário mínimo e achava que aquela calça a deixaria igual a moça do outdoor. O outdoor está vendendo a idéia de que você vai ficar linda, maravilhosa, comprando aquela calça, mesmo que você deixe de comer, será suficiente vestir a calça pra ficar igual aquela moça linda. Então, essa história ilustrou para eles a ideologia de uma forma bem clara. Porque trazer conceitos filosóficos profundos de ideologia, eles não iriam conceber num primeiro momento isso. Eu achei que não iria dar certo. No Ensino Médio é difícil demais! Quer dizer, quando essas crianças chegarem no E.M., eles já terão ouvido falar em ideologia. É mais ou menos assim. Então, o professor que os pegar lá na frente, lá no E.M., eles vão ter aquela noçãozinha básica. E não quando como eu chego no E.M., no EJA e tenho que passar ideologia pra eles dessa forma, porque eles não têm base nenhuma e se eu chegar lá com textos de Aristóteles, de Kant, pelo amor de Deus, vai ser o caos. Eu não posso chegar assim desse jeito. Por isso que essa mesa da PUC eles constataram o seguinte: você tem que tratar filosofia com esses alunos de uma forma e com uma linguagem simples, para depois introduzir os textos puramente filosóficos. Mais na frente. Você trabalha ideologia de uma forma clara assim, numa linguagem simples e, depois, você introduz termos mais profundos da ideologia. Aí, eles desenharam aqui (mostrou). Eles montaram as idéias deles através da historinha (leu): “É uma idéia que todos aceitam como uma verdade, isso acontece principalmente nas emissoras de televisão, que através de

uma grande facilidade de demonstração acaba colocando nas cabeças das pessoas que certa peça de roupa ou algo diferente irá te transformar em uma outra pessoa totalmente diferente”. Quer dizer, para ela ficou claro. Essa menina é da 8ª série. Quando ela chegar ao 1º colegial, agora em 2007, isso aqui para ela, ela não terá tanta dificuldade. Se a professora tentar introduzir ideologia e conceitos filosóficos profundos. Então, é esse que eu acho que é o papel da Oficina de certa forma, dando mais uma base. Acredito que também tenha essa função. Esse menino (continuou mostrando os trabalhos) montou a ideologia de um político: “o político mentiroso”. O candidato vendeu uma idéia, uma ideologia de algo que ele não fez. É o que acontece no nosso mundo político atual: o político vem, vende uma ideologia para você, uma idéia. O ser humano acredita, não é? Aqui tem um embasamento de Maquiável. Ele vai lá em Maquiável nessa folhinha de papel e ele não tem nem noção de que ele falou de Maquiável ainda. Quer dizer, a mentalidade desse menino aqui, o Luiz Flávio, quando o professor lá no 2º, 3º colegial for passar Maquiável para ele, as questões políticas em Maquiável, isso para ele vai ser muito claro.

(Entrevistadora): Você realmente considera que a Oficina de Filosofia teve sucesso?

(Profa. Filosofia): Eu acredito que sim. Apesar de todas as dificuldades, acredito que sim.

(Entrevistadora): Alguns alunos ficaram ociosos? Porque esse tempo que você fica a mais, da 1h20 até as 16h, conseguiu envolver todos os alunos?

(Profa. Filosofia): Existem alunos que não querem, não fazem. Eu não vou fazer, eu não vou fazer. Mesmo que você se sente ao lado dele e converse. Tenho um aluno que só veio fazer alguma coisa, ficou o ano inteiro ocioso, o João, ele só foi fazer alguma coisa quando viu que ia repetir o ano. Quando ele se sentiu coagido. Acho que cada aula que ele estava na classe, ele perturbava os outros ou ele ficava no canto, ele não queria saber. Por mais que eu chegasse do lado dele e conversasse, tentando conversar com ele, ele não dava ouvido. Quando chegou agora, no último bimestre, que ele pegou o boletim dele e viu aquele monte de faltas, que aquilo poderia reprová-lo, ele começou a fazer.

(Entrevistadora): Você acha que todos os seus colegas professores entenderam esse tempo das Oficinas? Que é um tempo a mais dessa criança na escola.

(Profa. Filosofia): Acho que cada um tem uma visão bem diferenciada.

(Entrevistadora): Você acha que é tempo demais ou não?

(Profa. Filosofia): Assim, eu acho que o tempo é bom, se tivesse estrutura. Uma questão bem simples, por exemplo, aqui é telha. A gente mora numa cidade de

verão. Quando essas crianças, à tarde, entram, eles não têm como tomar um banho, é um calor imenso. Para você conseguir mantê-los para fazer uma atividade se desgasta muito, tentando mantê-los aqui dentro de sala, porque eles querem sair. Querem jogar água um no outro, porque está calor demais. Então, quer dizer, você tem um ventilador deste aqui (aponta para um ventilador na parede) com 40, 45 crianças dentro de uma sala. Então, é a questão da estrutura, por que eles.... se você dá alguma coisa para eles fazerem, eles até que fazem, o inverno foi maravilhoso depois das férias de julho. Eles estavam calmíssimos! O tempo estava friozinho, nossa! Rendeu muito mais. Agora, nos dias de calor intenso, eles não querem. Teve um dia que a dona Yone, a diretora, precisou mandar desligar a água, porque eles pegaram e começaram a encher as garrafas de água e jogavam em todo mundo, na escola inteira. Mas acho que é uma questão humana mesmo, eles não estavam suportando aquele calor. Teria que ter, sei lá, um vestiário para eles tomarem banho.

(Entrevistadora): O maior empecilho para a Oficina ?

(Profa. Filosofia): É estrutura mesmo e mais capacitação. Porque, por exemplo, eu tive tempo para sentar no computador, para ir a livrarias, a bibliotecas. Só que têm colegas que não conseguem, não é? Eu tive esse tempo, porque eu tenho computador em casa. Sentava lá, às vezes à meia-noite, quando chegava.

(Entrevistadora): Suas aulas só são aqui?

(Profa. Filosofia): A maioria aqui. Tenho mais 6 aulas nas outras escolas. Mas são 6 no EJA. Então, para mim foi tranquilo. Eu dava a Oficina aqui e já emendava para o noturno. Ficava praticamente direto aqui. Mas minha parte da manhã podia sentar, podia pesquisar, preparar atividades, enfim. Porém, têm colegas que dão aulas na escola particular, depois vêm para a Oficina da tarde, têm mais aulas à noite. Quer dizer, com uma estrutura deficiente, por mais boa vontade que o professor tenha, às vezes ele não consegue. E não é que ele não tenha capacidade para fazer, é que ele não tem uma estrutura de apoio para desenvolver seu trabalho.

(Entrevistadora): E o espaço, a escola está preparada?

(Profa. Filosofia): Não. Nós não temos uma quadra. A quadra está toda cheia de buracos. Se está chovendo, a professora de Educação Física vai fazer o que com as crianças dentro da sala de aula? Ou senão, ela tem que andar até lá embaixo, na quadra lá da praça com as crianças. Se está sol muito forte. Aí, são 45 minutos de aula. O tempo que ela levou para chegar lá, começar a organizar e desenvolver a atividade, está na hora dela voltar para a escola, porque eles vão ter aula com outro professor.

(Entrevistadora): Quando um professor falta, como ficou esta questão?

(Profa. Filosofia): Ah! É uma loucura! Nós tínhamos uma eventual, a Soninha, que ficava na biblioteca com eles, trabalhando lá uns temas de alguns livros, tentando induzi-los à leitura. Acho que só vi a Soninha. E vi uma moça diferente, mas não sei o nome dela, que ia para a sala de aula quando faltava professor. Mas tinha dia que não tinha eventual nenhum. Ou só tinha a Soninha e faltavam três ou quatro professores. E aí? Aí, as inspetoras ficavam loucas, não é? Ou, então, você via a inspetora pedir para o professor de Filosofia ficar com duas classes. Aí, você tem 40, pega mais 30, 40 da outra classe e põe dentro de uma mesma sala. Como é que desenvolve atividade? Fica instalado o caos. O tempo fica um caos. Não dá para aproveitar. Foi típico esse dia. Ficou marcado na minha vida. A 6ª A é tida como a classe mais terrível da escola. Todos os professores falam da 6ª A. Aí, eu estava com a 7ª C, a classe mais tranqüila da escola, eles estavam com o xadrez e eu havia trazido vários desenhos que eles tinham pedido desenhos para mim, pois eles queriam pintar. E eu trouxe uma pilha. Só que eu sei que eles são tranqüilos; coloquei tudo em cima da mesa e disse “vocês escolham o que vocês quiserem, o tema que quiserem”. Aí, a inspetora pediu pra 6ª A ficar na minha classe, que a professora de Filosofia desta sala não poderia ficar. Quando a 6ª A entrou, foi desenho voando pelo chão, peça de xadrez perdida, foi uma loucura naquele dia. Eu falei: gente, eu vou morrer. Os alunos da 7ª C queriam sair da sala, porque os da 6ª tinham entrado e estavam atrapalhando a atividade que eles estavam fazendo. Você imagina. E eu tendo que deixar a 7ª C lá dentro. Isso foi só em uma aula, em 45 minutos. Eu tinha que controlar o aluno que subia na grade, o outro que estava empurrando o colega, alunos que não se davam bem e já estavam armando uma confusão. Fiquei como uma barata tonta.

(Entrevistadora): A professora de Filosofia dessa outra 6ª série, vocês conversaram, combinaram alguma coisa, compartilharam idéias?

(Profa. Filosofia): Não. Não fizemos nada juntas. Ela pegou a 5ª e a 6ª séries e não teve aquela interação.

(Entrevistadora): Nem nos HTPCs? Não houve tempo?

(Profa. Filosofia): Assim, ela não fazia quase HTPC, não sei o porquê. Mas não fazia. Então, não houve aquela interação. Tivemos uma Orientação Técnica só juntas, então não sei a forma como ela trabalhou.

(Entrevistadora): Para as capacitações a direção dispensa vocês?

(Profa. Filosofia): Dispensa. A dona Yone não coloca nenhum empecilho. Nenhum. Em todas as capacitações eu fui. Todas as que a diretoria de ensino convocou.

(Entrevistadora): No ano todo, houve quantas?

(Profa. Filosofia): Bastante. Os professores estavam até tirando “sarro”. Filosofia está com tudo, toda hora passeando agora! Ficaram com brincadeiras. Tiveram bastante, sendo que começaram só para lá de maio. Maio e junho. Teve capacitação até o final do ano.

(Entrevistadora): Mas isso não foi igual para as outras disciplinas, não é?

(Profa. Filosofia): Isso eu já não sei te dizer. Que eles ficavam brincando. Você vai toda hora passear, vai fazer capacitação. Tinha capacitação que era o dia inteiro. Tiveram outras que foram só no período da manhã, ou só no período da tarde. Teve uma que foi agora, voltada para o Ensino Médio. Fomos eu e a Rose, Filosofia e Arte. Nós fomos para São Paulo, muito legal! Na Pinacoteca vi a interação entre filosofia e arte, que é muito boa. Mitologia, eu quis explicar mitologia aos alunos. Fui estudar e tentar entender como fazê-los entender mitologia. Aí, o que eu fiz: fui buscar mitologia nas figuras das fábulas infantis, nos desenhos animados que eles assistem. Igual a pequena sereia. Tem lá o tridente, tudo tem fundamento mitológico. Achei na biblioteca da escola um dicionário de mitologia, mas tinha um só. Juntei eles todos e como havia apenas um dicionário, não dava para disponibilizar para eles pesquisarem. Aí, por exemplo, pegava lá a sereia, a pequena sereia e está lá explicando a figura da mitologia da pequena sereia. Então, eu lia para eles e eles ficavam admirados com as informações. Também mitologia pura não dá pra você trabalhar com eles. Eles tiveram a noção. Tentei explicar para eles através dos desenhos. Eles gostaram da pequena sereia. Eles escreveram a história dela. Estava na época do folclore, fizeram painel e que não fotografei, porque eu não tinha máquina fotográfica na época. Naquela parede imensa, ali (apontou), eles escreveram a história da pequena sereia inteira e identificaram todas as figuras mitológicas que aparecem na história. O pai, o tritão, a própria sereia, tudo que tinha de mitologia dentro da história, explicando o que era cada figura mitológica e os desenhos das sereias todinhos aqui. Ficou muito legal! Tudo que a gente conversou sobre mitologia me ajudou muito.

(Entrevistadora): Eu estou achando que você falou não ter experiência de sala de aula, mas que você tivesse dado algumas aulas no ano passado. Começou tudo este ano?

(Profa. Filosofia): Tudo. Eu me formei em Direito. Prestei Fuvest. Depois, tem um tempo de OAB, não é, para mim infernal. Passei. Eu tenho que sobreviver. Meu estágio tinha acabado. A gente se forma, sai do estágio. Fiquei 5 anos estagiando na área jurídica da Secretaria da Educação do município de Santos. Aprendi muita coisa ali dentro também. Toda a legislação educacional, parte administrativa. Fiquei lá anos. Só que quando a faculdade acabou, a gente sai. Falei: “Meu Deus, que é

que eu vou fazer agora? Tenho que tirar a OAB, que é um gasto imenso. Não nasci em berço de ouro, tenho uma filha para criar, separada. Tenho uma filha de 10 anos, estava me divorciando. Pensão para ela, uma mixaria. Como é que eu vou fazer?”. Sabe o que vou fazer? Vou dar aulas. No meu diploma estava lá, eu podia dar aulas de Filosofia. Então, eu me inscrevi. E vim com a cara e a coragem. Essa minha amiga, Gláucia, que me acompanha nas atividades, já tinha feito magistério, me ajudou muito, me deu o maior incentivo. E estou aqui! Em outra atividade, peguei e dividi assim: 8 quadrinhos. Como eles se sentiam na ETI? “Acordei, fui para a escola, as aulas da manhã, intervalo, voltei de novo para a aula, almoço, oficina pedagógica, tomar o lanche e ir para a casa”. O que vocês sentem em cada período desse aqui. Então, olha aí uma versão de aluno: “Acordo meio murcho, vou para a escola – 1ª aula – está com raiva; intervalo já está feliz; aula novamente – começa a abrir a boca de sono (riu); almoço; as aulas da tarde ela se sente feliz; merenda e ir embora”. De manhã está meio assim, mas à tarde parece melhor. Ah, essa aluna é ótima.

(Entrevistadora): Você fez um levantamento dessas informações?

(Profa. Filosofia): Não. Parece que eles não gostam muito de aula. Eles estão mais felizes quando vão embora. Associam a ETI com prisão. Eles não agüentam ficar aqui dentro. Eles falam que é muito tempo. É questão de estrutura, pois do jeito que está eles ficam muito cansados. Porque ficar dentro de uma escola por 9 horas... Eles ficam correndo agitadíssimos depois do almoço pelo pátio, aí vem para a sala agitadíssimos. Até você acalmá-los, na 1ª aula, tem tempo. Aí, eles começam a ter noção de novo de que estão na sala e fazem as atividades. Mas é..., eu acho muita coisa. É legal a Oficina. Você pode envolver muitos conceitos que não consegue desenvolver de manhã, mas teria que ter uma estrutura muito grande para eles verem isso melhor, para eles verem isso como uma coisa boa. Eu trabalhei mitologia com eles. Eu queria levá-los lá no museu da mitologia, estava tendo uma exposição de mitologia no Masp. Era de graça. Só que não tinha ônibus para levá-los e eles não têm dinheiro para pagar. Quer dizer, a gente trabalha tudo isso aqui (mostrou os inúmeros trabalhos expostos na sala); se eu os levasse para conhecer o Masp, para conhecer tudo isto, poderia tirar essa idéia de prisão. Eles estariam livres, em um outro ambiente. Não tive condições de fazer isto. A gente tem as idéias, a gente pesquisa, mas o improvisado ainda é importante.

(Entrevistadora): Se você tivesse que escolher para o ano que vem. Você preferiria a Oficina ou o currículo básico?

(Profa. Filosofia): Eu escolheria a Oficina no ensino fundamental, mesmo com todas as dificuldades, eu preferiria a Oficina. Porque você não fica preso, tão preso àquela coisa fechada do currículo básico. Você pode criar e ver a criação deles. Na sala de aula é importante? É. A sala, com todo aquele currículo básico, aquelas questões

formais, que a gente precisa disso no mundo. Mas, nas Oficinas, você consegue trabalhar com as questões formais, só que de uma forma que para eles fica muito mais alegre. Não aquele caderno, aquela caneta, aquele giz e apagador. Eles trabalham com cola, purpurina, lápis de cor, canetinha, aquela coisa colorida. E essa molecada, quando eles querem, eles fazem. É impressionante. Muito legal!

(Entrevistadora): Você acha que um maior tempo do aluno na escola vai potencializar a aprendizagem dele?

(Profa. Filosofia): Vai. Só que a gente precisa de estrutura, mas muita estrutura. Acho que todos os professores batem na mesma tecla. Todos os meus colegas falaram. Sala de vídeo, por exemplo. Têm vários vídeos que eu separei para passar sobre esses temas todos que foram trabalhados. Se eu tivesse uma televisão aqui e um DVD, por exemplo. Eu já estaria correlacionando os trabalhos com aquilo que eles estariam vendo nos vídeos, nas imagens. Porque, às vezes, outro professor vai usar a sala de vídeo e, aí, você não pode usar e quando chega a sua vez, já está passando para outro tema. Agora, se eu tivesse aqui um vídeo pra trabalhar na sala, tivesse um retro-projetor, tivesse todas essas coisas, mas na sala. E não um para a escola inteira usar. Uma televisão para a escola inteira usar, um DVD para agendar. Porque o que acontece: o teu conteúdo, aquele que você tinha que trabalhar, já tem que ser outro, quando você consegue um espaço lá, pois a gente tem que cumprir as exigências todas de conteúdo, do plano.

(Entrevistadora): Você fez plano?

(Profa. Filosofia): Fiz, mas tiveram muitas coisas que eu fiz, que fui estudando, que foram além do plano.

(Entrevistadora): Você acha que a Oficina promoveu participação social, interação entre aluno/escola/comunidade/professor?

(Profa. Filosofia): A interação social, sim. Porque quando eles estão na Oficina eles conversam muito, eles falam demais, falam dos problemas. Eles vêm conversar com você sobre problemas íntimos deles. Parece que eles ficam muito próximos do professor. Interação professor/aluno acontece. Eles vêm, conversam. Contam o que está acontecendo na casa deles. Descobrimos, aí, três meninas que estavam se relacionando intimamente, um triângulo amoroso entre três alunas, porque elas vieram contar para gente. Alunas da 7ª série. Quer dizer, se você não tem essa proximidade, não há como ajudar. Porque a gente vai além das atividades. Tem outra aluna que o pai foi preso, a avó ficou com raiva porque o pai foi preso, a família da parte da avó não queria que a menina entrasse na casa. Problemas de pensão. A aluna chorava e dizia que gostava da avó. Eles sentam e começam a falar. A escola não tem muito o que fazer por eles. Nós, professores, só ouvimos e

tentamos ajudar no emocional ali naquele momento, porque nunca ouvi aqui esse negócio de Conselho Tutelar. Quando eu trabalhei no jurídico, na Secretaria da Educação de São Vicente, eu comecei a ter visões de que lá tudo vai parar no Conselho Tutelar, às vezes, até fatura. Tudo que vinha para o jurídico, o aluno espirrava, já vinha coisa para o Conselho Tutelar, era ação para isso. Nós tínhamos lá dez mil processos que eu cuidava com mais duas pessoas. Tudo de processos judiciais da vara da infância e da juventude que os pais reclamavam. Até briguinhas dentro da classe, os pais iam para a promotoria da infância e da juventude, entendeu? Um negócio muito ferrenho lá. Que nós tínhamos assuntos assim, é... padraustos que estupravam a enteada e a gente chamava para conversar com a mãe, tinha que pedir permissão do Conselho Tutelar e o Conselho Tutelar não queria representar no Ministério Público, que é uma coisa tão íntima, não é? Aí, chamava para conversar, porque o negócio fugiu da esfera de casa e foi pra dentro da escola. Todo mundo fica sabendo. Só que eu não sei qual é a diferença do município lá para o Estado, porque lá o diretor quando ele sabe de uma situação dessas, ele manda o Conselho Tutelar intervir. Eu não sei qual é a diferença. Essa estrutura administrativa, sinceramente, eu não sei como funciona. Então, como eu estava lá dentro e recebia todos esses processos, com histórias assim mirabolantes, eu via a atuação. Tanto que o promotor da infância e da juventude foi lá nos visitar em Santos, na época, e falou que todos os amigos dele da infância e da juventude não têm o número de ações de São Vicente, Praia Grande em relação a esses problemas de escola como ele tem. Ele disse que tem disponibilizado funcionário do gabinete dele para cuidar só disso. E aqui não tem! Eu não sei por que aqui é diferente. O que não podemos resolver, o Conselho Tutelar tenta. Eu lembro que a diretora tinha que mandar relatório, a conselheira ia à casa para saber tudo. Existem tantos problemas que não têm solução, pois muitas meninas são usadas como meio de sobrevivência da família. Eu passei por essas experiências todas, eu ficava chocada com aquilo, e, depois de um tempo, você vai se acostumando.

(Entrevistadora): Você sente que alguma coisa que você tenha feito aqui neste ano com as Oficinas foi imposição da direção ou da diretoria de ensino?

(Profa. Filosofia): Nenhuma atividade que eu fiz com meus alunos foi imposta. Nenhuma. A coordenação daqui..., se teve com algum professor eu não sei. Mas com a minha disciplina, ela deixou a gente livre. Só queria saber o que a gente estava fazendo, para ter uma noção do que a pessoa está fazendo. Mas não. Não disse “você vai ter que fazer esta atividade”. Até o projeto de Educação Física que eu desenvolvi com eles, a coordenadora chegou “você quer desenvolver?”. Aí, eu fiz o jornal-escola também. Elas foram muito democráticas nesse sentido. No final das contas, tivemos que expor nossos trabalhos. Tivemos liberdade, mas no final tem uma cobrança! Mas também está correto. Tem que mostrar o que fez com os alunos, porque também eu estava observando outro dia as coordenadoras, a diretora, sei lá, ficam enlouquecidas com essas crianças para mantê-los. Tem que mantê-los na sala

de aula, uma hora é um que briga, uma hora é um que quebra o pé, uma hora é um que se machuca e corre para o pronto-socorro. Não dá para elas ficarem do lado do professor o tempo todo, porque essa Escola de Tempo Integral, para eles (os alunos), foi um choque muito grande. Eles sentiram muito.

(Entrevistadora): Os alunos não sabiam?

(Profa. Filosofia): Eles achavam que iam brincar de tarde. A idéia que eles tinham é de que, à tarde, eles só iam brincar. Acho que a família também entendeu isso. Tanto que foi feita uma reunião com os pais para esclarecer que as Oficinas repetiam de ano sim, que tinha que mandar o aluno para a escola; que à tarde ele tinha que estar na escola. Isso não foi no começo, foi um pouco depois. Eles começaram a reclamar muito da indisciplina dos alunos e a gente, no começo, eu te falei, a gente tinha vontade de chorar. Eu ia andando pra casa, minha cabeça parecia que ia desmontar.

(Entrevistadora): A indisciplina aumentou por eles não entenderem a proposta?

(Profa. Filosofia): Acharam que eles estavam quebrando muito a escola, destruindo muito. Tinha dias que estavam muito bravos. E quando o ser humano está revoltado, ele desconta naquilo que ele tem na frente. Começaram a pichar muito, a destruir muito. Mas isso no começo. Depois das férias de julho, eles começaram a acalmar um pouco e a produzir. Por que eles tinham noção de que iam ficar jogando pingue-pongue, bola, só isso. Falavam “professora, a senhora está me dando coisas para fazer? Falaram que eu ia brincar!”. Quem disse isso para você?

(Entrevistadora): Que sugestões você daria para uma educação integral efetiva? Já que a idéia é essa.

(Profa. Filosofia): Eu fiz a Teia do Saber que foi voltada para a ETI e lá eles mostraram outras escolas como o COC, que tem algumas unidades com período integral; é uma escola de alto nível, alto nível de estrutura. É fantástico! Aí, a gente fica sonhando com aquilo. Não tem nem giz e apagador. A lousa deles é toda digitalizada. O professor fica assim..., ele tem uma caneta que ele escreve a cor que ele quer, não tem giz, ele define tudo com aquela caneta. Os alunos não têm caderno. Eles têm um..., como é o nome daquilo? É tipo uma memória de computador, igual da máquina digital. Tudo que o professor está passando vai ser gravado e ele leva para casa. Quando ele tiver que estudar, vai estudar. Todas as salas de aula são equipadas com vídeo, com televisão, com aquele outro lá.... *data show*. Tudo que você imaginar de alta tecnologia tem ali. Tem piscina, tem vestiários, tem aulas de línguas. Eles estudam inglês, francês e alemão. É escola de bacana. Já pensou o ensino público com toda essa estrutura?

(Entrevistadora): A intenção foi comparar?

(Profa. Filosofia): O que o professor expôs muito é que ele dá aula lá. Ele diz que com tudo isso, com toda tecnologia que tem para você dar aula e, às vezes, você não consegue fazer aquele ser humano aprender. E, às vezes, você com giz e apagador, com toda essa dificuldade que a gente tem, a gente consegue produzir boas coisas, fazer alguém aprender. Têm alunos que com tudo aquilo, que você tenta abrir a cabeça dele e ele não quer saber. O pai paga a mensalidade que é uma fortuna e não adianta, ele não quer. E a gente com toda essa estrutura que tem problemas, cheia de dificuldades, cheia de improvisos, falta de material, sala cheia, você consegue pegar alunos brilhantes. Eles enfatizaram muito isso lá. Porque os professores do Estado já chegam assim revoltados, nossa! Eu ficava observando, tudo o que o professor ia falar eles já rebatiam em forma de mau-humor, não querem saber também: “Ah! Isso não dá certo!”. Eles não esperam nem a pessoa terminar. Há falta de vontade, não sei se é por causa de toda essa dificuldade também que refletiu no comportamento do professor. Porque o professor já tem tanta marca de tudo aquilo que ele queria ver se transformar e não viu. Transformações na estrutura do ensino público. Fazem tanta coisa, vêem tanta coisa e o negócio continua no mesmo. Quando ele chega lá ele já, né, diz que não vai funcionar, não quer nem saber. Então, esse professor, eu gravei muito ele falando na minha mente, ele apresentou toda essa tecnologia que ele trabalha lá e disse que se aquele ser humano não quiser, não adianta, ele tem que querer. E você olha um aluno daqui que não tem acesso a nada daquilo e ele produz coisas maravilhosas. Porque quando eles querem, eles fazem. Eu estava conversando com a Rouse outro dia (Profa. de Artes), eu estava montando com eles o ser humano ideal, o político perfeito. Pedi a eles que fizessem o tema que eles quisessem. Uns falaram do traficante ideal, a boca de fumo como é que tinha que ser. Eles têm uma visão das coisas que você olha pra eles e não acha que eles têm esse conhecimento de mundo. É grande! Todo embaralhado, mas têm. É impressionante. E, aí, esse professor estava falando que esses meninos dessa escola de alta tecnologia, que nasceram em famílias riquíssimas e pagam mensalidades exorbitantes, não estão nem aí. Se eu tirar uma coisa legal ali...”Sabe o que eu admiro nos professores do Estado”, ele estava falando, que vocês não têm que seguir apostila. Vocês não têm que ficar seguindo método. Vocês têm a liberdade de criar aquilo que vocês acreditam e passar para aquelas pessoas, para aquelas crianças.

(Entrevistadora): A Oficina lhe deu essa oportunidade de criar?

(Profa. Filosofia): Deu. Você acha que eu ia pesquisar tudo isso se eu não tivesse que passar? Para minha prática docente, a Oficina teve um efeito positivo. Eu não ia me dar ao trabalho de pesquisar todas essas coisas, tinha que fazer. Eu não ia ficar com 40 crianças dentro da sala de aula, olhando para a cara deles e esperando o Estado me mandar material e esperando a capacitação acontecer. Então, aquele

calor, aquela coisa toda, tinha que fazer essa molecada trabalhar com as mãos, com a mente, com o corpo, senão eles se matam dentro da sala de aula. Então, para mim foi muito proveitoso, porque eu estudei coisas que eu nem tinha conhecimento. Esse negócio de inteligências múltiplas, termos pedagógicos que nas HTPCs elas começavam a falar e eu não entendia o que elas estavam falando. Termos de Pedagogia e eu ia perguntar para a coordenadora. Eu e a professora de Empreendedorismo. Nós ficávamos sentadas sem entender nada. A coordenadora nos ajudava, a gente ia pesquisar. Tanto que esta professora está fazendo licenciatura em Letras e, eu, em Filosofia. A gente gostou da brincadeira. Nós não temos ar condicionado, ventilador, telhado apropriado, falta iluminação. A grande crítica que eu tenho contra o Estado é que ele passa para a sociedade uma imagem de uma coisa que ele quer que funcione, mas ele não contribui para funcionar. O que é para o Estado equipar uma escola do jeito que ela tem que ser equipada, com tanto imposto que eles arrecadam? A maior receita é a da Educação nesse país. A maior. Milhões e milhões vão para a educação. Aonde está indo esse dinheiro? Aí, você olha..., vê parede pichada, janela destruída, você não tem ventilador, você não tem um teto decente, você não tem vídeo, não tem isso, nem aquilo. Você tem que pagar xérox, comprar papel crepom para o Estado. Você põe do teu bolso; eu tenho conta no xérox aqui do lado. Na televisão tudo aparece lindo. E cadê a grana da educação? Cadê? Eu já dava muito valor para a educação; eu convivi com a educação por cinco anos, mas no meio jurídico. Eu já dava muito valor para aqueles docentes. Sabe, eu os via trabalhando, se empenhando, aquelas reuniões todas, desenvolvendo provas, atividades, enlouquecidos! E, agora, passei a dar mais valor ainda. Se o governo deste país desse valor para os talentos que ele tem dentro dessas escolas, pois os professores já fazem milagres com o que eles têm. Se eles investissem realmente, teríamos assim gênios e gênios. Às vezes a gente identificava um gênio aqui, gênio ali. E, às vezes, o professor tem que dar tanta aula para sobreviver que não tem tempo para observar e o tempo vai passando. Se a gente tivesse um governo que desse oportunidade de você, de repente, se dedicar a uma escola só, ganhando um salário mais ou menos legal, dedicar aos projetos. Falam, falam de projetos, mas o professor está aqui hoje e, no outro ano, já não está mais. Tem que ir para outra escola e o projeto pára. Não sei se vem outro que vai continuar. Aí, o outro tem outra visão, não é? Então, eles não dão estabilidade ao professor desenvolver as coisas. Não sei se eu tenho uma visão primária, pois eu cheguei agora. Então, eles querem mostrar uma coisa linda e não dão oportunidade para desenvolver uma educação com base sólida mesmo. Eu tenho um aluno no 3º colegial que você passa para ele escrever sobre tal tema e ele não sabe. Não sai. Aquela pessoa não consegue contextualizar nada. E, aí, o que essa pessoa pode esperar? Ela vai fazer uma entrevista de emprego que pede “disserte sobre tal tema”, vai fazer um concurso. E na televisão, falam um monte de balela. Isso tudo que tem aqui (apontou todos os trabalhos expostos na sala), você tem que comprar.

(Entrevistadora): Eles mandaram pouco material?

(Profa. Filosofia): É, pouco. Cadê os jogos pedagógicos? Eu não vi! Tanto que meus alunos trabalharam com jogos, eu vi a professora de matemática trabalhar com jogos, que ela foi à marcenaria pedir restos de material para montar jogos. Criar com eles. Temos que desenvolver a função de criar? Sim. Mas por que não mandam essas madeirinhas cortadinhas? Não. A professora tem que ir lá pedir, aí o moço juntou e ela pediu para o moço cortar. Como fica o tempo do professor? Este é um dos tempos a mais que o professor vai dispende. Está trabalhando. É, está trabalhando. Sempre correndo. Minha mãe até brincou: “Nossa! Mas essa vida de professor, hein?! Vocês estão lá, estão trabalhando. Chegam em casa e continuam trabalhando, porque estão no computador pesquisando, estão preparando aula”. No dia em que eu fui preparar esta exposição aqui o que eu fiz: fui juntando tudo que eles fizeram em uma caixa na minha casa, porque eu não tenho um armário na minha escola para guardar as atividades que eles fazem. Meu carro, se você abrir o porta-malas, tem material, tem guache, tem cola, é um festival. Que custa para o Estado pôr um armário aqui para o professor não ter que andar com tanta coisa. Eu tenho carro, mas e o professor que não tem? Eu vi professor aí vir da Praia Grande com uma sacolada cheia de material. Gente! Salas-ambientes deveriam ter armários. Algumas salas têm armário, mas se você vir, são velhinhos, capengas. Tem sala que os armários estão caindo aos pedaços. O que custa pôr umas prateleiras, faz de alvenaria que é mais barato e eles não vão quebrar. E manda pôr porta. Para quê? Isso não vai na cabeça das pessoas. Coisas tão simples. Será que não chega lá? (riu). Meu Pai do Céu, eu penso. Eu estudei em escola pública na minha infância. Só fiz escola particular no Ensino Médio, que eu fiz técnico. Só que eu estudei em escola pública do município, uma escola menor. Era diferente. Meu pai estudou na escola Canadá; ele disse que fez prova, minha avó teve que ir lá. Tudo bem que a sociedade tem que ter acesso ao ensino, que o ensino era muito mais fechado. Tudo bem. Tem acesso? Que a lei garanta esse acesso. Tanto que a minha monografia de conclusão do curso de Direito foi **Acesso ao Ensino Fundamental como Garantia e Princípio da Atividade da Pessoa Humana**. Esse foi meu estudo de monografia no direito constitucional. Que se garanta esse acesso, mas com qualidade! Não adianta você abrir um monte de escolas e falar que deu acesso e não dar qualidade! E eu não digo qualidade de professor, é qualidade de estrutura mesmo. Gente, como é que você trabalha? No 3º colegial eram 52, eles tinham que buscar carteiras nas outras salas.

(Entrevistadora): Isso porque não se pode formar classe com menos de 35 alunos.

(Profa. Filosofia): Por que a escola particular pode fazer com vinte? Por quê?

(Entrevistadora): Você tem tempo para se preparar, para continuar sua formação?

(Profa. Filosofia): De Direito?

(Entrevistadora): Você me disse que conseguiu fazer muita pesquisa, porque estava com tempo livre. Você está com tempo? Pretende prosseguir seus estudos?

(Profa. Filosofia): É. Estou fazendo a plena em Filosofia. Só no final de semana, no sábado. Você fica o dia inteiro na faculdade, os filhos ficam na casa da sua mãe (riu). Fiz Teia do Saber, fiz Ensino Médio em Rede, fiz todas as OTs. Tudo o que veio para fazer eu fiz. Acho importante, muito importante essa capacitação, que o professor fica muito cansado com aquela rotina toda e, às vezes, ele acha que não tem nada além daquilo. Ah, que só tem um monte de criança infernal, aqueles pestes e não sei o quê e eu vejo que os professores prefeririam estar longe. Alguns já estão tão assim que eles vão obrigados nesses lugares. Eles ficam com aquela má vontade assim, está transparente na cara deles. Muitos dizem “ai, que droga, por que eu vim pra cá?” Não sei se é porque eu cheguei agora. Não sei se é porque eu tive a visão dos dois lados, porque eu tenho uma formação muito humanista, que a área de direito deixa você muito humano. Se você fizer uma faculdade de Direito não só para ganhar dinheiro, vê todos aqueles aspectos humanos que realmente estuda durante cinco anos; isso deixa você muito humano. Os cinco anos que eu fiquei na Secretaria da Educação eu vejo como uma coisa de Deus, porque eu vi coisas que eu nem imaginava que um ser humano fosse capaz de fazer. Naquele mundo de processos que eu via no papel, histórias assim que eu dizia “o ser humano não é capaz disso”, mas é. Então, isso vai te deixando mais humano, abre muito a sua mente. Então, você vai buscar muito resultado, ou idéias para aqueles problemas que você vê. Será que não tem uma coisa que solucione isso aqui? Pelo amor de Deus. O ser humano, ele é muito mutável. Quando estavam pensando em criar a matemática, a Grécia já discutia a questão humana, lá dos filósofos, século VI a.C. Então, a crença no ser humano está na pessoa e se não acreditar no ser humano, a pessoa vai morrer frustrada. Gente, porque se você vai dar aula para ganhar dinheiro puramente, ainda no Estado! Que desilusão, hein? Mas é assim, talvez eu tivesse razões para estar muito desiludida no setor educacional, mas eu vejo eles na rua, “fessoralfessora!, eu gosto tanto deles, eu me apaixonei tanto por eles. Os do EJA, os adultos, eles são muito carinhosos. Isso faz você prosseguir. Já numa pesquisa científica eles falaram que o professor é a profissão que morre mais tarde, porque o professor lida muito com o ser humano. Você não tem muita “neura” de buscar questões pequenas. O professor busca coisas que estão mais à frente. Ele lida muito com o humano: se emociona muito, ele se transforma muito, os sentimentos dele mudam muito. Porque tem gente que fica fechada a vida inteira, tem uma decepção aqui e vive aqui até morrer. Morre por causa daquilo. E a maioria dos professores não. Teve uma mágoa aqui, aí ele vai dar aula. Às vezes, eu estava chateada com alguma coisa que aconteceu, eu entrava no noturno para dar aula, mas eu ria tanto com eles, me divertia tanto que eu até esquecia o que tinha acontecido. Eles têm esse poder. Um barato! Na classe a chateação passava. O noturno, então, é uma terapia. Tinha um casal de “sapatão”...e você vai enxergando

as diversidades das pessoas de uma forma diferente. No maior respeito! Eles falam das intimidades deles e você vai descobrindo como são essas pessoas, que só ficavam no imaginário, você não sabe como é. Você acaba derrubando todos os preconceitos. Os alunos acabam pedindo respeito para você entre os colegas. Teve um aluno que no 1º dia de aula ele falou assim: “para que serve Filosofia, não vou estudar Filosofia, isto aqui é uma (palavrão)”. Eu falei: “eu não vou nem te responder, tá?” Às 11h da noite, o ser aqui, maior escuridão na esquina, ele estava saindo de bicicleta e eu estava saindo. Aí, eu o chamei. Falei: “Olha, Ernesto (nome do meu avô), vou te falar uma coisa. Eu não chamei direção, não chamei ninguém, porque eu não quero te prejudicar e eu acho que você também não quer me prejudicar. Para quê? Eu só quero dar minha aula. Qual é o teu problema? Não te fiz nada, é o meu 1º dia de aula. Eu te conheço, eu moro aqui.” A senhora sabe quem eu sou?, ele perguntou. Falei: “sei”. Aí, ele disse: “foi mal, professora”. Esse menino, do 2º bimestre em diante, ele fez tudo. Ele só tem PS. Tudo. Ele veio para o ataque, com uma agressividade, não sei se ele tinha cheirado ou o quê. Só que eu acho que ele não esperava que eu o chamaria às 11h da noite, na esquina, não é? Eles têm uma grande carência, querem chamar a atenção. Nossa! Eu falo demais!

(Entrevistadora): Sua formação inicial lhe deu ferramentas para lidar com a proposta da Escola de Tempo Integral?

(Profa. Filosofia): Acredito que a minha formação inicial teve grande contribuição para o desenvolvimento do meu trabalho, pois a minha formação é totalmente voltada para o ser humano. Acredito que o encontro da Filosofia com o Direito nos proporciona a desenvolver raciocínios e questionamentos mais humanos, tendo em vista que a Filosofia é uma grande questionadora dos problemas humanos e o Direito tenta resolvê-los.

(Entrevistadora): Muito obrigada, professora. Para encerrarmos, fale seu nome completo, sua formação, tempo em que leciona, por favor.

(Profa. Filosofia): (Nome completo). Bacharel em Direito. Faz um ano que eu leciono; estou no pré - primário ainda.

ENTREVISTA

Professora de Artes, responsável pela Oficina Curricular de Atividades Artísticas. Esta Oficina dividiu-se em Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, sendo que a professora entrevistada desenvolveu a oficina de Artes Visuais com alunos da 5ª série, na E.E. Enio Vilas Boas, no ano de 2006, primeiro ano da Escola de Tempo Integral.

(Entrevistadora): Qual o objetivo desta Oficina?

(Profa. Artes): O objetivo desta Oficina envolve vários itens. Na realidade, o primeiro deles é deixar a criança na escola, tirar a criança da rua. Esse é o objetivo principal. Tanto que é o que eles falam, as crianças falam, as próprias mães falam isso. O segundo objetivo é fazer com que eles aprendam algumas habilidades extras, fora aquelas aulas regulares que eles têm no período da manhã. Então, este também é um objetivo muito importante. Aí, você percebe quais são as tendências de cada um. Você vê que tem aquele que gosta mais de desenhar, tem aquele que gosta mais de pintar, tem aquele que gosta mais de mexer com massa. Você vai observar várias tendências deles. Esses são realmente os objetivos mais importantes que eu vejo na Oficina da Escola de Tempo Integral.

(Entrevistadora): Qual a metodologia que você usou para realizar esta Oficina?

(Profa. Artes): Você sabe que agora em 2006 foi o primeiro ano da Escola de Tempo Integral. Então, por mais tempo que você tenha como professora fica, às vezes, meio perdida porque você não sabe o que eles querem. O governo, a Secretaria da Educação, eles colocam uma novidade e eles vão falar com você quando a coisa já está praticamente em andamento há cinco, seis meses. Então, você trabalha com o quê? Você trabalha com aquilo que você tem conhecimento. Então, espera um pouco. Se eu dou aula de manhã de Artes e eu trabalho tanto com a parte artística, como com a parte de Desenho Geométrico, aí o que eu fiz: eu comecei a deixar a parte de Artes, que é a parte de Oficina de trabalhar com recortes, colagens, pintura, tudo isso. Eu comecei a deixar mais para o período da tarde, porque eu acho importante a parte do Desenho Geométrico. É uma parte que ajuda muito as crianças quando elas têm a Matemática. Tanto o professor de Matemática, quanto a professora, ela chega num determinado período, normalmente depois de agosto/setembro, entra com Geometria. E eles não sabem o que é um quadrado. Eles não sabem o que é um triângulo. Você quer ver uma coisa importante? Eles perguntam para mim, quando vão usar a régua: “isso começa do zero?” Eles não têm noção disso. Uma criança que está há quatro anos numa escola, eu pergunto a você o que os professores fizeram nestes quatro anos? Numa 4ª série que seja. Eu sei que eles têm noção que o quadrado tem quatro lados, que o triângulo tem três, o retângulo tem quatro lados, mas é diferente do quadrado. Agora, e a régua? Que negócio é esse? São coisas básicas (riu)! Então, eu tive que mostrar para eles o

porquê que era o zero. Se de um número para outro é 1 cm, por que quando você chega no 2 está marcado o número 2. Tem 2cm. E tantos outros conceitos básicos.

(Entrevistadora): Você trabalha com que série?

(Profa. Artes): 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, Ensino Médio e EJA. Isso é no global, no geral. Na Escola de Tempo Integral, eu estou trabalhando com 5ª série.

(Entrevistadora): Você só trabalha no Ênio?

(Profa. Artes): No Ênio. Só estou no Ênio. Eu me efetivei no Ênio e no Ênio fiquei. Agora, para 2007, teria que escolher carga suplementar fora, se eu não fosse optar pelas Oficinas. Mas eu sentei com a lone (diretora), eu conversei com ela e ela falou para mim que o melhor era pegar as Oficinas. Ela falou “você trabalhou bem, não é de faltar, vai bem com eles. Fica aqui, não arrisca não. Vai ter muito efetivo querendo pegar carga suplementar fora, para não trabalhar com ETI, porque ela é desgastante”. Desgastante. E você quer ver uma outra coisa? Eles foram mandar para gente um papel do que eles iriam mandar de valores em dinheiro para comprar material em agosto! Então, você imagina como ficou difícil pra nós trabalharmos com eles, que é uma escola de periferia e é uma escola que além de ser de periferia, é de gente de classe média baixa, paupérrima, porque têm muitos que moram em palafitas, entendeu? Para você trabalhar com isso. Como você trabalha com crianças que, às vezes, não têm o lápis e a borracha?

(Entrevistadora): O 1º semestre foi por conta de vocês?

(Profa. Artes): Foi por conta. Têm aquelas crianças que trazem. E, aí, é que eu acho muito gracioso, entende? É graciosa mesmo a palavra, porque têm aqueles que dizem “eu trouxe, eu posso dividir para dar para fulano, eu posso dividir para dar para beltrano?”. Pode, é seu, você comprou. E tem sempre um ou outro que diz: “Ah, não, minha mãe que comprou, é meu”. Então, você tem que trabalhar um pouco também este lado, certo? O de não ser egoísta.

(Entrevistadora): Você tem gastos com material para a escola?

(Profa. Artes): Tenho. Tenho. Eu pus a mão no bolso em março. Em maio, eu comprei EVA, lápis de cor. Normalmente, elas têm algumas caixas para gente, certo? Mas eu sempre tenho. E eu tenho além dessas turmas de ETI, eu sempre tenho alguma coisa guardada minha, por causa da turma da noite, porque a turma da noite tem muitos que vêm direto do serviço, vão direto para escola e eles não têm tempo de passar em casa. Então, o que eles levam? Um caderno, borracha, caneta e mais nada. Então, ainda estamos naquela época em que se coloca a mão no bolso. Ainda estamos com isso.

(Entrevistadora): Agora, a questão de o que era Oficina, entender o que vocês tinham que fazer. No 1º semestre houve capacitação?

(Profa. Artes): Não. Eles começaram com capacitação praticamente um pouco antes do recesso. Aí, cada semana era uma turma. Uma era Artes, depois era Informática, depois era a turma de Português que dá Oficina de Leitura e a turma de Empreendedorismo, a turma de Filosofia, certo? Que eu achei excelente! As professoras trabalham com moral, com ética. Aquela coisa que ..., lembra quando a gente tinha educação, moral e cívica? Isto era tão importante eles terem agora. Agora, eles não têm valores. Eu não digo que os valores foram modificados, eles não têm valores. E não são as crianças. As crianças não têm, porque os pais não têm. Os adultos não têm. Eles não têm mais valores. Tem que consertar os pais. Você tem que fazer reunião e ensinar os pais, certo? Eu não sou contra mãe ser divorciada, ser desquitada, ter outro. Mas é uma outra atividade que você tem. Elas estão cada vez (...), as meninas, para mim são meninas, ficando grávidas mais cedo. E isso é porque vem de casa, porque tudo o que está sendo feito de uns bons anos pra cá em matéria de vídeo, palestra. O professor de Ciências trabalha, a própria Robênia, professora de Educação Física este ano na ETI, ela trabalha com eles sobre isso. Até teatrinho ela fez, com a parte de sexualidade. Todos os anticoncepcionais, como devem ser usados, qual é a idade, conversas. Você não tem que chegar somente no professor, tem que chegar na mãe, na menina, no pai, no menino. E eles acham que com eles não acontece. Acontece com o vizinho, acontece com o amigo. E quando acontece com elas sabe o que elas falam para mim? Eu já estou cansada de escutar e todos os professores lá. "Ah, eu amo demais, é uma recordação dele. Se não der certo, tudo bem. Eu tenho um filho dele". Olha a mentalidade! Ela não pensa que ela vai ter que amamentar, que ela vai ter que cuidar. Quando crescer, ela vai ter escola, ela vai gastar. É essa a mentalidade deles. É uma recordação do namorado!

(Entrevistadora): Qual a diferença maior que você sentiu do currículo básico para as Oficinas Curriculares? Dificuldades e facilidades. É mais fácil o currículo básico ou a Oficina?

(Profa. Artes): Eu senti na Oficina a parte da..., por exemplo: eu, no regular, eu não gosto de aula dupla. Já começa por aí. Já, na Oficina, como eram três aulas no ano passado (2006) e esse ano elas passaram para duas, a parte de Artes Visuais. Então, eu tinha aula dupla. Normalmente, nesse dia eu procurava começar uma matéria nova, sabe? Alguma coisa nova, algumas coisa que eles tivessem duas aulas para fazer com calma e, na outra, que era uma aula simples somente, eles terminassem. Essa foi a facilidade, eu achei isso ótimo. Excelente. E a dificuldade maior, por incrível que pareça, foi o material no começo. Foi isso, foi o material. Agora, têm algumas coisinhas que acontecem no decorrer. Então, aquele aluno que

não veio nas duas aulas, aí ele vem na 3ª. Você tem que.... Tudo bem que os outros já estão no meio do caminho, mas você tem que, às vezes, deixar de atender uma classe que tem 35, 37. Você tem que ir lá, conversar e explicar. São poucas as dificuldades, quando você tem subsídios. Quando você tem subsídios, são poucas as dificuldades, tá?

(Entrevistadora): Você acha que para o próximo ano (2007) estará melhor?

(Profa. Artes): Vai estar. Eu acho que vai. Nós já passamos da experiência, como dizem aqueles. Quem trabalha tem que ter três meses de experiência, não dizem? Nós tivemos um ano. Teve determinadas horas durante o ano que eu pensei: eles vão tirar, isso não vai dar certo, meu Deus, que loucura! E tinha horas que quando eu via algum produto final, eu dizia: “Puxa! Mas que bonitinho! Será que eles vão continuar? Tomara!”. Então, o primeiro ano realmente é o ano onde você vai experimentar. E, por incrível que pareça, várias vezes nós ficamos sabendo que lá na diretoria era elogiada a nossa escola. Isso é bom! Isso é muito bom! Então, quando você tem subsídios, boa vontade e não é da parte só do professor! Tem que ser do aluno. Você deslança; tem como trabalhar, entendeu? Você vai mais animada, certo? O problema é quando você tem que trabalhar logo no início com a minha disciplina – Artes – e fazer, quando você pega uma 5ª série, fazer eles entenderem que entra um professor, sai outro, entra um professor, sai outro. Hoje, eles já estão mais acostumados com isso. Por isso que a época do CB foi uma época boa. Eles tinham um professor de Artes, eles tinham o professor de Educação Física, eles tinham um professor da parte regular: Português, Matemática, entendeu? Teve uma época que entrava Português, História e Geografia. Depois entrava Matemática, que dava Matemática e Ciências. Lembra disso?

(Entrevistadora): Os alunos estavam preparados? Eles estavam cientes de que ficariam o dia inteiro ou foi surpresa para eles?

(Profa. Artes): Foi surpresa. Foi surpresa para eles. Quando chegamos lá, a escola já estava integral. Houve uma conversa, no final de 2005, que provavelmente iríamos passar à Escola de Tempo Integral. Aí, as pessoas começam “Ah, que bom!”, “Ah, que pena!”, “Ah, pelo amor de Deus, trabalhar manhã e tarde!”. Só que ninguém pensa que tem aquele professor que ficou lá no final e só tem dez aulas. Eu vou sempre me lembrar do tempo em que eu era ACT, que quando eu voltei em 88, já tinha trabalhado em 79, 70, 71, 72.... Mas quando eu voltei em 88, faltava praticamente só um ano para terminar minha faculdade. Aí, eu não parei mais. Deus sempre me ajudou que eu nunca fiquei sem aula. Nem o vínculo eu perdi! Agora já não está mais assim. Hoje, vai conseguir pegar aula em abril. E com essa “leva” de professores e diretores se aposentando no decorrer do ano inteiro! É um que se aposenta, chama outra para ficar no lugar da vice, chama uma para ficar no lugar da professora que foi chamada pra vice. É uma alta rotatividade. Fora aquele professor ou professora que tira licença em cima de licença, em cima de licença, em cima de

licença. E isso prejudica demais. Tivemos uma 7ª série que ficou prejudicada, um pouco prejudicada, até agosto por causa de Matemática. Até que firmou, pois a professora que ficou adiantou. E ela ainda pegou justamente a mesma classe na Oficina. O que ela fez? Ela “mandou ver” (riu). Aproveitou a Oficina pra misturar e fazer com que eles tivessem um pouco mais de conhecimento, porque prejudica, qualquer que seja a disciplina prejudica.

(Entrevistadora): Você acha que esse maior tempo de permanência do aluno na escola potencializou a aprendizagem dele?

(Profa. Artes): No primeiro ano, não. Não. Eles vão precisar desse 2º ano para se disciplinar. Agora, eles já sabem que vão almoçar, vão ficar e vão ter três aulas. Esse 1º ano teve uma boa turma que não se conformava. Principalmente, a 8ª série, porque tinha alguns alunos que estavam pretendendo fazer cursos, entendeu? Então, isso podou demais. E aqueles que gostam muito de passear ou de ficar sentados (riu), isso atrapalhou. Os pais entenderam. Aliás, a maioria, pelo menos lá do Enio, da comunidade, a maioria achou muito bom, porque têm muitos lá que não só o pai trabalha, a mãe trabalha também. Então, a mãe chega, às vezes, até depois em casa. Então, ela tinha certeza que até às quatro horas da tarde seu filho estava lá na escola. Alguns moram perto da avó, têm a avó junto. Mas têm alguns que ficam sozinhos em casa, e esse também é outro grande problema. É um problema da sociedade, um problema governamental, um problema geral!

(Entrevistadora): Pelas Diretrizes Gerais da ETI, vocês têm que estar na escola, juntamente com uma coordenadora designada para a ETI. As diretrizes sugerem também que o professor terá que rever a sua prática, terá que reformular essa prática, rever o seu fazer pedagógico. Você acha que isso realmente vem acontecendo?

(Profa. Artes): Vem, vem. Eu sou uma que já estou pensando o que vou trabalhar com eles. O dia em que eu fui escolher as aulas, tanto a dona lone (diretora), quanto a coordenadora da ETI falaram assim: Artes Visuais não está mais na 5ª série, em 2007, está na 6ª série. Então, eu falei: “Eu quero a minha 5ª que passou para a 6ª série”. Por quê? Por causa de dar uma continuidade no trabalho. E a Marinete, que é a coordenadora da ETI, concordou e a dona lone também. Então, eu já estou pensando em tudo aquilo que eu trabalhei, para eu continuar a trabalhar com eles. Eu sei que têm professores que acham que eu trago coisas prontas. Eu estou pensando o que eu vou trabalhar. Se você for olhar na minha sala da frente (da residência da professora), verá um monte de sacolas que eu arrumei para trabalhar com eles.

(Entrevistadora): Tem gente que fala que a Oficina ficou o mais do mesmo. Eles só ficam fazendo as mesmas atividades que aplicam no currículo básico. Mas a idéia não é essa, não é?

(Profa. Artes): Não. Você quer ouvir uma coisa? Eu acho que Artes Visuais têm que continuar na 5ª série. Mas mexeram na grade, tudo bem! Por quê? Você vai trabalhar muito com recorte e colagem. E é, na 5ª série, que você vai melhorar a coordenação motora deles, entendeu? Agora, essa turma de 5ª série não vai ter Artes Visuais neste ano de 2007. Eles vão ter Música, se não me engano. Eles têm dificuldades em cortar, dificuldades em colar. Eles colocam cola demais! Você tem que ensinar até isso! Não põe muita cola. Ou põe menos e descola. Até eles aprenderem que você recorta tudo, mas você não vai pegar e colar, pegar e colar, pegar e colar. Eu explico isso para eles: vocês vão fazer um cartaz, vai ter várias figuras para colar. Você primeiro recorta todas as figuras e antes de você colar, você coloca as figuras em cima do suporte que você vai usar que pode ser cartolina, papel cartão, um EVA, seja lá o que for. Antes de você colar, você vai colocar, porque você tem que ver como vai querer colar isso. De repente você pôs a figura de uma caixa logo em cima e não é lá o melhor lugar. Você colou, como você faz? Vai tirar? Então, primeiro vai ver as posições. Muda, muda, vai mudando. Até que você vê que aquilo é o que você quer. Aí, você começa a colar, que nem isso eles têm noção! Nem disso! De lugar, de proporção, principalmente! É muito grande, você põe mais para frente, põe mais para trás o que é menor. Aí, você começa a explicar: lembra quando você olha no final da rua, fica lá no fundo parece que é pequenininho; fica na frente é porque é grande. Já é, sem eles saberem, uma noção de perspectiva.

(Entrevistadora): Essa escolha de mudança de grade foi da escola ou foi geral?

(Profa. Artes): Foi geral, porque eles passaram algumas aulas da manhã para tarde também. Sabia?

(Entrevistadora): Do regular?

(Profa. Artes): É. Nós vamos ter algumas Oficinas de manhã e a maior parte à tarde. Vamos ter algumas aulas à tarde também. De manhã, vai ter OEP (Orientação de Estudos e Pesquisa), de 5ª e 6ª séries. OEP de 7ª e 8ª ficou para tarde. Agora, a parte de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, isso é tudo à tarde.

(Entrevistadora): Antes estava decidido que as Oficinas aconteceriam todas à tarde. Era essa a proposta inicial, certo?

(Profa. Artes): Era. O que tinha de manhã era só OEP. E, à tarde, Leitura, Filosofia, Empreendedorismo, Educação Física, Artes Visuais, Música, Dança, Teatro. Na 5ª série Artes Visuais; na 6ª, Música; na 7ª, Dança; e na 8ª, Teatro. Eu acho que deveria ser Artes Visuais no geral. O professor trabalharia cada bimestre com um determinado tema. Apesar de que eu gosto mais de trabalhar as partes visuais, sem colocar teatro, dança. Eu, em dança, não sou muito boa (riu).

(Entrevistadora): Mas a opinião do professor foi consultada?

(Profa. Artes): É, eles consultaram onde a gente achava que deveria colocar cada item. Eu sempre achei que Artes Visuais deveriam ficar na 5ª série por esses motivos de coordenação motora, de aprender a colar, recortar, ter noção de proporção, de espaço, de lateralidade. Isso vai ajudar mais para frente com a dança, que vai ajudar com o teatro. Entendeu? Eu acho que isso é importante para se treinar com a 5ª série. À medida que eles vão crescendo e vão avançando, eles já vão tendo noções melhores.

(Entrevistadora): Na sua prática, há tempo para você articular o seu trabalho com os professores de outras áreas, tempo para conversar, participar de programas de formação?

(Profa. Artes): Para mim, até que tem um tempo razoável. Você vê os dois dias que eu fico lá para as Oficinas são os dias em que eu almoço. A gente evita naqueles 30, 40 minutos falar de escola, enquanto nós estamos almoçando. Mas, normalmente, a gente dá uns 20, 30 minutos em que continuamos sentadas para bater um papo. Fora o HTPC. Na 4ª feira, nós temos o HTPC com todos da Oficina. Então, na 4ª feira, é um HTPC que vai das 16h até 17h50, com a coordenadora da ETI e os professores da ETI. Então, a gente tem praticamente quase que duas horas para gente poder realmente conversar. Trocamos idéias, quando tem que fazer algum tema de alguma data comemorativa ou o que cada um vai fazer, divide. E, durante a semana, a gente procura sempre chegar um pouco antes para poder tirar as dúvidas (riu!). Apesar que nós temos uma coordenadora que a gente tem assim..., uma boa liberdade para poder chegar na sala e conversar com ela: “Olha, hoje fulana não veio porque ela não tem aula. Posso deixar com você?”. Então, já está combinado. Tem um valor..., a gente deixa lá, no dia seguinte ela já avisa a professora: “Olha, a professora tal deixou para você”. Entendeu? Então é..., existe coesão, existe coletividade. Não digo 100%, porque isto não existe, mas a grande maioria, sim.

(Entrevistadora): Com Artes foi uma situação diferente. Quando entrevistei a professora de Filosofia ela me disse que não deu tempo de conversar com a outra professora da mesma disciplina, não foi possível combinar, nem mesmo traçar um trabalho, por exemplo.

(Profa. Artes): Não, porque a professora de Filosofia da manhã tinha 5ª série, vinha uns três dias à tarde e a outra professora não vinha de manhã. Só à tarde e alguns dias à noite, com a turma do EJA e Ensino Médio regular noturno. Então, nem sei se elas se encontravam. Ficou mais difícil para elas mesmo. Nem no HTPC, elas se viam; horários totalmente diferentes. Agora..., Artes, Artes Visuais mais precisamente, você trabalha com todas as disciplinas. É interdisciplinar. Trabalha com Matemática, quando usa tangran, as formas geométricas. Trabalha com Português, quando quer ilustrar um texto. Trabalha com História. A professora de leitura estava com problemas para dar a matéria. Para fazê-los ler você, às vezes, tem que suar. E ela estava se queixando comigo. Ela deu a história de Martim

Afonso para ler. Sugeri que ela trabalhasse a transformação da história em quadrinhos. Assim, eles leriam e desenhariam, tornando a atividade mais interessante. Acho que deu certo, já que ela não se queixou mais.

(Entrevistadora): Você acredita que as Oficinas cumprirão com a meta de participação social: interação entre alunos/escola/comunidade/professores, a formação de identidade da escola. Afinal, a escola já foi elogiada na diretoria.

(Profa. Artes): Eu acredito, mas isso a longo prazo. E ela tem que ser muito bem direcionada. Precisa definir os objetivos, para ficar algo bem concreto. Vai ser a longo prazo; acho que mais dois anos, porque a gente sabe que a ETI vai continuar, eles não vão tirar. Então, você sabe que para cada ano, as escolas que não têm ETI vão ser colocadas. Então, depois que todos eles estiverem como Escola de Tempo Integral. Aí, eu acho que isso vai ser concretizado.

(Entrevistadora): E você acredita que a direção, a coordenação têm um papel importante nesse processo?

(Profa. Artes): Ah, importantíssimo! Muito importante! Porque você vê....., elas também têm as reuniões de capacitação delas. E depois, nos nossos HTPCs, elas têm de passar para gente. E nós temos a nossa capacitação. Tem uma hierarquia, senão qual seria o papel delas, não é? É importantíssimo. Inclusive a coordenação da ETI, voltando atrás à informação que eu falei sobre a gente poder conversar com outra professora através da coordenadora, embora ela não tenha esse papel, eu te pergunto: o que ela faz ali? Ela tem um papel importante. Ela é um elo de comunicação entre os professores. Muito importante. E a coordenadora do regular também ajuda. Eu acho que hoje, o papel principal é do coordenador e do diretor. E o do diretor é olhar o vice. Mudou, porque o vice aparecia mais que a direção. Eu inclusive, em algumas reuniões que a gente conversa, eu sempre disse que a Secretaria da Educação e o governo do Estado deviam rever com muito carinho o papel da coordenadora, certo? Porque no papel ela trabalha 8 horas e, muitas vezes, ela trabalha mais do que isso. Eu sei. Você sabe que eu já fui coordenadora por um tempo. Então, não só porque eu fui. Eu vejo que hoje está pior em termos de trabalho. Você está fazendo um determinado serviço que você tem um prazo de 4, 5 dias e você tem que parar porque veio alguma coisa que era para entregar há pouco. Você faz tudo mais rápido, por causa da Internet, por causa do computador. O desgaste é mental e físico. Deveria rever o papel do coordenador em todos os termos, também no salarial! Eu acho que o coordenador não tinha que ganhar pelas 33 horas semanais ou 200 horas mensais. Entendeu? O trabalho dele é desgastante, porque ele é o elo também entre professor e direção, entre professor e supervisor, certo? É por isso que eu digo que ele tem um papel primordial. Quer ver uma coisa? Por que é que, quando um diretor entra de férias, o resto da parte administrativa e pedagógica não pode entrar? Se o diretor entrar de férias ou tirar uma licença prêmio, a escola continua, não continua? Porque ela precisa de aluno e

de professor. E, hoje, nós temos um coordenador, que procura resolver da melhor maneira possível tudo aquilo que a gente precisa. É importante isso, eu acho muito importante o papel do coordenador.

(Entrevistadora): E a direção ajudou? Ela se envolveu com as Oficinas?

(Profa. Artes): Se envolveu. No caso da Ione, ela é uma pessoa que sempre gostou da parte que os alunos confeccionam, certo? Trabalhos, exposição, ela gosta de ver produção. Não é só para mostrar que está trabalhando, não. Ela gosta muito da parte musical, ela gosta de dança, gosta quando nós vamos mostrar para ela. Então, ela dá apoio sim. Tanto que para as capacitações somos dispensados. Não tem esse problema não, com a preocupação com falta. A gente, geralmente, fica sabendo antes, procura deixar algum material para quem for ficar no nosso lugar...

(Entrevistadora): A questão da falta do professor na Oficina. Como é que você se acertava, pois pelo que pude perceber, diferente do regular em que a escola mexe no horário, tentando acomodar quando um professor falta, no caso das Oficinas, a situação é outra, não é?

(Profa. Artes): É, a situação é outra. Na maioria das vezes se o professor sabe que vai faltar, ele procura avisar com antecedência. Então, usa-se o mesmo sistema, chamando um eventual. Normalmente, a gente tem sempre um ou dois na escola. Vem, chega mais tarde ou vem mais cedo. Se ninguém faltou na parte da manhã para o ensino regular, a Celinha, que é inspetora, já conversa com ela (a eventual) e pede para vir mais tarde. À 1h, pois sabe que vai faltar alguém da Oficina. No caso de acontecer de uma hora para a outra, aí a gente procura dar um jeito. A gente divide. Pega uma classe e divide, um pouco para cada professor. Isso para que eles não saiam antes do horário. A não ser que seja uma 8^a; procura-se dar um jeito para que eles tenham as primeiras aulas e, na última, eles vão embora. Isto porque eles são maiores. 5^a, 6^a séries você não vai tirar antes das 16h, porque já é uma coisa mais preocupante...

(Entrevistadora): Mas o eventual não estaria preparado para a Oficina. Ele usa a criatividade?

(Profa. Artes): Exatamente. Vai usar a criatividade dele. E esse é um grande problema. Que quando você fala com antecedência, você deixa. Têm eventuais ótimos! Já tive gente no meu lugar que fez tudo direitinho, sem problema nenhum. Acho os eventuais dedicados e têm que ser. O eventual é que nem o trabalhador temporário no supermercado: ele tem que mostrar serviço que é para ele poder continuar trabalhando, para ser valorizado (riu). Aí, lembrem dele.

(Entrevistadora): Você fez planejamento para as Oficinas? Conseguiu realizar o que planejou? Como são avaliadas as Oficinas?

(Profa. Artes): 80%. 75 a 80% sim. A Oficina você avalia da seguinte forma: ela não tem uma nota, você nem pode comentar muito com eles, porque senão vem aquela frase: “não é pra nota, não vou fazer”. Mas isso é a minoria. Você avalia comportamento, disciplina; aquela parte do material se ele realmente trouxe, pois alguma coisa os alunos trazem de casa. Se ele conserva o material e como é o andamento dele na aula. Qual é o entendimento? Porque, às vezes, você tem aluno que você precisa explicar 3, 4, 5 vezes e têm aqueles que já, na primeira vez aprendem, já entendem o que você explicou. Então, eu procuro fazer o seguinte: quando eu vejo que é alguma coisa um pouquinho mais trabalhosa, eu peço para algumas alunas que têm mais facilidade, eu peço para elas sentarem cada uma em uma turma, porque eu gosto de fazer turminha com quatro. É a disposição que eu faço com as carteiras. Quatro carteiras, quatro cadeiras. São quatro alunos. Por quê? Eu tenho uma em cada turma e eu sei que elas também vão ajudar. Eu passo, eu explico e, aí, elas funcionam como monitoras. E é uma pessoa que dá conta do dela e ainda diz não faz assim..., não faz assado...Olha, você quer ver? E ela sabe que não é para fazer o dele. Faça no seu, mostrando para ele, eu digo. Aí, ele vai pegar o dele e fazer o dele. Desfaz e faz de novo. Então, eu procuro separar desta forma, quando é uma atividade mais trabalhosa. E a gente consegue! Não 100%. Mas 75, 80% você consegue. Porque têm aqueles que ficam na dúvida, mas quando eles vêm o de alguém pronto e um diz: “Ah! Como ficou bonito!”. E outro diz: “Puxa, que legal! Gostei dessa cor!”. Aí, ele se anima para fazer e quer mostrar que ele também conseguiu. É isso o que tem de bom na Oficina. Muitas vezes ele não sabe, nem ele sabe o que pode fazer, do que ele gosta.

(Entrevistadora): Neste planejamento, que você realizou 80%, você pretende mexer?

(Profa. Artes): A gente sempre mexe. Você conhece. É como fazer um plano para você para esse ano de 2007. Você faz um plano, mas não sabe o que vai acontecer lá em abril pra você e você replaneja. A gente não faz isso quando volta do recesso? A gente replaneja. Nós replanejamos a nossa vida também. A minha intenção era fazer a parte elétrica da minha casa, mas eu precisei mexer primeiro no banheiro, que tive problemas. Replanejei (riu)! Logo no começo!

(Entrevistadora): Vocês trocam experiências nos HTPCs? Discutem estratégias, compartilham erros e acertos. Você sentiu entre os seus colegas que todos aceitaram bem as Oficinas?

(Profa. Artes): Não. Posso dizer que 65, 70% sim. Os outros não. Acho que tem uma turminha que ainda não se encaixou, entendeu?

(Entrevistadora): O termo escola de “tempo infernal”, você acha que se aplica a esta escola?

(Profa. Artes): É, no começo nós falávamos isso. Você tem que ter uma disposição além daquilo que você imagina que tem, certo? Tem que ter uma paciência muito

grande! E eu tive determinados dias que eu achava que não ia conseguir, porque é cansativo eles ficarem das 7 da manhã até 12h20 com aula. Eles tiveram uma hora para eles almoçarem, relaxarem e vão voltar para dentro de uma sala de aula. Era preciso que você tivesse uma escola enorme, onde uma parte tivesse a escola e fora desse prédio tivesse um outro destinado especificamente para as Oficinas. Você mudaria, em princípio, até de ambiente.

(Entrevistadora): A proposta é esta, não é? Novos espaços. Mas parece que a escola não mudou.

(Profa. Artes): Não. Foi o 1º ano, você vai fazer o quê? Aonde? A não ser que você faça em cima da escola, faça uma outra coisa. E a nossa escola é uma escola térrea, que na reforma já foi feito errado. Deveria ter ficado lá de 1ª a 4ª; 5ª a 8ª e Ensino Médio deveriam ter ido para o Jacob, porque esta é uma escola que tem dois andares. Aí, inverteram o negócio. Os espaços deveriam ter sido replanejados! Então, para eles, os alunos, entrarem no período da tarde, de novo, em uma sala de aula, onde só tem cadeira, entendeu? Você vê, a parte de Artes deveria ter uma sala onde tem uma pia com torneira, um armário, onde você possa colocar tintas, pincéis, cartolinas.....Se você fizer colagem, você não tem espaço, entendeu? Você não vai toda semana na sala da coordenadora pegar material. Toda vez que vai lá pegar material, eu procuro pegar pelo menos para 15, 20 dias. E o seu armário, como é que fica? Todo bagunçado. Aí, você tem outra chave. A chave fica lá em cima. "Professora, vou lavar o pincel e trocar a água". Pega o crachá, vai e volta, depois vai outro. Agora, se você tem uma sala de Oficina em que você tem alguns recursos melhores, aí, você trabalha muito. Por quê? O cara levanta, vai lá na pia; o outro só sabe que pode ir à pia quando o outro sair. Tem que ter material, tem que ter espaço! Porque ele sabe se organizar. Você acostuma desde o começo, ele já sabe. Eu sempre tenho aquele que se vira e diz: "você não escutou o que a professora falou? Espera um pouco que ela vai deixar sair daqui a pouco". Tem aquele também que quando chega, fala: "ô, caraça, você demorou tanto! Não sabe que tem um monte de gente e é um de cada vez? A professora já não falou?". Tem aquele que cobra? Você acostumando, eles se organizam. E você tendo um espaço desse, é totalmente diferente! Porque na cabecinha deles ainda vai continuar: é a sala de aula, é a sala de aula. E este ano vai ficar a mesma coisa, a não ser que tenha algo novo que não estou sabendo e só quando chegar lá é que vou saber, quando voltar do recesso. Mas não tem muito o que mexer, porque a gente precisa das salas de manhã para as aulas, certo? Deveria ter um outro prédio onde lá estaria escrito: "Oficinas". Uma sala onde tivesse almofadas no chão, alguns sofazinhos. Seria a sala de leitura.

(Entrevistadora): Eles sentiriam um novo estímulo, viveriam uma nova forma de aprendizado?

(Profa. Artes): Exatamente! Agora, realmente, vamos fazer coisas diferenciadas. Aquele outro espaço onde têm colchonetes no canto. Está chovendo, por exemplo, a professora de Educação Física vai trabalhar ali, é grande. Dá para pôr colchonetes, dá para fazer *Lien Chi*, dá para fazer teatro, jogar xadrez... Não dizem que é para não usar a lousa? Não precisa da lousa, não precisa de nada disso! Você vai ter armários com algum material e, no nosso caso, torneira, panos, porque você precisa.

(Entrevistadora): Quem leva esse material?

(Profa. Artes): Eles levam, os alunos. Vieram algumas tintas com essa verba que recebemos no final de agosto e, depois, quando foi no finalzinho de outubro, veio mais um pouco de verba. Comprei mais alguma coisa para trabalhar com enfeites de Natal no final do ano. Demorou! No final de agosto e, no final de outubro, veio alguma verba. Aí, deu para trabalhar melhor.

(Entrevistadora): Durante este pouco tempo de vivência com a Escola de Tempo Integral, sobre a atuação da direção, dos docentes, dos funcionários, a adaptação a essas mudanças, apoio. Quais foram as maiores dificuldades em relação a espaço/tempo, pois aumentou o tempo de permanência dos alunos, porém os espaços, como já falamos, ficaram os mesmos. Foram feitas adequações. Que sugestões você pode dar para que aconteça uma educação integral efetiva?

(Profa. Artes): A dificuldade de início foi com as inspetoras, porque tocava o sinal, elas tinham que colocar os alunos para dentro. É aquilo que eu falei para você, elas saíam uma hora da sala de aula e tinham que voltar para sala. Alguns, elas tinham que catar. Eles resolviam ir ao banheiro na hora em que tocava o sinal. Elas tinham que tirar todo mundo do banheiro, fechar a porta para pôr eles para dentro. Aí, os professores já estavam na sala. Então, você tem que parar porque tem um que parou na porta e pediu licença, depois vem outro e mais outro. Então, estas foram as grandes dificuldades: colocar a turma para dentro, fazê-los entender que tocou o sinal, tem que entrar; que toca e em segundos tem que estar todo mundo lá dentro, certo? Eu não sei dizer para você o que realmente tem que ser feito, mas nas conversas que nós tivemos com os professores, nós percebemos que esses inspetores novos que entraram no ano passado, não tiveram uma orientação, não tiveram capacitação. Eles não tinham noção do que era inclusive trabalhar em uma escola com crianças de 5^a a 8^a. A ponto de eles também ficarem bem nervosos. Eu acho que, de imediato, seria uma orientação, um curso de capacitação para esses inspetores, porque você sabe que a parte da disciplina fica sempre com o diretor, mas isso quando é um acontecimento muito grande! Quem manda na sala de aula é você, não pode deixar ninguém mandar por você. E nós tivemos uns probleminhas com inspetor querendo falar mais alto que você. Então, isso é falta de orientação e de capacitação muito bem feita (frisou). Para ele ver se realmente é essa profissão que ele quer ou se eles estão ali porque não tinham outra coisa para fazer. Estavam precisando trabalhar. Tem isso, não é? Muitos trabalham nesta área para ajudar em

casa. Mas das três novas que entraram, uma delas depois teve que tirar licença, porque estava muito doente, inclusive era uma das alunas do EJA e precisou parar o curso, mas as outras duas, depois com o tempo, eu vi que elas começaram a entrar no ritmo. Mas elas precisam, é necessária uma orientação para trabalhar melhor com a gente, certo?

(Entrevistadora): Para ter essa integração entre vocês e todo mundo, entender o que está acontecendo.

(Profa. Artes): Exatamente. Agora, tem professores também que têm que colocar na cabeça que ela é inspetora da escola e não empregada dele (risos), porque eu não tive problema com elas, entendeu? “Olá! Bom dia! Boa tarde, tudo bom?” ou “Posso te pedir um favor? Você tá ocupada? Muito obrigada”, entendeu? “Ah! Eu te chamei e você não vem?!”. Não. “Na hora que você puder, você pode vir?”, entendeu?

(Entrevistadora): Os problemas de disciplina você achou que aumentaram?

(Profa. Artes): No começo sim. Justamente, por essa falta de orientação delas e professores novos, muitos professores novos. Você sabe que o professor, ele pode ter 20 anos, se ele muda de uma escola para outra, você sabe que uma escola não é igual a outra. Já começa pelo diretor que é novo, cada diretor tem um sistema. Têm muitos professores novos, sabe, e isso também contribui, mas você sabe que nada como o dia-a-dia para poder engrenar.

(Entrevistadora): Nós recebemos da Rede vários projetos que eles nos propõem e a Oficina da Escola Integral começou como um projeto.

(Profa. Artes): O ETI é um projeto, a Escola de Tempo Integral é um projeto.

(Entrevistadora): Mas você acha que um professor, mesmo o bastante experiente, com 20 ou mesmo 23 anos lecionando como tem, enfim, você acha que quando ele pegou a Oficina sentiu como se estivesse num começo de carreira? Com aquele medo que a gente tem?

(Profa. Artes): Eu acho. Eu acho, sabe por quê? Porque o 1º bimestre era uma coisa nova. “Como eu vou começar? O que eu vou passar para eles? O que é que eu tenho que deixar de passar para eles, porque se trata de ensino regular e eu não posso misturar e colocar na Oficina?” Porque você faz um planejamento, entendeu? Agora, “o que é que eu posso colocar e tirar num projeto que eu vou trabalhar numa Oficina, que não é a parte pedagógica do ensino fundamental e regular?” Então, no 1º bimestre, todas nós ficávamos como se fôssemos iniciantes, porque é coisa nova. E você sabe que tem gente que tem medo do novo. Eu também tenho! Eu tenho experiência, mas o que é que eu vou deixar para continuar passando para eles no período da manhã e o que é que eu vou tirar para trabalhar com eles à tarde na

Oficina? Mas é o que eu te digo, quando você quer e tem vontade, você depois vai, não é? O professor é só você dar incentivo que ele vai (risos).

(Entrevistadora): As capacitações foram suficientes ou você acha que tem que ter mais?

(Profa. Artes): Tem que ter mais, tem que ter mais. Mas eu, assim mesmo, fiquei surpresa com a parte de Artes, mas é porque foi o 1º ano e era muita coisa. Então, a Diretoria de Ensino tinha que pensar em capacitação para Filosofia, que também era uma coisa muito mais nova do que Artes. O que vai passar para uma criança à tarde na Oficina sobre Filosofia, que você não vai escrever, que o máximo que você pode fazer é ler, não é? E a Ana Paula trabalhou muito bem! Basta dizer que é o 1º ano dela como professora, não é? Empreendedorismo, o que é isso? O que vai ajudar em capacitação? Entendeu? Então, elas se preocuparam mais até com essa parte, porque a parte de Artes ainda não é tão difícil assim. Filosofia, Empreendedorismo, o professor que sentar e colocar a cabeça para funcionar, ele sabe como começar, ele pode começar como eu estou pensando. Eu já estou pensando em um projeto para isso, começar com a 5ª série e por que não começar com a própria história da escola? “Por que é e quem foi o Ênio; quando ela foi construída; quantos anos ela tem”. Entendeu? “O espaço dela, onde ela está? Qual o bairro?”. Você vai trabalhar com História, Geografia, Português, Ciências, nós temos o mangue aí. Você pode trabalhar a parte de pesquisa com tudo isso. Conversar com eles como próprio bem. Que eles vão ter essas notas na escola nova para conhecer a escola.

(Entrevistadora): Então, você acredita que a Oficina ainda pode dar certo?

(Profa. Artes): Acredito.

(Entrevistadora): E você escolheu a Oficina novamente porque você quis e não por falta de opção?

(Profa. Artes): Não, a minha opção era, se eu não escolhesse a Oficina, eu ia ter que escolher a carga suplementar fora, porque agora para 2007, nós temos outra professora de Artes. Eu escolho essa carga, ela escolhe o que sobra e as duas, fora domingo, para completar. Eu estou no Ênio desde 1994, vai fazer 13 anos, você acha que agora com 23 anos de Estado, eu vou mudar de escola? Pegar outra que eu não sei como que vai ser e que horas? Não. Por isso que eu sentei e conversei com a diretora e nós chegamos à conclusão que o bom seria ficar lá (risos). E ela queria que eu pegasse tudo, orientação.

(Entrevistadora): Que tem de 5ª à 8ª série?

(Profa. Artes): Tem, de 5ª à 8ª série, mas eu falei não. Eu quero a orientação de manhã, depois eu tenho que pegar mais aula à tarde e eu não quero, porque eu tenho noturno! Aí, eu vou ficar o dia inteiro lá! Vou levar a cama! E eu não quero. Eu

gosto muito da turma do noturno, principalmente do EJA, eles são bons, tem mais rigor, mais entusiasmo. Quem vai para o supletivo você sabe que vai para estudar, não é? (risos).

(Entrevistadora): Espero que não mude essa visão, não é? Porque, infelizmente, a gente está vendo muita garotada indo para o supletivo. Eles estão estudando pouco já com a visão do supletivo. Estão se dedicando pouco, a gente está percebendo. Qual a sua formação?

(Profa. Artes): Minha formação é, primeiro, Artes Plásticas e, depois, Pedagogia. Fiz Magistério e Especialização em Educação Infantil.

ENTREVISTA

Professora com formação em Biologia e Informática. Atua em duas escolas diferentes na Oficina “Informática Educacional”, com alunos de 5ª a 8ª séries, desde o início do projeto. Esta entrevista aconteceu no início do ano de 2007, em janeiro, segundo ano do projeto da Escola de Tempo Integral.

(Profa. Informática): Lá, o que eu vejo é assim: todos os problemas, tudo o que aconteceu no ano passado... foram em proporções maiores, pois a escola é grande. Ano passado, em Cubatão, eram quatro salas de período integral, agora são catorze. Escola Castelo Branco (em Cubatão) com a Oficina de Informática. Agora, estou no Zulmira Campos com a mesma oficina de Informática.

(Entrevistadora): Quantos alunos?

(Profa. Informática): Ano passado tinham quatro turmas. A média na 5ª série, que era uma classe numerosa, era de 35 alunos. Nas 6ª, 7ª e 8ª séries tinham de quinze a vinte alunos. Com estes alunos rendeu um trabalho até melhor, porque era um número reduzido de alunos. Tinha possibilidade de dar mais atenção, deles desenvolverem...

(Entrevistadora): Quantos computadores?

(Profa. Informática): Na sala tinham nove, só que funcionando, passei quase o ano inteiro com sete, às vezes, oito computadores.

(Entrevistadora): Dava para essa quantidade de alunos?

(Profa. Informática): Com turmas menores dava, agora... , quando era 5ª era complicado, mas, aí, eu entrei com o meu trabalho. Eu expliquei para eles. Eu vou montar grupos, melhor, os deixei escolherem montar o grupo de três a quatro alunos e ficavam sempre no mesmo computador. Não dava para deixá-los livres toda aula, tinha que estipular isso com eles, senão não tinha como trabalhar com eles. Toda hora seria uma briga para quem sentar no computador. Estipulei isso com as quatro turmas.

(Entrevistadora): E funcionou?

(Profa. Informática): Funcionou.

(Entrevistadora): A escola tinha Internet?

(Profa. Informática): Não tinha Internet, como dito nas Diretrizes. Não tinha Internet, não tinha impressora. Quando eu cheguei lá, a diretora até falou: “prometeram mandar dez computadores”. A sala é grande, caberia até mais, mas prometeram mandar dez. Estou até agora esperando. Tive, praticamente, sete computadores,

mais nada. Não tinha impressora, não tinha material. No final do ano, quando chegou a verba, que eles distribuíram do meio para o final, me deram uma caixinha de disquetes e seis CDs. Nem folha de sulfite deram. Eu gastei sulfite, impressora, algumas eu imprimi na escola na sala da coordenação. Mas outras, eu imprimi em casa. Tive que buscar isso.

(Entrevistadora): Você dá aula só em Oficina?

(Profa. Informática): Não, eu tenho outros alunos em Ciências. Trabalhei no Ensino Médio, ano passado, como eventual à noite. Este ano, por enquanto, estou só com as oficinas com a 7ª e 8ª e Ciências para a 5ª série.

(Entrevistadora): Você pegou oficina por opção mesmo?

(Profa. Informática): É. Deixei o projeto com a diretora e como eu tinha outro projeto, em 2004, que era um projeto de reforço na escola que chama “Números em Ação”, não sei se você ouviu falar? Fiquei dois anos na escola com esse projeto, então, a diretora já sabia, já me conhecia, sabia do meu trabalho. Eu e outra professora que dava aula lá, sempre trabalhamos em conjunto, não tivemos problemas com a sala e é complicado trabalhar na sala de Informática. As pessoas pensam: “Ah! Vamos para sala de Informática, vamos deixar os alunos à vontade”. Não pode, não dá para fazer isso.

(Entrevistadora): Qual é sua formação?

(Profa. Informática): Eu me formei em Biologia. Então, esses dois anos eu trabalhei com projeto. Só não trabalhei no outro ano, no ano passado, porque como a escola virou de período integral, não tinha mais espaço para aquele projeto, que era de reforço. Os alunos vinham em outro horário da sala de aula. Como agora eles passam o dia na escola, eles não têm mais horário. Eles não podem estudar à noite, não é? E era de 5ª a 6ª séries o projeto. A diretora aceitou e eu peguei. São poucas aulas as minhas, eu tenho 8 aulas; são duas salas.

(Entrevistadora): Lá você também teve projeto?

(Profa. Informática): Não. Lá, porque lá no passado, no começo, teve a atribuição na diretoria de ensino. Foi um dia específico, eu fui até meio-dia, para ver como estava a minha classificação e comecei, em 2004, a dar aulas no Estado. Então minha pontuação é baixa. Mas tinham poucas pessoas no dia e eu acabei pegando aula na atribuição. Aí, este ano, tudo mudou. Acho que este ano já foi melhor. Quem pegou, sabe onde está mexendo, não é? Teve capacitações, teve duas, eu fui. Eu notei que os professores sabiam o que fazer, pareciam preparados para trabalhar. O que é difícil..., tinham salas de Informática na escola, que tinham 3 computadores para serem utilizados com uma sala de 40 alunos. Numa média de 10 alunos por computadores, 5 funcionando, sem Internet, sem impressora e sem iluminação na

sala. Tinha uma sala grande com uma lâmpada funcionando e 35 alunos, 40 por sala. Estava muito difícil. Muito difícil e não dava para trabalhar, muitos reclamaram, porque é assim. Você não tinha que ir para a sala de Informática. Quer utilizar essa Oficina tem que usar a psicologia. Pode usar a sala de Física, como eu usei no ano passado. Por causa do horário têm umas turmas que não vão poder ir para a sala de Informática. Vão para a sala de aula, vão trabalhar música e outras coisas, utilizando som, vídeos. Mas chega uma hora que eles têm que ir para a sala de Informática; eles pedem, eles gostam. É um momento do aluno, que ele sai um pouco da sala de aula. Porque é essa a proposta da Oficina. Trabalhar algo diferenciado, lúdico. Então, aí é que fica complicado. Até que ano passado, comparando com outras professoras e professores, eu até que estava bem, mesmo sem a Internet. Fiquei o ano inteiro sem Internet. Esse ano já tenho na escola; ainda não estou usando, mas já tem Internet.

(Entrevistadora): O que eles faziam sem a Internet?

(Profa. Informática): Eu trabalhava, é..., eu levei estes programas ligados a Oficinas, por exemplo. Eu trabalhei com um que utilizava Matemática, tem o que utiliza Português. Então eu trabalhei bastante coisa com eles. Trabalhei com textos, com desenhos, com história em quadrinhos, jogos que usam de certa maneira as Oficinas. Trabalhei com o Show do Milhão, que eles adoraram. Você tem todas as Oficinas: Português, Matemática, Ciências, História, Inglês.

(Entrevistadora): Você que teve as idéias para trabalhar com os alunos?

(Profa Informática): Eu tive idéias. Fiquei procurando idéias e informações com outros professores. A Internet é uma opção nossa que dá para você trabalhar muito. Tem até que controlar, pois os alunos se empolgam e não querem deixar o computador.

(Entrevistadora): O que você sente de diferente do currículo básico para com as Oficinas? Dificuldades, facilidades? O que, para você, é mais fácil: as Oficinas ou o ensino regular?

(Profa. Informática): É que a minha Oficina é como Educação Física. Eles gostam. Porque têm Oficinas que eles não gostam, pois eles ficam em sala de aula. A proposta da Escola de Tempo Integral, das Oficinas, é sair da sala de aula e buscar novos espaços. Durante o ano passado (2006), você não tinha planejamento, não tinha nota. Você ia fazer seu planejamento, é claro, seguindo o critério da escola, mas não tinha uma regra a ser seguida. Não impuseram nada disso, dizendo tem que fazer isso, isso, isso. Não! O professor vai trabalhar, vai escolher o que é melhor de acordo com a escola. E assim, para mim a Informática eu vejo que é mais desligada em termos de disciplina de aluno. Em termos de conteúdo, eu tenho que mais do que o currículo básico, eu tenho que correr mais em busca de coisas que

vão atrair os alunos. Não adianta ser o que eu quero, o que eu gosto, o que eu acho legal. Também tem que ser de interesse deles. A gente tem que lidar muito com isso. Fazê-los querer.

(Entrevistadora): Como não tinha nota, como você garantia a presença deles na escola?

(Profa Informática): É, esse foi um dos grandes fatores difíceis. Eu, também, trabalhei nesta escola em que estou hoje. Eu dava aulas de Ciências. Eu via os alunos e eles não queriam ficar na escola. “Escola o dia inteiro! É uma prisão!”, eles diziam. E lá, pelo menos em Cubatão, eles ficavam. Era um ou outro aluno que, às vezes, não queria ficar; queria fazer curso, queria jogar futebol. Mas assim, em termos de presença... No começo nós conseguimos segurar, mas chega no final... Eu acho que os alunos... . Esse primeiro ano foi meio desorganizado: os professores não estavam preparados, a escola não estava preparada. Então, foi assim... . Os alunos sentem quando não tem uma organização. Chegou no final do ano, os alunos ou saíram da escola, ou não foram mais para a escola. Alguns fugiam. Eu dava aulas à tarde! Meio-dia eles fugiam. Temos casos de alunos que nunca freqüentavam a Oficina e, de manhã, freqüentavam. À tarde eles iam embora. Todos os dias. Agora, por exemplo, comigo, às vezes eles falavam. Uma vez eu estava preparando a sala, porque eu chegava bem antes, pelo menos uns vinte minutos para abrir a sala, ligar os computadores, deixar tudo preparado para eles. E uma vez eu me atrasei um pouco. Então, uma aluna disse: “Ah, professora, que susto! Eu pensei que a senhora tivesse faltado! Não pode faltar. Hoje é Oficina de Informática.” Eles gostam mesmo. No ano passado, as Oficinas que mais se destacavam eram a Oficina de Informática e a de Educação Física. Eles gostam mesmo. A partir do momento que o aluno sai de sala de aula, ele se sente melhor. Tinha que ter salas diferenciadas, para não precisar sair da sala. Têm Oficinas que não dá. O professor de Artes acertou. Tinha uma sala grande; ele tentou levar os alunos para lá, fazer os trabalhos, mexer com trabalhos manuais. Era uma sala que eles podiam sentar no chão, que eles podiam... Eles acabaram gostando também. Então, assim, eu acho que nesse ponto eu tenho vantagem, comparado às outras disciplinas, porque em Português/Matemática eles acham que vão fazer mais lição.

(Entrevistadora): Como você vê que a maior permanência do aluno na escola vai potencializar a aprendizagem dele? Ou você pensa que isso não é possível?

(Profa. Informática): Eu acredito que a idéia da ETI é ótima, porque o objetivo, a gente sabe que é tirar o aluno da rua, acabar com o uso de drogas, crimes. É fazer isso. Mais do que isso! Principalmente, para dar oportunidade para ele de aprender. Você vê, por exemplo, a maioria dos alunos não tem computador em casa. Tinham alguns que nem sabiam mexer, não sabiam o que era teclado, *mouse*. Então, estamos mostrando coisas para eles que estão longe da realidade deles. Eu achei isso válido: aumentar a oportunidade. Por exemplo, Empreendedorismo. É uma

coisa que..., a idéia dessa Oficina é mostrar alternativas com que eles, de repente, podem trabalhar, vender alguma coisa, ter essa idéia em termos de negócios. Eu acho que tudo isso enriquece o currículo do aluno. Pelo menos, na teoria, é essa idéia. Eu acho importante. Agora, o que está sendo colocado em prática é essa idéia de problema, como a gente acaba contornando e da maneira como é. Eu tinha que comprar materiais quando dava trabalho, eles teriam que expor. Eles gostam de ver o trabalho deles. Eu acho importante que eles fiquem mais. O problema foi mais estrutural, pois a escola não estava pronta. Falou-se até que deveria ser um projeto piloto e não começar assim, como foi feito. Poderiam ser feitas experiências em algumas escolas, desenvolver algumas Oficinas até você ter experiência de como é trabalhar com os alunos naquela Oficina, para depois se tornar uma coisa maior. Porque foi assim, na verdade, nós ficamos sabendo que a escola tinha essa proposta em dezembro e a escola começou em fevereiro. Como é que a própria estrutura da escola vai se adequar a isso?

(Entrevistadora): Os recursos chegaram?

(Profa. Informática): Não. Do meio do ano para quase o final do ano começaram a chegar os recursos, as capacitações. Eu fui a duas, porque eles deram algum material, mas muito pouco, muito pouco.

(Entrevistadora): Essa implantação fez você rever a sua prática? Você acha que você aprendeu, que reformulou o seu fazer pedagógico?

(Profa. Informática): É, porque eu tinha, quando eu pesquisava, eu tinha que saber, tinha que praticar um jogo, por exemplo. Isso para ver se eu sabia fazer. Eu me revi desta maneira, pois eu não ia chegar e dar uma coisa sem saber. Não posso fazer isso como professora. Eu tenho, primeiro, que ver tudo, para depois, passar para os alunos. A parte de reviver, de aprender até, eu aprendi. Tem que estar sempre procurando, pesquisando. Às vezes, é uma coisa... o professor vai. Eu dou aula de Ciências, tem o livro e a gente dá aquilo. Hoje em dia, eu não faço isso. Eu trabalho com pesquisa, procuro na Internet, elaboro outras coisas. Eu aprendi, com isso, também a trabalhar com o currículo básico. Estar sempre procurando e não ficar só com o livro didático. Semana passada, eu trabalhei com uma música infantil – 5ª série – achei que eles iam se suicidar, pois 5ª série não tem mais essa coisa infantil de antigamente. Eles já estão bem espertinhos. Então, levei uma música do Trem na Alegria que era do Balão Azul, que fala de planetas e eles estão estudando isso. E, para minha surpresa, eles gostaram, porque falta um pouco disso. Eu venho, eu trabalho em uma escola que é de periferia, que tem muita criminalidade onde eles moram, eles convivem com o mundo adulto. Então eles perdem um pouco essa infância e a gente tem que resgatar essa coisa, o lúdico, tem que brincar com eles, porque é o sonhar, o desenhar que está longe deles. Difícil ver 5ª série com jeitinho de criança, eles já têm malícia. Eles acabaram de sair da 4ª série. São crianças, não é? Dez, onze anos são crianças e eles têm vocabulário de adulto. As classes estão

muito heterogêneas. 5ª série com alunos de 10, 11, 13, 14, 17 anos. Um aluno de onze anos, na sala, brincava com carrinho e os outros riam dele. Temos problemas com alunos que perdem o ano por falta, muito mais que por conteúdo.

(Entrevistadora): Você tem tempo para articular, para conversar com professores de outras áreas, para participar de programas de formação?

(Profa. Informática): Então, no ano passado, não houve oportunidade para isso, nem tanto falta de tempo. Claro que conversávamos, trocávamos idéias. Eu fiz a Teia do Saber, Biologia e Ciências. O objetivo da Teia é para o currículo básico. A Teia traz muitas coisas, é bom. Foi esse curso de formação que eu participei no ano passado. Mas, durante a escola, você sabe que o professor não tem esse tempo; ele não tem uma hora específica para isso. A proposta da escola, da diretoria, era fazer um HTPC específico com os professores das oficinas. Eu participava lá, em Cubatão, de um, mas discutiam outros projetos, outros planos e acabava ficando meio perdido. E, então, você não tem tempo para conversar. Você acaba conversando no intervalo, na hora da entrada, na hora da saída, combina de fazer alguma coisa, mas não tem horário certo.

(Entrevistadora): No Castelão, vocês tiveram coordenação de ETI?

(Profa Informática): Não. Nós passamos bom tempo do ano passado, até metade, sem coordenador praticamente. Chegou uma, mas era coordenadora para tudo. Ela tinha que fazer tudo. Lá no Zulmira, teve uma professora, mas ela ficou uns dias e, depois, não ficou mais. Faltou um coordenador para orientar e fazer uma ligação entre os professores das Oficinas e do currículo básico.

(Entrevistadora): Você acha que a Oficina cumpre essa interação entre escola x comunidade x professor x aluno. Essa preocupação de mostrar para o aluno que ele precisa ter compromisso com a escola, com a formação de identidade. Você acha que a Oficina começou com essa idéia?

(Profa. Informática): Eu acho que sim. Às vezes, você consegue ajudar as famílias que trabalham... Eu acho que dá para fazer acontecer. É que pela experiência do ano passado, a gente percebe que faltou organização. É preciso fazer uma coisa mais organizada, mais planejada. Não é criticando nem nada a escola, mas foi feita uma exposição para a diretoria de ensino, para os supervisores. Os trabalhos dos alunos nas Oficinas, a gente montou tudo. Só que é assim, a gente não montou para os alunos, para os pais, para a comunidade. Não montamos uma exposição dessas e poderia ter sido montada, porque é para eles. Mas eu acho que acaba fazendo só para mostrar que, de repente, está dando certo. Eu acho que pode dar certo se tiver um planejamento.

(Entrevistadora): No 1º ano você falou que não foi feito um planejamento. Este ano já está diferente?

(Profa. Informática): Está. Nós fizemos um projeto que eu já comecei a trabalhar. Um para cada bimestre, uma proposta. Cada bimestre o que os professores pretendem trabalhar. Teve já uma proposta. Nós, professores das Oficinas, desenvolvemos um projeto. Por exemplo: tem um professor de Saúde e Qualidade de Vida, que ele fez o “Projeto da Horta”. Ele tem esse projeto e vai implantá-lo esse ano. Está sendo bem difícil para a gente. Chegou material. Nesta escola em que estou chegaram 4 computadores. Nesta escola tem 10, 9 funcionando. Chegaram. Estão embalados e temos que esperar até vir instalar. Não sabemos quando. O material que temos hoje é o que chegou ao final de 2006. A escola comprou material em termos de folha, papel, bola, material esportivo. Na nossa escola estamos esperando um coordenador para a ETI. Hoje, temos 14 salas em período integral, 1ª até 8ª.

(Entrevistadora): A comunidade está aceitando melhor?

(Profa. Informática): Parece que sim. Muitos alunos matriculados. O que acontece é que em casos específicos, muitos pais não articulam por causa da fama da escola. Perdemos 4 salas, eram 18. Perdemos o Ensino Médio da manhã; agora só à noite.

(Entrevistadora): A escola integral provocou mudanças?

(Profa. Informática): O supletivo lá funciona à noite, como em Cubatão. Acho que tinha 4 salas só à noite e, à tarde, eram duas de Ensino Médio e um supletivo de 7ª série. Em termos de classe não mudou muito. Agora, Zulmira e Castelão são escolas grandes! Em Cubatão, o grande problema é que o Ensino Fundamental a Prefeitura pega. Tanto que o Castelão é praticamente uma escola de Ensino Médio. À noite, eram 20 salas, sendo 16 de Ensino Médio. Tanto que não conseguiram formar, para 2007, classes para período integral. Muitos alunos não queriam estudar o dia inteiro, o pai não queria também e acabaram se transferindo para a Prefeitura. As 5ª séries falavam que não queriam ficar o dia inteiro na escola. Eles não têm um momento para sentar. A gente precisa! A gente faz capacitação, fica 4 horas, é cansativo! Você tem que ter um momento para descansar, para relaxar. E eles não têm isso para eles. Tem uma hora de almoço, eles comem, muitos não comem. Aí, fica aquele alvoroço..., e eles ficam mais agitados. E eles se sentem mal, eles não agüentam muito, à tarde, essa agitação. Eles falam: “eu não quero ficar, não quero que professor falte”.

(Entrevistadora): E quanto a professor eventual?

(Profa. Informática): Ano passado, não tinha. Eu lembro que, em Cubatão, juntavam duas salas quando faltava professor. Educação Física e Artes passavam muito por isso. No meu caso não dava, porque não tinha espaço. Tanto é que no começo do ano, eu tinha uma “janela” e ofereci ficar com os alunos duas aulas, sendo que uma

seria como eventual. Mas não podia. E os alunos ficavam lá, sem fazer nada e eles acabavam se enchendo. Fica um tempo ocioso. A idéia era assistir às aulas normais pela manhã e, à tarde, propor atividades diferenciadas. Ficar à tarde sem fazer nada...! (comentou indignada). Tinha que ter uma sala grande com revistas e outros materiais, até uma televisão para passar um filme. Alguma coisa para acalmar e eles poderem descansar, pois eles não vão ficar 9 horas sentados em uma cadeira. Não ficam 4, que é o horário normal! Este ano, 2007, a proposta é misturar as aulas do currículo básico com as Oficinas. Tem chamada, mas não tem nota.

(Entrevistadora): E a avaliação, como fica?

(Profa. Informática): Eles dizem que é avaliação contínua. Ano passado não foi exigido nada de acompanhamento de aluno, sabe. Alguma planilha que pudesse preencher para saber o que o aluno desenvolveu, se ele participou das atividades, o grau de interesse, o grau de aprendizagem. Não teve nada disso, nada. Este ano (2007) ainda não se falou nada, por enquanto. O ano começa assim: ninguém fala nada; depois o que tiver que chegar, chega. Chegam os diários, registramos as presenças e o conteúdo. Nota não!

(Entrevistadora): Gostaria que você tecesse alguns comentários sobre a atuação da direção.

(Profa. Informática): O ano passado, lá em Cubatão, houve mudanças na direção. Até que a diretora foi bem. Ela ficava o dia inteiro para discutir problemas pedagógicos, de disciplina. Mas não sei, eu acho que foi muita coisa. A direção estava mais preocupada com os resultados. Perguntava “como é que vão as Oficinas?” Porque nós entregamos relatórios para a diretoria. Se não me engano foram dois relatórios no ano. Eles queriam saber como estava indo. Eu acredito que essa atenção da diretoria foi para com todas as escolas, pensando nos resultados.

(Entrevistadora): Você acha que seus colegas de profissão estavam preparados para essa mudança? Estavam dispostos?

(Profa. Informática): Olha, foi um choque. Assim, de repente, você tinha que mudar sua aula totalmente, você tinha os alunos o dia inteiro. Começaram dando problemas o dia inteiro. Faltaram funcionários. Acho que todos os funcionários sofreram, pois acabou sobrecarregando. Inspetores, serventes, professores: o número poderia ser maior. Para ajudar mais! São muitos alunos. Imagina na hora do almoço! Eles queriam entrar na cozinha. Aí, um tinha que ajudar o outro. Então, em termos de funcionários, faltou preparo para eles. Faltou orientação, informação para poder trabalhar com projetos, saber quais são as oficinas. Eles têm que conhecer.

(Entrevistadora): E os colegas, professores?

(Profa. Informática): Eles também... Terminou o ano, mal sabiam o que era, porque ficamos divididos em professores da oficina e professores do currículo básico. Eles também poderiam ser orientados, saber o que é escola de tempo integral. No final do ano, a gente tentou divulgar isso nos HTPCs, nós nos reunimos, mas foi mais em termos de montar cartazes e falar o que é escola integral, o que é período integral, com o que se trabalha do que propriamente para dar uma informação. Porque se a escola é integral, todos têm que estar envolvidos, mesmo aqueles que não são da oficina, têm que estar envolvidos. Saber o que é, como funciona, o que vai ser trabalhado, planejado.

(Entrevistadora): Quais são as maiores dificuldades enfrentadas, pensando em espaço/tempo. Quais sugestões você daria para uma educação integral efetiva?

(Profa. Informática): Olha, quanto ao espaço, as escolas não estão preparadas, em questão física, para receber estes alunos em período integral. Deveria ter sala de música, de teatro, vestiário até, caso o aluno queira/precise tomar banho. Não digo para todos, mas há certos imprevistos – às vezes, a criança passa mal – e um banho é necessário. Faltam salas, material, funcionários... Em termos de espaço, eu penso que é isto. Agora, tempo, eu acho que deveria ser revisto esse tempo. Duração de aula, de intervalo. Ele tem vinte minutos de manhã, tem uma hora para o almoço e tem mais vinte minutos à tarde. De repente, acaba sendo pouco. Eram seis aulas de manhã e três à tarde. O intervalo deles deveria ser prorrogado, eles precisam de um tempo maior. Eu não sei se a escola tem autonomia para fazer estas mudanças.

(Entrevistadora): Pensando na sua formação inicial, ela foi suficiente para dar conta da Oficina?

(Profa. Informática): Da oficina, não. Eu me formei em Biologia, depois fiz Informática. Minha formação na faculdade foi licenciatura, mas fui preparada para dentro da sala de aula. Não se falava em projeto de Escola de Tempo Integral. Tenho que ficar dia e noite procurando por coisas atraentes. Foi o que eu lhe falei: não são coisas que eu ache legais, têm que ser atraentes e, também, acrescentar algo para a realidade deles.

(Entrevistadora): Você pretende investir na sua formação? Tem idéia de fazer mais alguma coisa, além da Teia do Saber?

(Profa. Informática): Mais alguma coisa? Não sei... Só se eu passar em algum concurso. Fui a duas capacitações no ano passado.

(Entrevistadora): Foram boas?

(Profa. Informática): Ah! As que eu fui trouxeram algumas idéias, como montar roteiro, histórias. Interessantes, mas que na prática não se aplicam. Como é que eu vou aplicar isso para uma sala de 40 alunos? Seria bom se pudéssemos dividir os

alunos em turmas. Nem todo aluno gosta de teatro ou de informática. Uns gostam de dança, de música. O que fazer com aqueles que não querem participar? As idéias são boas, mas estão distantes da nossa realidade. Como segurar 40 alunos quando apenas 20 querem trabalhar? A professora da oficina de Atividades Artísticas descobriu que a maioria gostava de artesanato e ela trabalhou praticamente com apenas isso. E a oficina que ela tinha, dividia-se em música, teatro e dança, mas como é que ela ia trabalhar com isso? Decidiu trabalhar com a realidade deles e com o que eles gostavam. Poder dividir as turmas, deixá-los escolher, poderia ser uma saída. Eles poderiam se inscrever na oficina de sua preferência. Horários montados, professores capacitados, material necessário. E, nas orientações, eles falam de realidades diferentes, dão exemplos da educação na Europa, coisa de primeiro mundo. Deram exemplos, se não me engano, da Espanha, não me lembro bem o país, mas lembro que os professores eram avaliados de tempos em tempos. Eles trabalhavam em apenas uma escola, com um salário correspondente a dez mil reais. Eles estudam, fazem mestrado, pós-graduação, doutorado. Eles podiam se dedicar a uma escola só. Aqui é diferente: o professor tem que trabalhar no Estado, na Prefeitura, na escola privada. Então, ele acaba trabalhando em três escolas, quatro. E a que horas ele vai ter tempo para pesquisar algum assunto, elaborar alguma atividade diferente? Acaba ficando preso ao livro didático. Tudo isso são empecilhos. E depois perguntam: “Por que não dá certo a Escola de Tempo Integral?” É uma série de problemas que estão envolvidos desde a escola básica.

(Entrevistadora): E você acha que do jeito que está vai dar certo?

(Profa. Informática): Do jeito que está hoje, não. Atrair estes alunos não vai ser fácil. Outro dia ouvi na televisão que, para acabar com a violência, é preciso trazê-los para a escola. Mas como dar uma escola de qualidade para eles? Como vamos prendê-los na escola? Lá fora é muito mais interessante para eles. Ele vai estar livre, ele não vai ter mãe e pai em cima dele, principalmente aqueles da periferia. Eles trabalham no que querem. Nós, professores, não temos oportunidade para estudar, ganhamos mal, estamos desmotivados. Não vejo maneira de atrair o aluno, de trazer o aluno para a ETI. Tem que ser repensado tudo: desde a estrutura física, professores, formação, salários.

(Entrevistadora): Você continuaria a trabalhar nas Oficinas? Completou sua carga?

(Profa. Informática): Sim. Mesmo tendo experiência, tive que correr atrás, procurar, conseguir material. Tanto é que eu poderia ter feito Saúde e Qualidade de Vida, pois está na minha área. Mas como eu vou trabalhar um conteúdo desses? Em sala de aula? Qual capacitação houve para esta oficina? Muito pouco.

(Entrevistadora): As Oficinas estão caminhando graças ao “jogo de cintura” dos professores?

(Profa. Informática): Eu acredito que se der certo é por causa do professor. A escola dando apoio, mas assim no que dá, no que ela pode. A escola também não tem recursos. Chegou a verba no ano passado, mas tudo contadinho. É assim: o que chega é para material permanente e você quer comprar algo diferente, mas não pode, porque não é considerado material permanente. Então, dificulta cada vez mais e você fica de mãos atadas. Tem material que é caro, porque comprar um é uma coisa, comprar para todos os alunos, já fica pesado para você, não é?

(Entrevistadora): Qual a sua expectativa quanto à educação?

(Profa. Informática): Olha, eu vou te dizer que quando eu entrei não foi fácil, foi um grande choque. Eu não sou tão velha, tenho vinte e cinco anos. Então, estudei no Fundamental no Médio há uns dez anos. A realidade é totalmente outra, totalmente diferente, estou falando de sistema de ensino. Fiquei muito decepcionada. Quando eu estudava, eu estudei perto de casa, os alunos eram da periferia, moravam lá. Os mesmos que eu dou aula hoje. Mudou a sociedade, é um reflexo da sociedade. Em termos de sistema de ensino, eu acho que hoje em dia o professor tinha uma arma na mão e foi tirada dele: a nota. O aluno, para passar de ano, ele pode tirar zero em todas as provas, mas vai passar de ano, porque ele estava presente. Se ele se comportou, melhor ainda!! (riu). Vai passar de ano, entendeu? E aí, ele aprendeu alguma coisa? Ele sabe ler e escrever? Os alunos que estão estudando este ano são semi-analfabetos. Eles não sabem compreender. Eu sou da época em que se estudava muita gramática. Lembro de minha primeira professora: ela dava lição de casa, tinha prova, várias provas. Era totalmente diferente, a gente aprendia mesmo. Tinha respeito pelo professor. O aluno podia ser terrível, mas tinha respeito pelo professor, pelas normas da escola. E, hoje em dia, eu vejo assim: não pode expulsar o aluno, não existe expulsão. O que se faz é chamar os pais na escola, o conselho de escola, convidar o aluno a fazer matrícula em outra escola....; porque expulsão mesmo não pode. Está na lei. Então, eu vejo que este projeto está tentando “tapar o sol com a peneira”. Eu acho que tem que investir desde baixo. Ano passado, tinha sido destinado um milhão para as escolas. São poucas as escolas, se fossem todas, eu entenderia. Mas não são. Então, onde foi parar esse dinheiro prometido? Eu vejo que enquanto não olharem, pensando em reestruturar, eu vejo alunos do Ensino Médio saírem totalmente despreparados. Afinal, na prova do ENEM, eles sentem dificuldades, porque não sabem interpretação. Eles vão passando, passando, passando. Aí, tudo bem, conseguem diploma do Ensino Médio. Vão prestar um concurso, estão iludidos, porque não vão ter competência para brigar com os outros. Eu vejo que se continuar desse jeito vai ter que esperar.

(Entrevistadora): Quais são suas necessidades como professora?

(Profa. Informática): Necessidades de mais oportunidades de formação mesmo. Momentos para conversar com os outros professores e trocar idéias. Eu tenho

idéias, o outro tem idéias. É preciso trocá-las. Eu acho que falta orientação. A faculdade dá a base, mas não prepara para a realidade que vamos encontrar. Quando o professor começa a dar aula faltam recursos: retro-projetor, xerox, computador. O professor monta uma aula, não tem retroprojeto. Faz uma prova, não tem computador, como vai imprimir? O professor acaba tirando xerox para a sala. Caímos numa realidade difícil. O importante é controlar a sala de aula, mais do que o conteúdo que você está passando. Aí, você fica decepcionado enquanto profissional. Eu sou uma educadora, o professor é um educador. Então, ele tem que passar o mínimo de conteúdo, de informação. Se ele não segura a sala de aula, ele tem problemas. Então, ele não é um bom profissional. Será que é isso? Nós não fomos formados para isso. Ninguém disse vai trabalhar assim, assim, assim e segurar a disciplina. Não é isso. Vai trabalhar alguma didática, com conteúdo, desenvolvimento. Os cursos dados pelas faculdades precisam ser reformulados, precisam ouvir os professores e se adequar à realidade. Não preciso nem dizer sobre aqueles alunos que usam drogas etc. Falo dos alunos de inclusão. Não fomos preparados para recebê-los. E a propaganda diz que as escolas estão preparadas. Como lidar com estes alunos? Até a forma pedagógica é diferente. Alguns são agressivos, outros arredios. Se eu quiser fazer um curso, só terei dispensa de ponto caso seja convocada pela diretoria. Quando eu participei da Teia, era no sábado, das 8 da manhã às 4 horas da tarde. Aí, você pensa: Puxa vida! O único dia que tenho livre, porque durante a semana eu não tenho. Como é que o professor vai preparar aulas, ficar com a família, ter um momento de lazer, passear? Temos nosso momento de trabalho, este sim, pois levamos, quase sempre, trabalho para casa.

**ANEXO VII – QUADRO III - RESPOSTAS DOS PROFESSORES AOS
QUESTIONÁRIOS**

Questionário para os professores (Escola de Tempo Integral): respostas²⁶

1- Há quanto tempo leciona?	
Professor M	07 anos
Professor D	19 anos
Professor R	01 ano
Professor A	15 anos
Professor E	18 anos
Professor T	26 anos
Professor P	22 anos
Professor S	21 anos
Professor H	24 anos
Professor N	25 anos
Professor MA	21 anos
Professor C	5 anos
Professor J	25 anos
Professor V	30 anos
Professor AP	10 meses
Professor SC	37 anos
Professor F	10 anos
Professor MC	25 anos
Professor AM	7 anos
Professor MAR	20 anos
Professor K	18 anos
Professor MP	23 anos
Professor MS	Não revelou

2- Para que nível de ensino?	
Professor 1	Fundamental e Médio
Professor 2	Fundamental
Professor 3	Fundamental e Médio
Professor 4	Fundamental e Médio
Professor 5	Ciclo I, Ciclo II e Médio
Professor 6	Não houve resposta
Professor 7	Fundamental, Médio e EJA
Professor 8	Fundamental e Médio
Professor 9	Fundamental, Médio e EJA
Professor 10	Fundamental e Médio

²⁶ Para identificação dos professores, serão utilizadas as iniciais de seus nomes e/ou sobrenomes. As Oficinas observadas foram das professoras P (Atividades Artísticas), AP (Filosofia) e MS (Informática Educacional).

Professor 11	Fundamental e Médio
Professor 12	Fundamental e Médio
Professor 13	Fundamental
Professor 14	Fundamental e Médio
Professor 15	Educação Infantil, Fundamental e Médio
Professor 16	Fundamental e Médio
Professor 17	Fundamental e Médio
Professor 18	Fundamental e Médio
Professor 19	Fundamental
Professor 20	Fundamental e Médio
Professor 21	Fundamental e Médio
Professor 22	Fundamental e Médio
Professor 23	Fundamental e Médio

3- Atua em alguma Oficina? Qual?	
Professor 1	Sim. Hora da Leitura
Professor 2	Sim. Saúde e qualidade de vida
Professor 3	Sim. Empreendedorismo Social
Professor 4	Sim. Orientação para Estudo e Pesquisa
Professor 5	Sim. Artes Visuais e Música
Professor 6	Sim. Experiências Matemáticas
Professor 7	Sim. Artes Visuais
Professor 8	Sim. Espanhol
Professor 9	Sim. Filosofia
Professor 10	Sim. Saúde e Qualidade de Vida
Professor 11	Sim. Espanhol
Professor 12	Não
Professor 13	Sim. Experiências Matemáticas
Professor 14	Sim. Atividades Artísticas
Professor 15	Sim. Leitura
Professor 16	Sim. Saúde e Qualidade de Vida
Professor 17	Sim. Orientação para Estudo e Pesquisa (OEP)
Professor 18	Sim. Leitura
Professor 19	Sim. Informática Educacional
Professor 20	Não.
Professor 21	Sim. Orientação para Estudo e Pesquisa e Oficina de Artes
Professor 22	Sim. Atividades Esportivas e Motoras
Professor 23	Sim. Informática Educacional

4- Em caso negativo: Gostaria de atuar em alguma das Oficinas? Qual? Justifique.	
Professor 1	Gostaria de continuar atuando nas Oficinas de Leitura e, ainda, na de Orientação de Estudos de Pesquisa.
Professor 2	–
Professor 3	–
Professor 4	–
Professor 5	–
Professor 6	–
Professor 7	–
Professor 8	–
Professor 9	–
Professor 10	–
Professor 11	–
Professor 12	Gostaria de atuar na Oficina de Empreendedorismo Social
Professor 13	–
Professor 14	–
Professor 15	–
Professor 16	–
Professor 17	Já atuei e atuo nas Oficinas. Espero poder atuar em 2008
Professor 18	–
Professor 19	Posso atuar também na Oficina “experiências Matemáticas”, mas adoro a Oficina em que atuo.
Professor 20	Música. Tenho um projeto para trabalhar com os alunos, levando instrumentos para a sala. Incentivando-os a aprender a tocar e a cantar. A música é o alimento para a alma.
Professor 21	–
Professor 22	–
Professor 23	–

Obs.: Os não respondentes não atuaram em Oficinas.

5- Quais as condições dadas aos professores para que a Escola de Tempo Integral aconteça?	
Professor 1	Poucas, o que, em parte, justifica-se pelo projeto ETI estar no meio, mas, por outro lado, deve-se ao já histórico descaso pela educação em nosso país, especialmente no Estado de SP.
Professor 2	Falta de infra-estrutura para os professores, falta de apoio da direção e coordenação e falta de interesse por parte dos alunos.
Professor 3	Falta de interesse dos alunos, apoio por parte da direção e coordenação da escola e infra-estrutura.
Professor 4	Apoio por parte da direção e coordenação, infra-estrutura e falta de interesse dos alunos.
Professor 5	Nos foram dadas orientações técnicas a partir de agosto/2006. Nossa ATP ²⁷ Wanessa Castelão, estava sempre à disposição na D.E. de São Vicente para tirar qualquer dúvida.
Professor 6	Inicialmente tivemos dificuldades esperadas como: falta de capacitação de oficinas dirigidas ao professor e de materiais para desenvolver os trabalhos. Mas com a competência que tivemos, conseguimos superar parte das dificuldades. Mesmo assim, surgiram alguns contratemplos na realização das atividades.
Professor 7	Neste ano (que foi o 1º da ETI), contam os com a boa vontade dos professores, coordenação e direção, pois a verba para o material só apareceu no meio do ano. As condições são poucas, é necessário que se tenha espaço para as oficinas.

²⁷ Assistente Técnico-pedagógica (ATP).

Professor 8	No caso de espanhol, havia alguns dicionários e gramáticas que foram dadas para o Ensino Médio e gravadores para dar Música. As aulas de Informática também contavam com computadores para dar suas aulas.
Professor 9	No início do ano letivo, as condições estavam bastante precárias, mas no decorrer foram melhorando com a chegada de materiais. Entretanto, os recursos ainda são precários, pois a estrutura física não proporciona melhor qualidade no desenvolvimento das oficinas.
Professor 10	Todas, de acordo com as necessidades.
Professor 11	Boa retaguarda da direção e funcionários.
Professor 12	Vídeos, passeios, orientações técnicas.
Professor 13	Sala de vídeo, sala de informática, jogos matemáticos.
Professor 14	Alimentação, material.
Professor 15	Na minha área: biblioteca, sala de vídeo, sala de informática e todas as áreas disponíveis para efetuarmos um bom trabalho.
Professor 16	A horta com dois canteiros pequenos.
Professor 17	Através do órgão responsável – CENP; através de HTPC; através de criatividade; pesquisar, ler – professores e alunos + coordenação.
Professor 18	Boa.
Professor 19	Espaço físico para as atividades, material para trabalhar. É preciso agilizar reparos, manutenção. O problema não é da escola, mas do trâmite dos processos.
Professor 20	Salas-ambientes. No meu caso, teria que ter uma sala só para música. O instrumento ficaria no local; material ligado à música. Apoio de outros professores.
Professor 21	Boas. Material, apoio da direção e da coordenação.
Professor 22	Temos material, mas nos falta espaço para trabalhar.

Professor 23	Não há material para trabalhar com as classes; não temos nem Internet.
--------------	--

6- Qual a influência do espaço na prática docente, visto que as Oficinas Curriculares exigem adequação do espaço físico existente nas escolas? O docente terá que rever sua prática? Explique.	
Professor 1	Sem dúvida, um espaço ambientado aos objetivos de cada oficina contribuiria para a maximização dos objetivos do trabalho. O docente deverá, sim, rever sua prática, tendo em vista que a mesma embasa-se, fundamentalmente, no recurso coercitivo de atribuição de notas, conceitos e, até mesmo, das “presenças” ou “ausências”.
Professor 2	As salas de aulas inadequadas para as oficinas, influência negativa.
Professor 3	Negativa, pois o espaço físico da escola não está preparado para receber alunos em tempo integral (9 horas).
Professor 4	Influência negativa porque a escola não está preparada, faltando materiais, espaço físico inadequado.
Professor 5	Minha bagagem em Artes, no Ciclo I e Ciclo II, ajudaram muito no decorrer deste ano. Tem que haver muita criatividade por parte dos professores e dos alunos. A sala de aula foi adaptada para as oficinas.
Professor 6	Alguns espaços não foram suficientemente adequados à prática, que requer as aulas, e a acomodação devida. Por isso o docente teve que fazer alguns ajustes ao espaço para adequar a sua prática deixando a desejar o resultado de algumas atividades com os alunos.
Professor 7	Como foi explicado, na pergunta anterior, necessitamos de espaços apropriados referentes a cada oficina. Em uma aula com técnica de pintura, por exemplo, fica difícil o manuseio do material como pincel, tintas, pois torneiras temos apenas no pátio, causando um afluxo entre os

	alunos.
Professor 8	O espaço físico é muito importante e é extremamente necessário que os professores revejam suas práticas já que não foram preparados para trabalhar fora da sala de aula. Aquele professor que só consegue controlar os alunos dentro do espaço restrito de quatro paredes terá muita dificuldade para conseguir controlá-los em um espaço aberto, a menos que tenha planejado muito bem sua atividade de maneira que conquiste a atenção dos alunos. Também, é necessário que a coordenação e direção da escola se conscientizem de que esta prática, fora da sala de aula, é necessária e precisa de apoio.
Professor 9	Extremamente importante visto que é preciso de espaço adequado para desenvolver as atividades que requerem movimento e que os alunos permanecem um longo tempo na escola. Diante das dificuldades, muitas vezes, é preciso mudar a prática.
Professor 10	O espaço físico é importante, mas não fundamental, pois cada professor vai adequando seus projetos aos espaços disponíveis.
Professor 11	Sempre podemos melhorar. O espaço deve ser utilizado com planejamento e inteligência. E, este ano, a escola está sofrendo reformas úteis, que nos ajudarão na nossa prática de atuação nas Oficinas.
Professor 12	Pequena. O professor precisa rever suas atividades.
Professor 13	A maioria das atividades é feita em sala de aula. Há um pouco de dificuldade na sala de Informática.
Professor 14	Sim, pois um dos maiores problemas é o grande número de alunos na sala de aula.
Professor 15	Melhor desempenho nas atividades.
Professor 16	O espaço é mínimo para o número de

	alunos.
Professor 17	Sim. O espaço é igual. Somos criativos; a sala de Informática e de vídeo não são prioridades das Oficinas.
Professor 18	Não houve resposta.
Professor 19	Bem, temos que estar preparados para o desenvolvimento de nossas Oficinas a qualquer espaço, visto que de escola para escola temos muita variação da disponibilidade do espaço físico. Ex.: Se da sala-ambiente de Informática não há disponibilidade de computadores, acrescentamos espaço para leitura: gibis, revistas de informática; espaço de jogos: banco imobiliário, dama, dominó e outros.
Professor 20	Influência total.
Professor 21	Total influência, pois sem o espaço adequado não tem como trabalhar. O docente tem que rever sua prática e o governo também.
Professor 22	O professor de Educação Física é um mestre em adaptar, entretanto fazemos o possível, mas não fazemos milagres.
Professor 23	O espaço não mudou, mas precisaria ser ampliado. Estamos tentando dar atividades diversificadas em um mesmo espaço.

7- Que tipo de implicações podemos perceber na prática do professor, com a oferta de um maior tempo de permanência dos alunos na escola? Observe aspectos positivos e negativos.

Professor 1	Ainda que realizadas sem condições ideais – até muito longe disso – é indubitável que uma maior permanência do aluno, sobretudo o carente, como o atendido por nossa UE, trará reflexos positivos, seja a curto – maior capacidade de concentração para os estudos escolares – a médio - melhoria da escrita, leitura e mesmo da sociabilidade – ou a longo prazo – aumento da capacidade analítica, senso crítico etc.
-------------	---

Professor 2	Influência negativa, pois as escolas não estão preparadas. Perda das aulas para professores.
Professor 3	As oficinas ainda estão em desenvolvimento. Precisa de esforço e dedicação por parte de todos.
Professor 4	Produtivo, mas precisa de lapidação, adequação. Negativo, falta de interesse por parte dos alunos, haja vista não terem notas, somente faltas. A opinião dos professores é irrelevante.
Professor 5	O professor se viu obrigado a rever seus estudos. Pesquisar, ler muito e envolver-se com atividades que pudessem proporcionar ao aluno um bom aprendizado. No meu entendimento, as turmas das Oficinas deveriam ser montadas com um número menor de alunos (20 alunos).
Professor 6	Positivo: Entrosamento social e educacional. Negativo: Rejeição pelo horário e rebeldia pelo cansaço.
Professor 7	Positivamente, os alunos se aprimoram no aprendizado, e tem um tempo maior para suas habilidades e, também, para renovar ou aumentar conhecimentos. Negativamente, o cansaço, tanto para alunos, como para professores, é mais evidente.
Professor 8	Este tempo de permanência dos alunos na escola, para alguns professores, aumentou o número de aulas e até possibilitou aulas para aqueles que não são efetivos e não conseguiam aulas. Este seria um aspecto positivo. Um aspecto negativo seria que alguns professores e funcionários sentiram-se incomodados com a presença dos alunos em um período antes ocioso.

Professor 9	<p>Positivos: desenvolvimento de mais temas de forma mais próxima da realidade dos alunos.</p> <p>Negativos: diante da ausência de estrutura adequada, muitas vezes, o professor tem dificuldade de manter a concentração e a disciplina dos alunos, número de alunos muito grande em sala.</p>
Professor 10	<p>Aspectos positivos: o professor, tendo maior contato com os alunos, consegue entender as necessidades e dificuldades de cada um.</p> <p>Aspectos negativos: o professor não tem tempo para um relaxamento e nem espaço, então fica muito cansativo.</p>
Professor 11	<p>Aspectos positivos: maior conhecimento aluno x professor. Necessidade de múltiplas atividades.</p> <p>Aspecto negativo: na minha área, não poder contar com uma sala-ambiente.</p>
Professor 12	<p>Positivo: o professor fica mais tempo com o aluno.</p> <p>Negativo: o aluno fica, algumas vezes, cansado quanto à permanência na escola.</p>
Professor 13	<p>Os pontos positivos praticamente são para a família, pois o aluno não fica na rua. Pontos negativos – há vários: falta de espaço, grande número de alunos em sala de aula.</p>
Professor 14	<p>Positivos: o aluno sai da rua e fica no espaço de aula, fora de perigo.</p> <p>Negativo: estafa para o educando.</p>
Professor 15	<p>Positivo: os alunos ampliaram o número de amigos e adoram essa convivência do dia-a-dia.</p> <p>Negativo: cansaço no final do dia.</p>
Professor 16	<p>Um tempo maior na escola, os alunos ficam menos tempo na rua. O problema é o número de alunos por Oficina.</p>
Professor 17	<p>Positivos: quando a Oficina atinge metas e objetivos, o diferente é bem-vindo.</p>

	Negativos: quando existe repetição de atividades – livro x cópia x lousa.
Professor 18	Positivo: o aluno sai das ruas. Negativo: falta de espaço físico.
Professor 19	Positivo: maior interação; integração alunos x alunos, professores x professores e professores x alunos. Necessidade de uma maior dinâmica do desenvolvimento de projetos, objetivando o crescimento dos alunos/professores.
Professor 20	Negativo: alimentação, ventilação. Positivo: afetividade e amabilidade aumentaram.
Professor 21	Negativo: estrutura da escola, alimentação; salas inadequadas; falta de interesse dos alunos e das mães; a escola virou creche. Positivo: a permanência do aluno na escola e fora das ruas; aprende um ofício, trabalhos manuais.
Professor 22	Poderia ser melhor. Acredito que um passarinho sem espaço em uma gaiola, ou ele fica triste ou rebelde.
Professor 23	Muitos alunos revelaram que é bastante difícil ficar na escola tanto tempo. A comunidade não foi avisada e muitos estudantes tiveram que abandonar cursos e, até mesmo, trabalho para adequarem-se ao novo horário. Muitos ainda não aceitaram essa situação.

8- O que pensa sobre os inúmeros projetos que circulam na rede estadual, em especial, a Escola de Tempo Integral. Quais os dilemas e desafios vividos na profissão docente durante a realização de um projeto (ideais criados e a realidade do dia-a-dia escolar)?

Professor 1	Infelizmente, o problema é que todos eles aparecem no bojo de disputas políticas, portanto sem um efetivo compromisso com a melhoria da aprendizagem e sem consulta responsável às bases – docentes e gestores, sobretudo. A nós, cabe “tirar água de pedra” e aproveitar até que
-------------	---

	<p>chegue um novo “forasteiro” querendo imprimir sua marca, desprezando tudo que se faz e propondo novas e miraculosas fórmulas de sucesso (pessoal, é claro). Dilemas-chave: baixos salários e carga horária excessiva, ambos os frutos da eterna incompreensão brasileira com a profissão do educador; todos os demais dilemas, mais direta ou indiretamente, partem desses dois.</p>
Professor 2	<p>Houve projetos muito bons, porém há de ter mais divulgação desses trabalhos e ideais para os outros.</p>
Professor 3	<p>O projeto que apliquei de história em quadrinhos foi um sucesso. Pude perceber que os alunos têm potencial. Mas eles precisam ter um horizonte, alguém que os oriente. Meu projeto foi um sucesso e foi enviado para CENP.</p>
Professor 4	<p>Prática docente sem motivação, falta de incentivo, valorização; governo descompromissado com a educação.</p>
Professor 5	<p>Os projetos que circulam na rede estadual não condizem com a realidade dos educandos.</p> <p>Nós, professores, gostaríamos e sonhamos que um dia as Oficinas possam ser elaboradas em ambientes “condizentes” à proposta elaborada.</p> <p>Minha vivência é uma, ainda tenho sonhos, e quero transferir esses sonhos para os meus alunos. Eles têm direito a sonhar e cabe a nós, educadores, realizar seus sonhos.</p>
Professor 6	<p>Ao deparar com a realidade do dia-a-dia percebe-se que não é fácil começar.</p> <p>O que fazer, aplicar, ensinar ou mesmo aproveitar a bagagem que eles trazem e, daí, partir, reensiná-los.</p> <p>Assim, se foi primeiro os jogos já conhecidos por eles, depois reconstruí-los com material reciclado ou reaproveitável, pois a quantidade era pequena e, logo</p>

	<p>depois, os jogos matemáticos, propriamente ditos, tangram, números inteiros negativos e positivos; parte de geometria assim por diante, sem sair do projeto da Escola de Tempo Integral.</p> <p>Mas, no segundo semestre, após o recebimento das verbas do governo dirigidas para esse projeto melhorou muito, pois ficou mais prático e mais fácil de trabalhar.</p> <p>Também o que nos ajudou bastante foi a oficina da Teia do Saber que tivemos no início do segundo semestre de julho a outubro.</p>
Professor 7	Os projetos são ótimos, mas serão viáveis à medida que se aplica (pode ou não dar certo), dilema maior quando o espaço de tempo é curto e a exigência é excessiva.
Professor 8	Com relação aos projetos acho que são idéias excelentes, porém implantadas de maneira precipitada e sem o devido preparo dos profissionais envolvidos.
Professor 9	O professor acaba trabalhando muito além do horário escolar para concretizar os projetos; investe recursos próprios para que sejam realizados.
Professor 10	O problema é a qualidade. Seriam necessários menos projetos, que fossem mais sólidos e que a escola tivesse condições físicas e financeiras para executá-los.
Professor 11	Projetos são sempre bem-vindos. Sua execução deve ser de acordo com a realidade do aluno. Desafio poder trazer todos os alunos para perto do professor, atingir os objetivos propostos.
Professor 12	Não houve resposta.
Professor 13	Os projetos são interessantes, pois estão envolvidos no dia-a-dia dos alunos. Os dilemas e desafios são grandes, pois envolvem muitas pessoas, experiências.
Professor 14	Quando escolho é bom, se é imposto é chato, mas mesmo assim respeito e

	obedeço às ordens impostas e trabalho com amor.
Professor 15	Bons, quando você pode escolher e difíceis quando são impostos.
Professor 16	Todo projeto deve ser muito bem elaborado, pois nem sempre o que se planeja, se consegue realizar, devido às interferências ocorridas.
Professor 17	O projeto hoje é uma realidade. Basta você escolher os projetos, levando em consideração a clientela (idade, nível etc.). Os desafios são de mão dupla - professor e aluno.
Professor 18	Deveria haver um só projeto para ser bem desenvolvido.
Professor 19	São muito importantes para o crescimento dos alunos e o principal desafio está na integração (união) das equipes de trabalho, seja direção/professores e alunos. Outro desafio é que é muito importante munir os professores das ferramentas necessárias (cursos e materiais) para o desenvolvimento das atividades.
Professor 20	Projetos são ótimos. Só é preciso relacionar mais os professores, direção e coordenação para desempenhá-los.
Professor 21	Bons projetos, mas não podem ser muitos, senão não fazemos nada.
Professor 22	Eu, particularmente, penso que deveria se aprender, brincando no período dos projetos, sair do tradicional. As Oficinas deveriam ser prazerosas e com o aval do aluno. Ele escolheria a Oficina.
Professor 23	O projeto da escola de tempo integral é bom, mas acredito que deveria ter sido iniciado com as 5ª e 6ª séries. Impor a alunos de 7ª e de 8ª tornou a implantação muito difícil. Faltou informação para a comunidade, para os alunos e mesmo para os professores. Temos que criar do nada; as capacitações demoraram a

	acontecer. Os projetos podem ser lindos, mas precisam se moldar ao perfil da comunidade em que são implantados.
--	---

9- Formação dos Professores:	
Professor 1	Mestre em Letras
Professor 2	Matemática, Ciências, Ciências da Computação (Bacharelado), Pedagogia, Física (cursando)
Professor 3	Bacharel em Direito
Professor 4	Geografia
Professor 5	Educação Artística
Professor 6	Matemática
Professor 7	Educação Artística
Professor 8	Letras (Inglês/Francês)
Professor 9	Bacharel em Direito
Professor 10	Ciências Biológicas
Professor 11	Letras (Espanhol)
Professor 12	Superior (não especificou)
Professor 13	Superior (não especificou)
Professor 14	Superior (não especificou)
Professor 15	Superior (não especificou)
Professor 16	Superior (não especificou)
Professor 17	Pedagogia
Professor 18	Letras

Professor 19	Matemática
Professor 20	Letras
Professor 21	Geografia, História e Filosofia (cursando)
Professor 22	Educação Física
Professor 23	Matemática e Biologia.

ANEXO VIII – OBSERVAÇÃO DAS OFICINAS CURRICULARES

OBSERVAÇÃO DAS OFICINAS DE ATIVIDADES ARTÍSTICAS, FILOSOFIA E INFORMÁTICA EDUCACIONAL

Durante o período de observação, procuramos chegar mais cedo à escola, a fim de deixar os professores mais à vontade. Nossa presença foi justificada pela vice-diretora da escola e, também, pela coordenadora pedagógica da Escola de Tempo Integral, na intenção de permitir aos docentes aceitar (ou não) nossa presença no momento da realização das Oficinas. As professoras responsáveis pelas várias Oficinas mostraram-se bastante receptivas e tranqüilas quanto à nossa presença e nos deram liberdade para segui-las em suas atividades.

Dia 27/09/2006

Cheguei após o almoço dos alunos, que acontecia sempre das 12h20 até as 13h20. Conversei com os funcionários da secretaria, explicando porque estaria na escola por algumas vezes. A seguir, encontrei-me com a vice-diretora e com a coordenadora pedagógica da ETI, anunciando que daria início – com o aval delas – às minhas observações. Fui aconselhada a não entrar na 1ª aula, logo após o almoço dos alunos, pois eles ainda estavam muito agitados e relutantes a retornar para a sala de aula. Reparei que a escola não estava em boas condições de conservação. Digo isso, pois me efetivei nesta unidade escolar há alguns anos e ela era um verdadeiro “brinco”. As salas continuavam ambientes, mas não estavam mais bem cuidadas como antigamente. A diretora estava de licença e eu esperava encontrá-la em breve, a fim de questionar sobre o estado da escola. A segunda Oficina teria início às 14h10, com duração de duas aulas de 50 minutos cada. A sala que me foi indicada: 7ª série C, por ser considerada uma boa sala, segundo professores e coordenação.

Oficina: Atividades Artísticas.

Espaço: sala de aula/turma 7^a C.

Tempo: 14h10 às 15h50.

Acompanhei a professora de Artes até a sala de aula. Dentro da sala, os alunos mostraram-se curiosos sobre minha presença e a professora lhes explicou que eu estava fazendo Mestrado e que meu tema era voltado para a Escola de Tempo Integral. Eles perguntaram se seriam fotografados ou entrevistados, ao que lhes respondi que apenas ficaria observando as atividades em sala. Deram-se por satisfeitos e voltaram sua atenção para a professora.

O que foi feito nesta Oficina: Teatro de Fantoches (duas apresentações).

O cenário e os bonecos foram feitos pelos alunos, sob a supervisão e orientação da professora, em aulas anteriores. O texto lido pela narradora foi elaborado pelos alunos, sendo que os diálogos foram todos improvisados. Algumas músicas, também selecionadas pelos estudantes, serviram de fundo em situações que os alunos consideraram importantes na peça. Antes de dar início à apresentação, os alunos da 7^a série C convidaram colegas de outras classes para a assistência ao teatro e estenderam o convite às professoras de Filosofia e de Empreendedorismo Social, sendo que apenas a última pôde comparecer, por estar com poucos alunos e tê-los trazido para assistir a representação. A professora da disciplina não interferiu, em momento algum, na atuação dos alunos. Esclareceu à platéia que ensinou a feitura dos bonecos que serviram de personagens para a peça e que forneceu algumas orientações para a elaboração desta atividade. Os alunos pareciam estar à vontade e desempenharam a proposta sem dificuldades. A platéia estava, a princípio, inquieta. Alguns estavam conversando; outros, distraídos com seus celulares;

outros, deitados nos bancos da sala de aula. Não houve nenhum comentário da professora quanto a estes comportamentos. Quando a apresentação teve início, os alunos passaram a prestar atenção, acompanhando o desenrolar da história até o final. A platéia aceitou as propostas de interação com os alunos, quando estes pediam para bater palmas, por exemplo. Ao final da peça, o grupo foi aplaudido pelos alunos e professores presentes. Foram feitas duas apresentações seguidas, nas quais os alunos fizeram uso do mesmo cenário e dos mesmos personagens. Intitularam a peça com o nome “Anos 60 e AIDS”. O texto abordou assuntos relacionados à relação sexual, gravidez precoce, AIDS, aborto, uso de camisinha e afins. A linguagem utilizada pelos personagens foi bastante informal, com presença de termos como “idiota”, “cachorra” e outros semelhantes. O curioso é que este vocabulário parecia comum entre os alunos e motivo de diversão entre eles. Difícil precisar quantos alunos estavam presentes, pois alguns entravam e saíam a todo instante. Tudo foi arrumado momentos antes da apresentação, sem uma organização prévia. Os alunos utilizaram papelão, papel sulfite, pedaços de pano, ou seja, materiais simples na elaboração do cenário. A classe estava suja, com mesas e bancos espalhados aleatoriamente pela sala. No corredor ao lado, alunos passavam correndo de tempos em tempos, sem que ninguém se queixasse ou desse falta deles. As professoras disseram-me que aquele era um dia atípico, pois esta era a primeira apresentação do ano feita pelos alunos. A pedido da professora responsável pela sala, após a representação, apresentei-me formalmente aos alunos, a fim de esclarecer melhor a minha presença na escola. Muitos alunos fizeram questão de manter conversa comigo, contando-me sobre a elaboração do teatro e querendo mais detalhes sobre o que eu fazia ali. Novamente, a pedido da professora, expressei minha opinião sobre a atuação dos alunos e fiz algumas

questões simples sobre o texto e os personagens. Fui ouvida pelos adolescentes com simpatia. Pretendia ficar apenas como espectadora, entretanto, por conta da situação, acabei por me envolver nesta atividade, no momento em que fui levada a dar palpites. A professora não fez a chamada.

Dia 04/10/2006

Oficina: Atividades Artísticas.

Espaço: sala de aula/turma 5ª A1.

Tempo: 14h10 às 15.

O que foi feito nesta Oficina: Colagem – Técnica de recorte e colagem.

Objetivo: noção espacial; agilidade na coordenação motora, visto o uso de tesoura, papel e espaços a serem preenchidos.

A professora trouxe borboletas desenhadas e xerocadas aos alunos. Eles escolheram as cores que usariam para dar vida às borboletas. Foram usados papéis fantasia de várias cores para a execução do trabalho. Após esta primeira etapa, os alunos recortaram as borboletas e as colaram sobre uma folha de papel sulfite, no lugar escolhido por eles. A proposta seguinte dada pela professora: criar um ambiente para a borboleta apenas com colagens; não poderiam usar lápis de cor e outros recursos. Para os alunos que não haviam prestado atenção ou que não haviam feito as outras etapas, a professora propôs que criassem sua própria borboleta, a fim de conseguirem acompanhar os colegas de classe. Observei que a relação entre a professora e seus alunos era bastante amigável. Todos pediram licença antes de entrar na sala. Eles estavam um pouco agitados no início das atividades, pois alguns deles já haviam dado início à proposta e queriam pegar seus

trabalhos para terminá-los. A maioria tem preferência pelo rosa e pelo azul e, ainda, estão presos às convenções, por exemplo: árvore com a copa grande, tronco marrom. Quando a cor (marrom) faltou, uma aluna se queixou, dizendo que não poderia terminar, pois não havia marrom para o tronco de sua árvore. A professora disse: “Por que você não usa outra cor? Afinal, o desenho é seu! Você já viu árvores diferentes, não viu?” A aluna, satisfeita, aceitou a sugestão da professora e, após pensar um pouco, fez o tronco roxo. Três alunos ficaram de braços cruzados e não participaram das atividades. O restante da sala, conforme iam terminando, mostravam aos colegas, davam palpites, buscavam a aceitação da professora. Uma aluna apresentou dificuldades em criar um ambiente pára a sua borboleta e mostrou-se aborrecida com a situação. Disse à professora que ela deveria ter avisado antes, que seu trabalho estava feio, ameaçou jogá-lo fora. A professora lhe respondeu que não poderia antecipar as informações, pois o objetivo era exercitar a criatividade deles. Completou dizendo que ela poderia recortar novamente sua borboleta e criar outro lugar se quisesse. Essa era a idéia: criar, criticar, modificar, tomar decisões, auxiliar os colegas. A menina pegou outra folha, recortou sua borboleta e fez as mudanças que considerou necessárias. Já, com o trabalho adiantado, a professora de Artes pediu aos alunos que os levassem para casa e os terminassem para a aula de 2ª feira. Eles pareceram felizes durante esta Oficina. Mostraram-se interessados e exigentes, tentando caprichar. Como era dia de reunião de pais, a professora perguntou aos alunos se eles queriam que as mães vissem os trabalhos e a maioria quis. Então, eles deixaram suas borboletas sobre as mesinhas da sala, combinando de pegá-los de volta, ao final da reunião. Esta sala estava organizada: grupos de quatro mesas, armários com os trabalhos guardados e identificados pela série. Os alunos, quando queriam ir ao banheiro ou beber água, pediam à professora e ela

lhes fornecia uma espécie de crachá. Um de cada vez deixava a sala. Reparei que não demoravam a voltar e permaneciam sentados enquanto executavam as atividades. O tom da professora era baixo, porém todos a ouviam perfeitamente, principalmente no momento da chamada. A classe não tinha alunos que gritavam ou atrapalhavam o andamento dos trabalhos e a professora disse-me que não tinha problemas com esta sala. Eram crianças doces e talentosas.

Dia 09/10/2006

Oficina: Informática Educacional

Espaço: sala de informática

Tempo: 14h10 às 15/turma 8ª B.

O que foi feito nesta Oficina: atividades diversificadas

A professora estava à porta para recebê-los. Conforme iam entrando, escolhiam as melhores cadeiras e a mesa de computador de sua preferência. A sala, de acordo com a professora, tinha 45 alunos, mas o número de freqüentes beirava os 36. Ficavam três alunos por computador, porém esta sala só possuía sete computadores funcionando e seis cadeiras com rodinhas. As outras cadeiras vinham das salas de aula junto com os alunos que chegavam, mostrando que eles já estavam acostumados com esta situação. Cinco computadores estavam com defeito. A impressora não tinha tinta. A professora trazia um cartucho de tinta, que só usava com seus alunos. Quando não tinha aulas, ela o retirava da máquina, caso contrário não teria tinta para as outras aulas. De oito luminárias com lâmpadas duplas instaladas na sala, apenas seis lâmpadas funcionavam. A sala estava bastante escura. Não tinham Internet, por isso estavam usando alguns jogos que a escola já possuía. Um deles chamava-se “Números em Ação, que a professora explicou ser

ideal para as 5ª e 6ª séries. Disse-me que já havia pedido várias vezes melhorias para a sala de informática, porém não havia conseguido resposta até o momento. Ela os tratava por “amor”, “queridos” e outros termos carinhosos. Fez a chamada, registrou alguma coisa em seu diário e o guardou. Volta e meia um aluno vinha reclamar que ainda não tinha conseguido mexer no computador e ela pedia que aguardasse um pouco. Vários alunos estavam ociosos, pois não havia máquinas para todos. Um grupo grande de adolescentes, seis alunos, ocupava o mesmo espaço, disputando um campeonato de futebol. Alguns desenhavam, outros digitavam pequenos trechos de textos que haviam trazido: letras de “funk”, de samba, poesias etc. A professora não fez nenhuma proposta de atividade, permanecendo sentada durante todo o tempo da Oficina. Os alunos não reclamavam, porém não faziam nada produtivo ou mesmo aprendiam algum comando novo que pudesse ser aplicado futuramente. Quando perguntei sobre o que ela pretendia fazer com os alunos, a fim de que eles conhecessem um pouco das ações de um computador, ela me disse: “Não há material para as 8ª séries. Não foram mandados os programas prometidos”. Quando o sinal tocou, aquele grupo não queria sair, pois o campeonato de futebol não havia terminado. Após insistência da professora, concordaram em deixar a sala. Os computadores não foram desligados, pois uma nova turma estava chegando.

Dia 09/10/2006

Oficina: Informática Educacional

Espaço: sala de informática/ turma 5ª C.

Tempo: 15h às 15h50

O que foi feito nesta Oficina: jogos, desenhos, digitação.

Enquanto os alunos entravam, pedindo licença, a professora lhes pedia para tirar o boné. Eles a atendiam sem causar problemas. Pareciam ter um bom relacionamento. Conversando comigo, ela comentou que a classe era “agitada”, mas os alunos eram “bonzinhos”. A sala era a mesma que havia sido ocupada pelos alunos da 8ª série. Os mesmos problemas quanto à quantidade de computadores por alunos, número de cadeiras insuficientes e pouca iluminação. Já acomodados, a professora fez a chamada, suas anotações e fechou o diário. Os jogos disponíveis para esta classe foram: copas, dama, gamão, drawing for children, sim city, paint. Aqueles que não quisessem jogar poderiam digitar algum texto de sua escolha ou criar algum. A professora me contou que a maioria dos alunos tinha computador em casa. Aqueles que não o possuíam, freqüentavam alguma *lan house*. “Eles aprenderam mexendo, sendo curiosos”, ela disse. Observei que mesmo sendo menores, os alunos ficam à vontade com a máquina, fazendo uso dos jogos oferecidos pela professora, digitando letras de músicas e de poemas, disputando um campeonato de futebol e inventando outras atividades. Dificilmente, eles se dirigem à professora para perguntar, pedir informações sobre o uso do computador. A docente permanecia sentada. Algumas vezes fazia algum comentário comigo ou com outro aluno, outras vezes lia uma revista. Ao final da aula, os alunos desligaram os computadores e uns poucos se ofereceram para arrumar a sala e devolver as cadeiras às salas de aula. Este era o horário de saída para o lanche e depois para casa. Pareciam ansiosos para irem embora. Aqueles poucos que fizeram a arrumação da sala, perguntaram para a professora: “Próxima aula vou entrar primeiro, né?”

Dia 12/10/2006

Oficina: Filosofia

Espaço: sala de aula

Tempo: 14h10 às 15h50/turma 6ª série.

O que foi feito nesta Oficina: leitura e reflexões sobre discussões dentro de casa.

A professora recebeu os alunos na porta da sala de aula com um “boa tarde”, sorridente. Os alunos responderam em sua maioria. Todos estavam sentados, quando a professora fez a chamada e começou a explicar o que fariam naquelas poucas horas juntos. “Durante as aulas fui percebendo que vocês reclamam de situações que acontecem em suas casas e que, muitas vezes, vocês magoam seus amigos, falando mal das famílias deles”. Alguns alunos retrucaram, dizendo que isto não acontecia e ela foi recordando alguns episódios junto com eles e com os quais acabaram concordando. “Hoje, nós vamos dar início a uma atividade chamada “A importância da família”, enfatizando o tema “Quando meus pais discutem”. Trouxe um texto para lermos juntos e conversarmos sobre o que entendemos”. A seguir, a professora distribuiu os textos aos alunos e deu início à leitura. Alguns alunos pediram para ler e ela os organizou para que não houvesse confusão. Após a leitura, muitos alunos começaram a falar ao mesmo tempo, o que ocasionou um pequeno alvoroço. Ficou acertado que precisariam aprender a ouvir o outro e respeitar suas idéias. Eles tentaram seguir as regras, porém ficavam empolgados e a confusão voltava. A professora interferia e a paz reinava novamente. A princípio, dando continuidade à proposta, os alunos receberam folha de sulfite. Cola, lápis de cor, canetinha foram deixados entre os grupos, pois eles estavam sentados em grupos

circulares de seis a oito carteiras. A proposta foi que desenhassem os moradores de suas casas e os identificassem com o grau de parentesco. A professora fez a seguinte pergunta: “Como me sinto quando acontecem discussões em minha casa?” No início, eles não sabiam o que responder ou mesmo falavam “eu não faço nada!”. Devagar, a professora foi conversando com eles, questionando sobre seus sentimentos e eles acabaram por escrever na folha suas reações frente às brigas em casa. Como continuidade, foi pedido que eles fizessem a árvore genealógica (a docente explicou o que era e deu sugestões de como poderiam confeccioná-la; mostrou um exemplo feito em cartolina) e a trouxessem na próxima aula. Na saída, após esta Oficina, eles pareciam mais tranquilos, como se conversar sobre seus problemas tivesse tirado um peso deles. Alguns alunos foram mais resistentes ao debate, fechando-se em um canto, evitando conversas. A professora comentou comigo que esta atividade estava prevista para uns seis a oito encontros e que, provavelmente, aqueles que não haviam feito nada, que não tinham participado, estariam mais soltos e mais abertos para os próximos debates. Ela completou dizendo: “Quero tentar ajudá-los a amar e respeitar a família, estimulando valores como respeito, perdão, caridade”. Desejei um bom trabalho para a professora.

Pude perceber que esta professora está preocupada não só com o conteúdo exigido pela escola, mas procura desenvolver nos alunos valores importantes para um relacionamento em que predomine o respeito, a amizade, a vida em comunidade. Ela procura planejar suas atividades, arriscando-se a calcular o número de encontros que precisará ter com os alunos, a fim de desenvolver seu trabalho. Além disso, todas as atividades, incentivadas por ela, culminam na realização de um trabalho prático, seja em forma de cartazes, seja na aplicação de um jogo ou outro instrumento em que a professora possa avaliar a aprendizagem.

Dia 17/10/2006

Oficina: Filosofia

Espaço: sala de aula

Tempo: 14h10 às 15h50/turma 8ª série.

O que foi feito nesta Oficina: um jogo envolvendo atenção, percepção, habilidade para colagem e desempenho junto ao grupo.

Objetivo: compreender algumas virtudes e seu papel na nossa evolução.

Quando os alunos entraram, eu e a professora já estávamos esperando por eles. Ajudei a professora a desenhar umas escadas em folha de papel Kraft e a recortar tiras de papel que seriam distribuídas aos alunos. Após a chamada, ela os dividiu em três equipes, entregando uma folha de papel com uma escada de dez degraus desenhada para cada equipe. Os alunos estavam curiosos e perguntando o que fariam com aquilo. “Esperem que já explicarei a todos”, a professora respondeu. A seguir, cada equipe recebeu dez tiras de papel com a mesma altura dos degraus e largas o suficiente para caberem a escrita de palavras. Quase tudo já estava feito com antecedência pela professora; apenas a ajudei a terminar algumas escadas e com alguns recortes. “Pessoal, atenção!” Ela conseguiu a atenção deles. “Vamos fazer um jogo. Vocês lembram que já discutimos sobre as virtudes e pretendo descobrir o que assimilaram de nossas conversas. Vocês terão pistas para descobrir o nome das virtudes que estarei descrevendo. Terão 20 segundos para dialogar e responder, por escrito, nas tiras que receberam qual a virtude que está de acordo com as pistas dadas. Não podem falar alto, para as outras equipes não copiarem, certo?”. Todos concordaram e ficaram em silêncio para ouvir as pistas. A classe

mostrou ter espírito competitivo, pois cochichavam dentro das equipes, a fim de não serem ouvidos. Ficou difícil respeitar os 20 segundos e eles ultrapassaram este tempo várias vezes. As questões sugeriam as seguintes virtudes: paciência, trabalho, justiça, gratidão, responsabilidade, caridade, simplicidade, disciplina, coragem e amor. No momento da conferência, a professora explicou que as respostas corretas seriam coladas na escada, começando de baixo para cima. As erradas eram deixadas de lado. A equipe que chegasse mais alto seria vencedora. Um representante da equipe teria que desenhar uma “pessoinha” no degrau onde a equipe tivesse chegado. Para finalizar, a equipe vencedora daria um abraço nos demais jogadores. Não houve resistência entre os alunos da classe. Muitos já estudavam juntos desde a 5ª série, o que facilitava o relacionamento amigável. A atividade pareceu atingir seus objetivos, pois quando questionados pela professora sobre o que haviam percebido através deste jogo, muitos responderam que as virtudes eram importantes para fazê-los subir na vida no sentido de uma pessoa boa, correta, responsável. Esta professora não levanta a voz com os alunos e está sempre sorrindo. Isto parece influenciá-los de alguma forma. Suas atividades estão sempre organizadas e os alunos não encontram a sala em bagunça quando chegam para a Oficina. Ela toma o cuidado em dispor as carteiras com boa estética, separa os materiais que serão usados e pede ajuda aos alunos para que arrumem o que foi tirado do lugar. Ao toque do sinal, os alunos dirigiram-se ao pátio para o lanche e o retorno para suas casas. Em conversa com a professora, descobri que ela arca com as despesas de xerox, lápis de cor, canetinhas e até mesmo alguns jogos que realiza em sala de aula, como por exemplo, tabuleiros de xadrez.

Dia 19/10/2006

Oficina: Filosofia

Espaço: sala de aula

Tempo: 13h20 às 14h10/turma 5ª série.

O que foi feito nesta Oficina: audição musical e pintura.

Objetivo: perceber como as emoções e sentimentos provocam alterações no corpo, compreender seus efeitos sobre a saúde integral do Ser.

Realmente, já haviam me dito que após o almoço os alunos ficavam muito agitados. Parecia que seria impossível colocá-los dentro da sala de aula. Eles estavam relutantes, queriam correr, diziam que precisavam ir ao banheiro, pediam para ir embora. Depois de muito esforço das inspetoras e dos professores, os alunos entraram nas salas. Enquanto eles se acomodavam, ainda com bastante barulho, a professora me dizia que havia escolhido esta atividade, porque a música acalmava e após o almoço ela acreditava que conseguiria fazê-los fechar os olhos para ouvir com mais atenção. Seu costume era fazer a chamada assim que entravam e ela fez como todos os dias. Perguntei quantos alunos estavam presentes neste dia. “32”, ela me respondeu. Entregou folhas com figuras, uma para cada aluno; giz de cera nas cores determinadas pelas folhas. Colocou sobre sua mesa dois copos transparentes: um com água limpa e outro com água suja. Disse-lhes que colocaria uma música suave para ouvirem. Pediram para colocar um “funk” e ela explicou que esta atividade pedia uma música suave. “Talvez em outra oportunidade”. Recomendou que eles tentassem ficar o mais confortável possível. Colocou a música, algumas risadas.... “Fechem os olhos, por favor”. Fecharam, abriram, deram

algumas risadas, mas acabaram colaborando. Enquanto a música tocava, a professora ia falando dos sentimentos e onde eles se revelavam em nosso corpo, sugerindo que eles pensassem a respeito. “Aonde a raiva se revela em meu corpo? E a tristeza? O amor?”. Deixou a música terminar. “Abram os olhos. Agora é hora de pintar nas figuras, os lugares onde são experimentados cada sentimento, cada emoção. Individual e sem conversa”. Este momento durou uns 15 minutos. A professora chamou a atenção dos alunos para os copos com água e explicou que o copo com água limpa representava os bons sentimentos. O copo com água suja representava os maus sentimentos, aqueles que turvam a fonte da saúde. “O que acontece com as pessoas que bebem água contaminada?”. Os alunos responderam: “ficam doentes”. Ela explicou que se cultivamos os maus sentimentos, ficamos doentes e trazemos situações ruins para nossa vida. “Devemos conquistar e manter bons sentimentos, mesmo que, às vezes, sintamos raiva ou fiquemos aborrecidos. É preciso esquecer as mágoas e cultivar sentimentos bons”. Para a aula seguinte, ela informou que eles explicariam suas pinturas e criariam um texto a partir de uma proposta que lhes seria dada. Por serem menores, eles diziam sobre situações que os deixavam com raiva, falavam das pessoas que desejavam bater e tudo mais. A professora comentou que sentir raiva era normal, mas que não podiam guardá-la no coração. Precisavam saber perdoar e saber pedir desculpas. Alguns se mostraram orgulhosos com a sugestão dela: “Pedir desculpas? Eu? Nunca!!!” Outros diziam que sabiam pedir desculpas, que faziam isso em casa, quando brigavam com o irmão ou irmã, ou quando desobedeciam seus pais. A professora ouvia a todos com paciência, tentando cultivar as boas ações entre eles. Tocou o sinal e saíram correndo, sem quase não dar tempo de ela lembrá-los sobre a continuação da

atividade. Eu a ajudei a recolher as pinturas e agradei pela oportunidade de participar desta Oficina.

Dia 24/10/2006

Oficina: Filosofia

Espaço: sala de aula

Tempo: 13h20 às 14h10/turma 6ª série.

O que foi feito nesta Oficina: leitura do texto “O valor de um sorriso”, desenho e pintura.

Objetivo: reconhecimento dos próprios estados interiores e emoções e de como eles dão características ao nosso comportamento.

Após a chamada, a professora distribuiu um texto para os alunos, propondo que fosse feita uma leitura silenciosa e, depois, uma leitura oral. Alguns alunos se candidataram para ler o texto. Ela concordou e eles começaram a leitura silenciosa. Sempre têm aqueles que reclamam do tamanho do texto e se recusam a fazer a atividade. Com esta turma não foi diferente. A professora tentou convencê-los a participar, mas não mostraram interesse. Ela os deixou com o texto e foi para frente da classe, esperando que os alunos terminassem a leitura. Quando todos terminaram, deu início a leitura oral, com os alunos que haviam pedido para ler. Abriu-se um pequeno debate sobre a importância de um sorriso. As crianças foram dando exemplos do bem que faz um sorriso. Quando se sentem tristes e alguém vem sorrindo conversar, quando estão de mau humor e a risada de alguém modifica

isto ou mesmo quando estão doentes, com alguma dor e um parente ou amigo vem visitá-lo, sorridente, fazendo-o esquecer que não está se sentindo bem. Deram vários exemplos. A professora entregou uma folha de sulfite para cada aluno, pedindo que dividissem esta folha em oito partes. Sugeriu que dobrassem a folha em oito pedaços, para depois passar o lápis ou caneta, já que muitos alunos estavam sem régua naquele momento. Os momentos divididos na folha deveriam corresponder aos principais momentos que os alunos passavam na escola, durante todo o período. Oito períodos: acordei – fui para a escola – aulas da manhã – intervalo para o café da manhã – volta para as aulas – almoço – Oficinas – lanche/ir para casa. Cada um desenharia seu estado de humor diante das situações indicadas pela professora. Em seguida, poderiam mostrar seus desenhos aos colegas da classe. Para aqueles que não desenharam, ela recomendou que observassem os outros e apontassem os desenhos mais parecidos com o jeito de perceberem seus sentimentos. Observei que os alunos se divertiram ao realizar esta atividade e iam discutindo com os colegas da classe sobre como se sentiam nas situações propostas pela professora. A professora ficou feliz ao verificar que a maioria dos alunos não se desenhou infeliz no momento das Oficinas. À hora das refeições, como café, almoço, lanche eles se retrataram felizes. Após o almoço, com sono, mas felizes. Mais felizes, ainda, no momento de voltar para casa. O momento de mau humor era a hora de acordar, pois acordavam muito cedo para chegar às 7 horas da manhã na escola. Na aula seguinte eles terminariam de explicar seus desenhos. A professora ficou bastante entusiasmada com a participação dos alunos e revelou que analisaria com bastante cuidado todas as imagens, pois delas poderia ter uma pequena visão de como viam a Escola de Tempo Integral. Agradei à

professora por sua colaboração e paciência nestes dias. Ela se mostrou muito simpática, colocando-se à disposição caso precisasse de mais alguma coisa.

Dia 08/10/2006

Oficina: Artes Visuais

Espaço: sala de aula

Tempo: 14h10 às 15h50/turma 6^a série.

O que foi feito nesta Oficina: atividades com sucata (rolinho de papel higiênico, garrafas pet, potes descartáveis de vários alimentos)

Objetivo: conscientização do uso de material reciclado, cuidados com o meio-ambiente.

Após a entrada dos alunos, a professora pediu que sentassem em grupos, de posse do material que haviam trazido. A maioria dos alunos estava com sacolas, nas quais era possível ver garrafas de variados tamanhos, pedaços de plástico, papel alumínio, cola, tesoura, canetas e outros materiais. A professora conversou com eles sobre o que faziam com o lixo, sobre poluição, sobre os cuidados que deviam ter com o meio-ambiente. Apesar de crianças, foi fácil perceber que estavam entendendo os riscos que a vida do planeta corria todos os dias, pois falaram de aquecimento global, efeito estufa, da água do mar poluída etc. A professora os ouvia sem fazer comentários e, ao mesmo tempo que os ouvia, separava algumas imagens que trouxera: rios cheios de espuma, de sucata; locais residenciais com lixo a céu aberto, centros urbanos com ruas sujas, ruas com muitos carros e o gás jogado na atmosfera, entre outros. Deixou que eles observassem as imagens.

Precisaram se levantar, pois a curiosidade era grande. Pareciam estar em uma exposição, queriam tocar nas figuras, comentar a respeito. “Voltem aos seus lugares, por favor”, pediu a professora. “Deixarei as imagens penduradas para que possam observá-las melhor, certo?” completou. A partir daí, ela fez sua proposta de trabalho: “você receberão cartolinas e tentarão reproduzir um ambiente ideal, sem poluição, sem lixo espalhado e, com o material que trouxeram, criarão um brinquedo ou algum utensílio que seja útil para as pessoas. Temos guache, lápis de cor, giz de cera, caso precisem de algo”. Muitos deles pareceram não compreender a proposta, pois perguntavam ao mesmo tempo, falavam alto, demonstrando que tinham dúvidas. A professora tornou a falar: “precisamos mostrar para a comunidade que lugar de lixo é no lixo e que muitas coisas que jogamos fora podem ser reaproveitadas. Como o planeta está sofrendo pela falta de cuidado dos seres humanos, que não respeitam a natureza, que jogam lixo pela janela do carro e, até mesmo, pela janela do carro...., temos a obrigação de ensiná-los a viver de forma mais cuidadosa, não acham?”. Eles concordaram com a professora. “Vamos criar cartazes que passem uma mensagem positiva, do homem cuidando da sua rua, da sua escola, de sua cidade, de seu planeta. Com os brinquedos e enfeites que vocês criarem, poderemos mostrar às pessoas que muita coisa pode ser utilizada para o bem. Teremos uma exposição no final do ano e tenho certeza de que vocês farão trabalhos maravilhosos”. Os alunos ainda olharam mais algumas vezes as imagens que ela trouxe, conversaram entre eles e começaram a trabalhar. A professora os lembrou da importância de planejar o trabalho, antes de gastarem cola, riscarem a cartolina etc. “Façam um rascunho se preferirem. Caso não dê tempo de terminar a atividade, continuaremos na próxima aula”. Realmente, o tempo não foi suficiente para tantas idéias. Demoraram para entrar em acordo com os colegas, pois o

trabalho era em grupo. Então, ela usava um cartucho de tinta que trazia, era preciso chegar a um acordo. Mas não houve brigas, eles chegaram a uma idéia que agradou aos colegas. A professora percorria a sala, atendendo os grupos e sanando as dúvidas quando surgiam. Ajudava-os, também, quanto ao uso adequado de tinta, canetinha ou até mesmo na quantidade de cola a ser usada. Perto da aula terminar, ela fez a chamada e os convidou a arrumar a sala. Guardou os trabalhos, devidamente identificados, em seu armário e colocou as sucatas em um canto da sala – também com identificação. Poucos alunos deixaram de trazer o material solicitado e aqueles que não o trouxeram, ficaram entusiasmados e pediram à professora se poderiam participar na outra aula. Ela concordou, entretanto os avisou da importância de cumprir prazos e tornar o tempo que tinham produtivo. Disse-lhes que teriam menos tempo para fazer o trabalho, devido não terem feito nada na sala. Os alunos não discutiram, parecendo aceitar os argumentos da professora. Após o toque do sinal, os alunos despediram-se da professora e foram para o pátio.

Dia 07/10/2006

Oficina: Informática Educacional

Espaço: sala de informática

Tempo: 14h10 às 15h/turma 7ª série.

O que foi feito nesta Oficina: digitação de trechos de textos, desenhos.

Objetivo: conhecer os comandos do editor de texto (Word).

A professora recebeu os alunos da mesma forma que fazia: fila para entrar e divisão de grupos para o uso dos computadores. Ela os beija na entrada e os chama de

“amor” todo o tempo. Não há computadores para todos e, por não terem acesso à Internet, “o trabalho fica difícil”, ela desabafou. A classe está com 32 alunos e os grupos estão, aproximadamente, com quatro a cinco alunos. Ela trouxe alguns textos para serem digitados pelos alunos. Como não havia computadores para todos, um aluno ditava e outro digitava. Depois de um tempo, eles trocavam de posição, a fim de que todos tivessem contato com a atividade. Infelizmente, muitos dispersaram, acabando por inventar um campeonato de futebol ou outro jogo que os distraísse. Pouquíssimas vezes a professora se levantou para acompanhar os trabalhos. Os alunos também não solicitaram sua atenção. Enquanto estava sentada, fez a chamada e algumas anotações no seu diário. Os alunos que terminavam a tarefa pediam a ela que fosse ver se estava bom. Então, ela os ajudava a formatar o texto, a fim de deixá-lo mais apresentável. Para imprimir as atividades, ela usava um cartucho de tinta que trazia para as aulas, que havia comprado com seu dinheiro. “Não posso deixá-lo aqui, pois acabarei sem tinta para as aulas. Por isso, uso e levo para casa”. Cada grupo que terminava, ela os ensinava a imprimir. Vistava os trabalhos e os guardava no diário. Antes de entrar na sala, os alunos trouxeram algumas cadeiras, pois não há número suficiente para todos se acomodarem. Ao tocar o sinal, a professora pediu que levassem as cadeiras para as salas de onde haviam tirado.

Esta professora mantém um relacionamento muito interessante com os alunos: há sempre um “meu amor”, “querida”, “querido”; ela os recebe com beijo, despede-se deles da mesma forma. O fator emocional é bastante forte nestas aulas, o que parece amenizar a frustração dos alunos pela falta de computadores e de atividades que realmente os ocupe. Não fica claro se existe um plano para a realização desta

Oficina²⁸, por parte da professora. O que ela chama a atenção é para o cuidar da escola, mantendo o material que ela e os alunos têm disponível em bom estado, guardando o que foi tirado do lugar e, de alguma forma, procurando despertar nos alunos uma atitude de compromisso e de responsabilidade para com o patrimônio escolar.

²⁸ As Oficinas foram escolhidas de acordo com o seguinte critério: Oficina de Informática Educacional : por ser uma nova linguagem e estar preocupada em potencializar aos alunos o acesso às tecnologias de informação e de comunicação; Oficina de Atividades Artísticas: por trabalhar com as representações dos alunos, seja no campo visual, sonoro, seja no campo gestual/corporal; Oficina de Filosofia: por contribuir para a aquisição e desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo, ou seja, levar o aluno a pensar. Consideramos que estas Oficinas têm, em sua essência, as dimensões (cognitiva, emocional e sócio-cultural) apresentadas neste trabalho.

ANEXO IX – DOCUMENTAÇÃO SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Resolução SE 7, de 18-1-2006

Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral

O Secretário de Estado da Educação, à vista:

- dos objetivos definidos para a implementação da Escola de Tempo Integral. Que assegura a alunos dos ciclos I e II do ensino fundamental a ampliação da vivência de atividades escolares e de participação sócio-cultural e tecnológica;
- da necessidade de se firmar diretrizes que permitam aos educadores implementarem o processo educacional proposto para a Escola de Tempo Integral, resolve:

Artigo 1º A Escola de Tempo Integral destina-se a alunos dos ciclos I e II do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual que tenham atendido aos critérios de que trata o artigo 3º da Res. SE nº 89 de 09/12/ 2005.

Artigo 2º A organização curricular do Ciclos I e II em período integral compreenderá o currículo básico do ensino fundamental e um conjunto de oficinas e enriquecimento curricular.

§ 1º Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria

unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina.

§ 2º Os componentes curriculares, que integram o currículo básico do ensino fundamental,

e os eixos temáticos das oficinas curriculares constam dos anexos I e II que fazem parte da presente resolução.

Artigo 3º Na organização da Escola de Tempo Integral, observar-se-á:

- I- regime de estudos para cada classe dos ciclos I e II, em período integral: manhã e tarde;
- II- carga horária semanal de 45 aulas;
- III- total de aulas diárias: 09 aulas;
- IV- jornada diária discente: 09 horas, com intervalos de uma hora para almoço e vinte minutos, em cada turno, para recreio.

§ 1º No Ciclo I, o turno da manhã destinar-se-á ao desenvolvimento das disciplinas do currículo básico, com duração de 05 (cinco) aulas diárias, ficando o turno da tarde com uma carga horária de 04 (quatro) aulas diárias destinadas às oficinas curriculares.

§ 2º No Ciclo II:

- I- o turno da manhã compreenderá 06 (seis) aulas diárias, destinadas ao desenvolvimento das disciplinas do currículo básico e das seguintes oficinas: Hora da Leitura e Orientação para Estudos e Pesquisa e;

II- o turno da tarde, com 03 (três) aulas diárias, destinar-se-á, exclusivamente, ao desenvolvimento das demais oficinas curriculares.

§ 3º Para fins de definição de pessoal na Escola de Tempo Integras, com base nas disposições do Decreto nº 37.185 de 5/8/1993, e da Resolução SE nº 35 de 7/4/2000, será considerado em dobro o número de classes em funcionamento nos termos do “caput” deste artigo.

Artigo 4º A atribuição das classes e das aulas da Escola de Tempo Integral farse-á aos docentes inscritos no processo regular de atribuição de classes/aulas, a partir de sua etapa inicial, pelo Diretor de Escola, podendo haver também, se necessário, atribuição das referidas classes e aulas em nível de Diretoria de Ensino.

§ 1º As aulas das disciplinas do currículo básico do Ciclo II do Ensino Fundamental deverão ser atribuídas com observância à ordem de prioridade das faixas de habilitação/qualificação de docentes, estabelecida no artigo 12 da Resolução SE – 90/2005.

§ 2º Com relação às aulas das Oficinas Curriculares, a atribuição deverá se dar na seguinte conformidade:

I- no Ciclo, a portadores de diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso de nível superior equivalente, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio ou em Magistério das Série Iniciais do Ensino Fundamental, nesta ordem de prioridade de habilitações, exceto para as oficinas de Língua Estrangeira Moderna –

Inglês, Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras, cujas aulas serão atribuídas a portadores de licenciatura plena em Letras com habilitação em Inglês, Educação Artística/Arte e Educação Física, respectivamente.

II- No Ciclo II, a atribuição contemplará as seguintes habilitações/qualificações docentes para cada oficina/conjunto de atividades:

- a) Orientação para Estudo e Pesquisa: licenciatura plena em Pedagogia ou curso do Ciclo I, na mesma ordem de prioridade;
- b) Hora da Leitura: licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, preferencialmente, ou licenciatura plena em qualquer componente curricular;
- c) Informática Educacional: licenciatura plena com formação e conhecimento na área, preferentemente com curso de capacitação desenvolvido pelos NRTEs, desde que devidamente comprovado;
- d) Experiências Matemáticas: licenciatura plena em Matemática, ou licenciatura plena em Física, ou em Química ou ainda licenciatura em Ciências plenificada com qualquer habilitação;
- e) Língua Estrangeira Moderna – Espanhol: licenciatura plena em Letras, com habilitação no idioma ou com comprovada proficiência adquirida em cursos especializados;
- f) Atividades Esportivas e Motoras: licenciatura plena em Educação Física;
- g) Atividades Artísticas: licenciatura plena em Educação Artística/Arte;

- h) Saúde e Qualidade de Vida: licenciatura em Ciências plenificada em Biologia, ou química, ou Física ou Matemática, ou licenciatura plena em Ciências Biológicas ou ainda licenciatura plena em História natural;
- i) Filosofia: licenciatura plena em Filosofia;
- j) Empreendedorismo Social: licenciatura plena em Ciências Sociais.

§ 3º Na ausência de docentes com as habilidades previstas para as aulas de Atividades Artísticas do Ciclo I e para as atividades do Ciclo II constantes das alíneas “d” a “j”, as aulas poderão ser atribuídas com observância à ordem de prioridade das faixas de qualificação estabelecidas pelo artigo 12 da Resolução SE – 90/2005, respeitadas as demais disposições de seus parágrafos.

§ 4º As aulas das Oficinas Curriculares poderão se atribuídas a docentes titulares de cargo, apenas, como carga suplementar de trabalho ou para composição de jornada, exceto as aulas das Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras que poderão ser atribuídas, também, para constituição de jornada dos respectivos titulares de cargo.

Artigo 5º As Coordenadorias de Ensino e de Estudos e Normas Pedagógica, respeitadas as respectivas áreas de competência, poderão expedir instruções complementares à presente resolução e, quando necessário, decidir sobre situações cujas especificidades exijam análise casuística.

Artigo 6º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação

Notas:

Decreto nº 37.185/93, à p. 58 do vol. XXXVI;

Res. SE nº 35/00, à p. 107 do vol. XLIX;

Res. SE nº 89/05;

Res. SE nº 90/05.

Anexo I

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

Anexo II

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

*A carga horária de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, quando incluída, será de uma hora semanal.

Resolução SE nº 89, de 09 de Dezembro de 2005

Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral

O Secretário de Estado da Educação, considerando:

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

Artigo 1º Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoas, social e cultural.

Artigo 2º O projeto Escola de Tempo Integral em co mo objetivos:

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

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

Artigo 3º O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de escolas da rede pública estadual de ensino fundamental que atendam aos critérios de adesão, que estejam distribuídas pelas 90 Diretorias de Ensino, inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo IDH- Índice de Desenvolvimento Humano – e nas periferias urbanas.

Parágrafo único – São critérios para adesão ao Projeto:

- 1- espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e
- 2- intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola.

Artigo 4º A Escola de Tempo Integral funcionará em dois turnos – manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas.

Artigo 5º A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para:

- I- orientação de estudos;
- II- atividades Artísticas e Culturais;
- III- atividades Desportivas;
- IV- atividades de Integração Social;
- V- atividades de Enriquecimento Curricular.

Artigo 6º Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas expedir instruções complementares à presente resolução.

Artigo 7º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

QUADRO IV – REDE ESTADUAL – SE – RELAÇÃO DE ESCOLAS COM ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO INTEGRAL – 2006.

DIRETORIA	MUNICÍPIO	ESCOLA
-----------	-----------	--------

CENTRO	SAO PAULO	CASIMIRO DE ABREU DULCE FERREIRA BOARIN PROFA
CENTRO	SAO PAULO	NARBAL FONTES PROF
CENTRO	SAO PAULO	ORLANDO HORACIO VITA PROF
CENTRO	SAO PAULO	ROMULO PERO PROF
CENTRO OESTE	SAO PAULO	ALBERTO TORRES
CENTRO OESTE	SAO PAULO	ALFREDO BRESSER
CENTRO OESTE	SAO PAULO	ALFREDO PAULINO
CENTRO OESTE	SAO PAULO	BRASILIO MACHADO CARLOS MAXIMILIANO PEREIRA DOS SANTOS
CENTRO OESTE	SAO PAULO	CECILIANO JOSE ENNES PROF
CENTRO OESTE	SAO PAULO	ERICO DE ABREU SODRE FLAVIA VIZIBELI PIRRO PROFA
CENTRO OESTE	SAO PAULO	MARIA RIBEIRO GUIMARAES BUENO PROFA
CENTRO OESTE	SAO PAULO	VICTOR OLIVA PROF
CENTRO OESTE	SAO PAULO	ANNITA ATALLA PROFA
CENTRO SUL	SAO PAULO	BRISABELLA ALMEIDA NOBRE PROFA
CENTRO SUL	SAO PAULO	CARLOS PASQUALE PROF
CENTRO SUL	SAO PAULO	MARIO CASASSANTA PROF
CENTRO SUL	SAO PAULO	MILDRE ALVARES BIAGGI PROFA
CENTRO SUL	SAO PAULO	OLGA BENATTI PROFA
CENTRO SUL	SAO PAULO	OSWALDO GUERNER GONZALEZ PROF
CENTRO SUL	SAO PAULO	PEDRO VOSS PROF
CENTRO SUL	SAO PAULO	PRINCESA ISABEL RAUL HUMAITA VILLA NOVA CEL
CENTRO SUL	SAO PAULO	TEOTONIO ALVES PEREIRA
CENTRO SUL	SAO PAULO	ESTHER FRANKEL SAMPAIO
LESTE 1	SAO PAULO	RAUL PILLA DEPUTADO
LESTE 1	SAO PAULO	JARDIM DAS OLIVEIRAS II
LESTE 2	SAO PAULO	JOAQUIM SILVERIO GOMES DOS REIS PROF
LESTE 3	SAO PAULO	SALVADOR ALLENDE GOSSENS PRESIDENTE
LESTE 3	SAO PAULO	AMADOR ARRUDA MENDES PROF
LESTE 4	SAO PAULO	AUGUSTO BAILLOT PROF
LESTE 4	SAO PAULO	FAZENDA DA JUTA IV
LESTE 4	SAO PAULO	JAMIL PEDRO SAWAYA PROF
LESTE 4	SAO PAULO	JOAO RAMACCIOTTI PROF
LESTE 4	SAO PAULO	MARISA DE MELLO PROFA
LESTE 5	SAO PAULO	ALVINO BITTENCOURT PROF
LESTE 5	SAO PAULO	AMADEU AMARAL BENEDITO ESTEVAM DOS SANTOS DR
LESTE 5	SAO PAULO	CARLOS ESCOBAR
LESTE 5	SAO PAULO	EDUARDO GOMES

LESTE 5	SAO PAULO	BRIGADEIRO
LESTE 5	SAO PAULO	FREDERICO VERGUEIRO
LESTE 5	SAO PAULO	STEIDEL
		GUERINO RASO
		IRENE RIBEIRO PROFA
		JULIETA NOGUEIRA RINALDI
LESTE 5	SAO PAULO	PROFA
		NORBERTO MAYER FILHO
LESTE 5	SAO PAULO	DEPUTADO
LESTE 5	SAO PAULO	STEFAN ZWEIG
LESTE 5	SAO PAULO	THEODORO DE MORAES PROF
		AUGUSTO DE MACEDO COSTA
		DR
NORTE 1	SAO PAULO	AYRES DE MOURA PROF
NORTE 1	SAO PAULO	FLORESTAN FERNANDES
NORTE 1	SAO PAULO	PLINIO DAMASCO PENNA
		PROF
NORTE 1	SAO PAULO	RAUL ANTONIO FRAGOSO
		PROF
NORTE 1	SAO PAULO	GABRIELA MISTRAL
NORTE 2	SAO PAULO	MARIA ANTONIETTA DE
		CASTRO PROFA
NORTE 2	SAO PAULO	YOLANDO MALLOZZI
NORTE 2	SAO PAULO	JULIA DELLA CASA PAULA
		PROFA
SUL 1	SAO PAULO	NEYDE APPARECIDA
		SOLLITTO PROFA
SUL 1	SAO PAULO	CALLIA MAESTRO
SUL 3	SAO PAULO	ITURBIDES BOLIVAR DE
		ALMEIDA SERRA PROF
SUL 3	SAO PAULO	HELEN KELLER
ADAMANTINA	ADAMANTINA	9 DE JULHO
ADAMANTINA	DRACENA	ALFREDO MACHADO
ADAMANTINA	DRACENA	MARIANA MILITAO RONDON
		PROFA
ADAMANTINA	FLORIDA PAULISTA	IRALDO ANTONIO MARTINS
		DE TOLEDO
ADAMANTINA	INUBIA PAULISTA	ELMOZA ANTONIO JOAO
		PROFA
ADAMANTINA	MARIAPOLIS	JOAO BERNARDI
ADAMANTINA	MONTE CASTELO	BENJAMIN CONSTANT
ADAMANTINA	OSVALDO CRUZ	DOM BOSCO
ADAMANTINA	OSVALDO CRUZ	TAIEKA TAKAHASHI GIMENES
		PROFA
ADAMANTINA	PRACINHA	WALDOMIRO SAMPAIO DE
		SOUZA PREFEITO
ADAMANTINA	SAGRES	ALCINDO SOARES DO
		NASCIMENTO PROF
AMERICANA	AMERICANA	ANTONIETA GHIZINI LENHARE
		PROFA
AMERICANA	AMERICANA	HEITOR PENTEADO DR
AMERICANA	AMERICANA	JOAO SOLIDARIO PEDROSO
		PROF
AMERICANA	AMERICANA	SEBASTIANA PAIE RODELLA
AMERICANA	AMERICANA	PROFA
AMERICANA	AMERICANA	SILVINO JOSE DE OLIVEIRA

ASSISICANA
ASSIS
AMERICANA
ASSIS
ASSISICANA
ASSIS
ANDRADINA
ASSISADINA

ASSISADINA
ANDRADINA
ASSIS
ANDRADINA
AVARE
BARRETOS
APIAI
BARRETOS
BARRETOS
BARRETOS
BARRETOS
BARRETOS
BARRETOS
BARRETOS
BARRETOS

ARACATUBA

ARACATUBA

ARACATUBA
ARACATUBA
ARACATUBA
ARACATUBA
ARACATUBA

ARACATUBA
ARACATUBA
BRICATUBA

BRICATUBA

BRICATUBA

BRICATUBA
BRICATUBA

BRASQUARA
BRASQUARA
ARARAQUARA
BRASQUARA
BOTUCATU
BRASQUARA
ARARAQUARA
BRAGANCA PAULISTA
BRAGANCA PAULISTA

ASSISICANA
ASSISA BARBARA
D'OESTE
ASSISA BARBARA
ASSISTE
CANDIDO MOTA
ANDRADINA
PAULISOTEIRA

MIRANDOPOLIS
MURUTINGA DO SUL
TARUMA
PEREIRA BARRETO
AVARE
BARRETOS
APIAI
BARRETOS
BARRETOS
BARRETOS
BARREDO CHAPEU
GUANARA
GUANARA
GUANARA
PALMISTA
RIBEIRAO BRANCO
OLIMPIA

ARACATUBA

ARACATUBA

ARACATUBA
ARACATUBA
ARACATUBA
ARACATUBA
ARACATUBA
ARACATUBA

ARACATUBA
ARACATUBA
BRASQUARA

ARACATUBA

ARACATUBA

ARACATUBA
BERTO DE ABREU

BRASQUARA
BRASQUARA
ARARAQUARA
BRASQUARA
LARANJAL PAULISTA
BRASQUARA
MATAO
ATIBAIA
BRASQUARA

PAROLINA FRANCINI BURALI
DONESIA MARTINI PROFA
ERIANE RODRIGUES PROF
FRANCISCA RIBEIRO MELLO
FERNANDES PROFA
JOSE AURELIO RIBEIRO PROFA
RACHEL MARQUES DA SILVA
BOCHAT GUEIREDO DA
SILVIA RAUSSER
MARISSA PAZ ANTONIA DE RIBEIRA
PEREIRA PROFA
MADRE MAGALHAES DE
SILVA E NOBILITA
MARIANZA DE CRUZ
ANTONIO LEONARDO
ANTONIO SULLYZ PROFA
MARIANO SOARES
REGINA ADRIANA ANTUNES DA
SILVA PROFA
VALDO FRANCISCO DE ASSIS
JOSE VENANCIO DIAS CEL
JOAO ANTONIO DE ANDRADE
MARIA DE ALBUQUERQUE
ELIAS BAPTISTA PROFA
HIROSHI KOSUGEINO CAP
ALTONA MORAES GASPARI
PROFA
JOSE MARIA RODRIGUES DE
MARTINS NETO PROF.
CONJUNTO HABITACIONAL
EZEQUIEL BARBOSA
MARCOS PAULO
CRISTIANO OLIVEIRA
JOAQUIM DE CARLOS PROFA
CELA PRIMO CALLE PROFA
MARGA COBREJA PROF
MARCOS DE CARVALHO DR
FRANCISCO DE PAULA ARVES
BORE DR
ANTONIO KASSAWARA
MARCOS BENTO DA CRUZ
PIRO ANA JESUS DE ALMEIDA
PROFA
WILSON RIBEIRO MAZEI
MONSIEHOR
LUIZ CARLOS TOMAZ DE
PROFA
OCTAVIANO MARGOS PROF
SOPHIA GABRIELA MARTINS
PROFA
MARCOS DA CESAR ACCESARI
VICTOR BAPTISTA DE MARGO
BARROCCO MASSELANI
CESARIO SARTORI DE ALMEIDA
MENDES JOSE CHAVES DR
RENATO DE AZEVEDO PROF
RENE ALBERTO DE
MOURA MORAES GOES

TAUBATE	CAMPOS	ROSE DE MOURA REZENDE
SAO JOSE DOS CAMPOS	SAO JOSE DOS CAMPOS	MANOEL PARECIDA SANTOS
TAUBATE	CAMPOS	RESAPOCOSTA DEPUTADO
SAO JOSE DOS CAMPOS	SAO JOSE DOS CAMPOS	MARQUES ALEX CASTANHO
TAUBATE	SAO JOSE DOS CAMPOS	ROSE MARCONDES DE
SAO JOSE DOS CAMPOS	CAMPOS	MATTOS DR
SAO JOSE DOS CAMPOS	SAO JOSE DOS CAMPOS	MONTE CURY OBATO
TUPA	CAMPOS	NEILSON DAMASCENO
SAO JOSE DOS CAMPOS	CAMPOS	MONTESR PROF
TUPA	SAO JOSE DOS CAMPOS	TSUYA OHNO KIMURA PROFA
SAO JOSE DOS CAMPOS	CAMPOS	MANOEL CALVO ARRIERO
TUPA	VARGEM GRANDE	VILA SANTA HELENA
SAO ROQUE	RINOPOLIS	HELENA CESAR PROFA
SAO ROQUE	VARGEM GRANDE	VALENCIO SOARES
SAO ROQUE	RINOPOLIS	GINEZ CARMONA MARTINEZ
TUPA	TUPA	RODRIGUES
SAO VICENTE	ITANHAEM	SILVIA JORGE POLLASTRINI
TUPA	TUPA	JOAO BREDICKS
SAO VICENTE	MONGAGUA	ROSE NELSON DE CASTRO
TUPA	PERUIBE	ALDA HEIDA BAUER DAVIES
SAO VICENTE	SALTO DE PRAIA GRANDE	PROFA SEBASTIAO TEIXEIRA PINTO
SAO VICENTE	PIRAPORA	OTONIEL JUNQUEIRA PROF.
SAO VICENTE	PRAIA GRANDE	ADELAIDE PATROCINIO DOS
SAO VICENTE	VOTORANTIM	SANTOS
VOTORANTIM	FLOREAL	RECANTO SAO MANOEL
SAO VICENTE	PRATA GRANDE	JARDIM QUELTI DE MORAES
VOTUPORANGA	MONCOES	JOSE ERMILIO DE LUIZ SANCHES
SAO VICENTE	PRATA GRANDE	SENAADOR
VOTUPORANGA	MANDAARA	TOSCHI
SAO VICENTE	NOVA CASTELHO	DECIO PRATA PREFEITO
VOTUPORANGA	SAO VICENTE	REYNALDO KUNTZ BUSCH DR
SAO VICENTE	NOVA LUZITANIA	JOSE LORENCO DO AMARAL
VOTUPORANGA	PARISI	VILMA CA THARINA MOSCA
SAO VICENTE	SAO VICENTE	ANTONIO PERCILLANO
VOTUPORANGA	SAO VICENTE	LEONE PROFA
SAO VICENTE	PONTES GESTAL	GAUDENCIO
SERTAOZINHO	SERTAOZINHO	ALBINO LUIZ GALDAS PROFA
VOTUPORANGA	RIOLANDIA	JOSE ANTONIO DE CASTILHO
SERTAOZINHO	SERTAOZINHO	ENO VILAS BOAS PROF
SOROCABA	SERTAOZINHO	NOVA LUZITANIA
SOROCABA	SOROCABA	JOSE NIGRO PROFA
SOROCABA	SOROCABA	CECILIA MEIRELES
SOROCABA	SOROCABA	YOLANDA FONTE PROFA
SOROCABA	SOROCABA	PONTES GESTAL CEL
SOROCABA	SOROCABA	CLARINDA MACHADO DE
SOROCABA	SOROCABA	MARIA CONCEICAO
SOROCABA	SOROCABA	RODRIGUES SILVA MAGAN
SOROCABA	SOROCABA	ESMERALDA SANCHES DA
SOROCABA	SOROCABA	PROFA PROFA
SOROCABA	SOROCABA	SANTO ANTONIO DE CARLOS
SOROCABA	SOROCABA	ARON
SOROCABA	SOROCABA	ESCOLASTICA ROSA DE
SOROCABA	SOROCABA	ALMEIDA PROFA
SOROCABA	SOROCABA	JOSE ROQUE DE ALMEIDA
SOROCABA	SOROCABA	ROSA PROF
SOROCABA	SOROCABA	JOSEFA RODRIGUES
SOROCABA	SOROCABA	FERNANDES PROFA
SOROCABA	SOROCABA	NAZIRA NAGIB JORGE MURAD
SOROCABA	SOROCABA	RODRIGUES PROFA
SOROCABA	SOROCABA	RENATO SENECA DE SA
SOROCABA	SOROCABA	FLEURY PROF
SOROCABA	SOROCABA	WALDEMAR DE FREITAS ROSA
SOROCABA	SOROCABA	PROF
SUMARE	HORTOLANDIA	PARQUE ODIMAR
SUMARE	SUMARE	PARQUE SANTO ANTONIO
SUMARE	SUMARE	PARQUE SANTO ANTONIO I
SUZANO	SUZANO	MANUEL DOS SANTOS PAIVA
TAQUARITINGA	IBITINGA	JOSEPHA MARIA DE OLIVEIRA
		BERSANO PROFA

FONTE: CADASTRO DE ALUNOS DE 19/05/2006 -
<http://termointegral.edunet.sp.gov.br/AcoesEti/index.asp>
 (acesso em 19/09/2007).
 SOROCABA

ANEXO X – FIGURA

PERSPECTIVAS DE ENSINO ENVOLVIDAS NA CONFIGURAÇÃO DAS TRÊS DIMENSÕES DO PROCESSO FORMATIVO (COGNITIVA/EMOCIONAL/SÓCIO-CULTURAL).

FIGURA
EDUCAÇÃO INTEGRAL



