



Laplace em Revista

E-ISSN: 2446-6220

geplageufscar@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos
Brasil

Barrochelo Caiuby, Bianca; Boschetti, Vania Regina
Uma escola de tempo integral
Laplace em Revista, vol. 1, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 84-97
Universidade Federal de São Carlos
Sorocaba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756339009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Uma escola de tempo integral

A full-time school

Uma escuela de tiempo completo

Bianca Barrochelo Caiuby*
Universidade de Sorocaba-SP

Vania Regina Boschetti**
Universidade de Sorocaba-SP

RESUMO

O trabalho reflete sobre o sentido da educação em tempo integral por meio de fundamentações históricas e da experiência concreta, por meio de estudo de caso de uma escola estadual da cidade de Sorocaba. Oscilando entre o passado e o presente a fim de costurar a pesquisa, o texto cruza fundamentações, e, traz à tona indagações e análises do que houve, o que se tem e o que se pretende com essa proposta educativa. Justifica-se a pertinência do estudo pelo desenvolvimento da educação em tempo integral sob a perspectiva histórica que permite conjugar o passado com a proposta atual de uma sociedade realmente educativa. O artigo baseia-se na reflexão bibliográfica pertinente, e, empiricamente faz um estudo de caso de uma escola de tempo integral na cidade de Sorocaba.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação em tempo integral. Programa Ensino Integral- Escola de Tempo Integral do Governo do Estado de São Paulo.

ABSTRACT

The paper looks into the meaning of extended-time education through historical foundations and actual experience: the case study of a state school in the city of Sorocaba. Swinging between past and present to build the research, the text crosses fundamentals and brings up questions and analysis of what was done, what it is today and what is intended with this educational proposal. The relevance of the study is justified by the development of extended-time education from a historical perspective, allowing the combination of experiences with the current proposal for a truly educational society. Based on relevant literature on the topic and, empirically, builds a case study of an extended-time school in the city of Sorocaba.

Keywords: Public policy. Extended-time Education. Extended-time Education Program – Extended-time School of the Government of the State of Sao Paulo.

RESUMEN

El trabajo reflexiona sobre el sentido de la educación en tiempo completo desde de las fundamentaciones históricas y de la experiencia real, por medio del estudio de caso de una escuela estadual de la ciudad de Sorocaba. Oscilando entre el pasado y el presente para construir la pesquisa, el texto cruza fundamentaciones y muestra indagaciones y análisis de lo que pasó, lo que se tiene y lo que se quiere con esta propuesta educativa. El estudio se justifica por el desarrollo de la educación en tiempo completo sobre la perspectiva histórica que permite juntar el pasado con la propuesta actual de una sociedad realmente educativa.

Palabras-clave: Políticas Públicas. Educación en tiempo completo. Programa de Ensino Integral - Escuela de Tiempo Completo de Gobierno del Estado de São Paulo

Introdução

O pensar sobre educação de tempo integral vem de longa data. Essa temática fez parte do interesse e dos trabalhos de grandes pensadores e educadores como: Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Anísio Teixeira (1900-1971), Darcy Ribeiro (1922-1997). O tema de pesquisa Escola de Tempo Integral, visa buscar nos fundamentos e na história da educação, elementos que possam responder à necessidade de uma intencional e efetiva ação socialmente integrada da instituição escolar pública, enquanto elemento de contribuição ao processo de democratização da educação.

Nessa proposta está o questionamento sobre a concepção de educação integral quanto às possibilidades de ampliação de tempos, espaços e conteúdos voltados para a cidadania e, ainda, contribuições de agentes participativos da sociedade e de políticas públicas em favor de uma educação de qualidade.

Dos fundamentos

A partir do final do século XX, a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou debates e reflexões sobre os seus possíveis benefícios e entraves no cotidiano das escolas. A temática, presente na agenda da política educacional brasileira há muito inscrita em legislações que serão o ponto de partida das reflexões sobre a ampliação dos tempos e espaços na educação integral. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece:

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

E pontua em seu artigo 227:

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

Pensando sobre esses pressupostos, a concepção de Escola de Tempo Integral permite aos alunos usufruírem desses direitos, vislumbrando que, os alunos com suas diferentes características e com suas múltiplas linguagens, tenham o seu desenvolvimento pleno no interior do ambiente escolar. Corroborase com a afirmação das autoras Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll quando estabelecem:

Em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades. (MOLL; LECLERC, 2012, p. 17).

Zaia Brandão em seu artigo *“Escola de tempo integral e cidadania escolar”* complementa que:

É óbvio que as escolas, além do ensino, têm objetivos educativos mais amplos. No entanto, a função de educar é partilhada por todos os membros da sociedade. Se a escola falha em algum aspecto no preenchimento dessa função socializadora mais geral, inúmeras outras instituições (família, igreja, partidos políticos, centros culturais, esportivos, etc.) atuarão no sentido da transmissão de valores e do desenvolvimento de comportamentos sociais de respeito ao próximo, às diferenças, à natureza, etc. Entretanto, se a escola não se ocupar centralmente das atividades específicas dos processos de escolarização terá sonegado aos estudantes, sobretudo os dos setores das camadas populares, o direito à cidadania escolar. As famílias desses estudantes, que frequentemente não tiveram acesso pleno à escolaridade básica, encontram-se desprovidas de recursos materiais e escolares para ajudar a superar as deficiências da escolarização de seus filhos, diferentemente do que ocorre com os setores da população situados em níveis socioeconômicos médios e superiores. Estes têm condições de suprir as deficiências das instituições recorrendo a um sem número de recursos: acompanhamento cotidiano por membros da família que tiveram acesso a níveis elevados de escolarização, professores particulares, cursos de línguas, atendimentos psicopedagógicos de apoio, etc. Isto sem falar nos recursos materiais e culturais com que, diferentemente das famílias dos setores populares, podem cercar o cotidiano de crianças e jovens em idade escolar. (BRANDÃO, 2009, p. 102)

Outras legislações possuem artigos que reforçam a educação de tempo integral, mostrando sua importância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96 que prevê esta ampliação de jornada a critério dos sistemas de ensino, a Lei n.10.172 (2001) que institui o Plano Nacional de Educação que retoma e valoriza a educação integral como possibilidade de formação ampla da pessoa, a Portaria Normativa Interministerial n. 17(2007) que institui o Programa Mais Educação visando a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, a Lei n. 11.494/2007 que regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do magistério que veio a estabelecer duas variações de custo por aluno: a versão integral e a versão parcial.

O impacto dessa lei a partir de sua portaria n. 873, de 1º. De julho de 2010, foi grande, pois possibilitou um incentivo financeiro aos municípios que oferecesse matrículas de jornada integral. Monlevade (2012), em “Como financiar a educação em jornada integral?”, mostra o impacto desses dispositivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) expondo os censos escolares:

Em 2007, cujos dados serviram para a redistribuição dos recursos financeiros do Fundeb de 2008, havia no Brasil as seguintes matrículas de alunos em jornada integral, segundo as várias ponderações de custo por aluno: creches públicas, 665.527; creches comunitárias conveniadas, 144.980; pré-escolas públicas, 257.148; pré-escolas comunitárias conveniadas, 104.160; ensino fundamental, 346.158; ensino médio, 16.863. O Quadro 1 mostra a evolução dessas matrículas, registradas também as de tempo parcial. (MONLEVADE, 2012, p.79)

Para além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, o Decreto n. 7083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, mostra-se mais específico e traz, em seu artigo primeiro, uma definição sobre o a escola de tempo integral, como pode-se observar abaixo:

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

O mesmo decreto também traz bem detalhadas as áreas que devem ser privilegiadas na educação de tempo integral e esclarece sobre a utilização de espaços públicos e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais, conforme as principais características da educação integral listadas no documento. Essa concepção de educação de tempo integral pressupõe mudanças paradigmáticas em relação aos mais diversos aspectos da organização política e social, começando pela própria escola a ser vista como articuladora de potenciais educativos, não só saberes, mas também espaços e ações. Segundo Natacha Costa:

[...] nesta ótica, o processo de ensino e aprendizagem ganha muitos sentidos, de acordo com as complexas relações que envolvem a educação integral: o estudante aprende, ensina, seu desenvolvimento é reponsabilidade da comunidade, mas ele, como sujeito de seu próprio desenvolvimento, apropria-se de questões sociais, políticas, culturais e ambientais do seu entorno. (COSTA, 2012, p. 13)

Entretanto Adrião e Peroni (2005, p. 142) entendem que “[...] há consenso em relação à tendência de transferência da responsabilidade sobre a oferta de políticas sociais de esfera estadual para instâncias de natureza privada dos mais diversos formatos”. Isso reforça a tese de desresponsabilização do Estado perante as políticas públicas, em especial as voltadas para a educação, ao investimento diretor no interior do espaço escolar.

No artigo sétimo, o mesmo Decreto que dispõe sobre o Programa Mais Educação, pontua os órgãos responsáveis pela assistência financeira, que são o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mediante adesão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Esse decreto foi importante para impulsionar a adesão de muitas escolas em todo país.

Ao associar recursos financeiros à educação de tempo integral, foi possível sua adoção e implementação por parte das instâncias subnacionais, especialmente por aquelas com baixos níveis de arrecadação de impostos e que, como tal, contam com pequeno volume orçamentário para a manutenção e desenvolvimento de sua educação.

Para as pesquisadoras Janaína Specht da Silva Menezes e Lúcia Helena Alvarez Leite (2012), em estudo sobre as experiências de educação em jornada ampliada no ensino fundamental, apontam que este é um importante momento de crescimento da educação integral no país, que se deu especialmente a partir de 2008, quando houve um aumento significativo de municípios que implantaram a jornada escolar ampliada.

Destaca-se também o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (2007) que traz a temática em suas diretrizes, o Parecer CNE/CEB n. 7/2010, de 7/4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, também enfatiza a importância da ampliação do tempo escolar e evidencia em seu texto, e a CONAE 2010 (Conferência Nacional de Educação) foi um espaço social de discussão da educação brasileira, articulando os(as) diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos em prol da construção de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação, como política de Estado que resultou em um documento final que trouxe diversos pontos sobre a educação de tempo integral, fazendo uma reflexão ampla e relevante sobre a ampliação da jornada diária.

Por fim a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação com vigência por dez anos, traz evidenciada em uma de suas metas, a de número 6, o oferecimento de educação de tempo integral. Apesar de grandes avanços observados na legislação vigente, precisa-se ter um olhar mais abrangente.

Quando se fala de educação de tempo integral no Brasil não se pode deixar de citar as experiências que marcaram a história da educação no país como: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950) na Bahia, os Ginásios Vocacionais(1962) uma unidade na cidade de São Paulo e as outras cinco no interior do estado, os Centros Integrados de Educação Públicas, implantados na década de 80 e 90 no Rio de Janeiro, o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (1990) em São Paulo e os Centros Educacionais Unificados(2006) também em São Paulo.

Infelizmente, essas políticas sofreram um processo de descontinuidade, muitas vezes por serem uma política de governo e não de Estado. Porém a ideia de democracia educacional defendida por Anísio Teixeira (1900-1971) trouxe diversas contribuições para a luta em prol da amplitude desse tempo escolar em seu sentido mais amplo. Teixeira não apenas lutava contra a pobreza material, mas contra a pobreza política, conforme diz Nunes (2001, p. 10):

Qual magnitude da pobreza brasileira? Aprendera, na primeira metade da sua vida, que a pobreza não é só a destituição dos bens materiais. É também a repressão do acesso às vantagens sociais. Não é só fome! É também segregação, degradação, subserviência, aceitação de um Estado avassalador e prepotente. A pobreza brasileira era também, e no mesmo grau de importância da pobreza material, a pobreza política. O seu contrário emergia no horizonte dos direitos humanos e civis: a cidadania organizada.

As ideias de Anísio Teixeira, de meados do século passado, continuaram a acontecer esporadicamente, como já frisado, à mercê das políticas de governo, dos interesses partidários, dos estreitos vínculos com o neoliberalismo fundado em princípios de agendas internacionais e seus interesses de resultados imediatos impostos por políticas de governo e não políticas de Estado e por isso mesmo de existência temporária.

Uma experiência concreta

Conhecimento e educação são bens públicos. Quanto mais as instituições educativas expandirem e socializarem suas ações, tanto mais irão cumprir com seus compromissos sociais, dando visibilidade ao trabalho dos professores e ao desempenho dos alunos.

Estudar a escola estadual inserida no Programa Ensino Integral-Escola de Tempo Integral do Governo do Estado de São Paulo permitiu conhecer a forma como a escola materializou o projeto por meio das experiências, dos fatos conhecidos, a vivência dos alunos, a percepção dos professores inseridos num contexto físico que se estruturou para viabilizar o cotidiano da instituição escolar em seu tempo de atividade. O contato direto e contínuo com gestores, professores e alunos ofereceu à pesquisa embasamentos para entender as possibilidades e desafios de uma educação em tempo integral.

A Escola Estadual¹ pesquisada, foi a primeira da cidade de Sorocaba a aderir ao Programa Ensino Integral-Escola de Tempo Integral do Governo do estado de São Paulo. Está localizada na região oeste cidade. Apesar de não estar em um bairro carente, recebe alunos de diversos contextos e de diferentes bairros da cidade. Por este motivo, sua comunidade escolar é bastante heterogênea composta por famílias de diferentes níveis socioeconômicos.

Primeiramente a escola aderiu ao Projeto Escola Integral instituído pela Resolução da SE no. 89 de 9 de Dezembro de 2005. Nessa primeira experiência, a partir do ano de 2007, o tempo de permanência

¹ A escola estadual escolhida para o desenvolvimento do estudo de caso, localiza-se no interior do Estado de São Paulo, na cidade de Sorocaba.

dos alunos na escola foi estendido e o currículo foi incrementado com Oficinas Curriculares no contraturno escolar, não houve adequações na estrutura física e nem formação específica para os professores que iriam lecionar nas oficinas: estas lhes eram atribuídas apenas de acordo com o tempo de experiência docente e diplomas. Foi uma proposta imediatista, com oficinas que repetiam a rotina escolar do período da manhã, trazendo apenas uma grande carga horária e práticas de reforço escolar relacionado às dificuldades específicas e baixo rendimento dos alunos no desenrolar do processo de aprendizagem. Muitos alunos literalmente pulavam o muro da escola para fugir da rotina e da monotonia das horas de permanência num espaço sem recursos, atrativos e atividades diversificadas, para garantir prazerosamente a presença no interior da escola, por longo tempo.

Ficou patente, então que a proposta de Escola em Tempo Integral não conseguiu cumprir com seus objetivos de transformação social e de bom desempenho escolar. Tanto é verdadeiro que em 2012 a Escola Estadual teve uma média de 0,6 no Índice do Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (Idesp), figurando na lista das três unidades com as mais baixas médias do estado.

Na perspectiva de melhorias, em 2013, a escola novamente aderiu ao Programa Ensino Integral agora reformulado pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. De acordo com as informações oferecidas pela equipe gestora a nova adesão levou a escola a encarar uma grande mudança. Primeiro houve uma adaptação estrutural: foram investidos 577 mil reais na unidade, que passou a contar com salas temáticas, sala de leitura, informática, além de adequação e melhoramento da quadra poliesportiva, ampliação e reforma do refeitório. Até então, o refeitório era improvisado com algumas mesas e bancos no pátio, após esta obra ele passou a ser um espaço delimitado com paredes e janelas de vidro, passando a ser um ambiente mais salubre e adequado para as refeições dos alunos.

De acordo com o depoimento de alguns entrevistados a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo deu um grande apoio na implementação do Programa, porém toda a manutenção desse espaço ampliado tem que ser mantida com a mesma verba das demais escolas. Não há qualquer tipo de complemento e ou repasse de uma verba diferenciada para conservar as melhorias realizadas nas escolas.

A seguir, houve uma alteração na equipe escolar: a equipe gestora foi substituída, todos os professores que quiseram permanecer passaram por uma entrevista a fim de observar se o perfil do profissional era adequado para atender às demandas do programa. Do grupo original, apenas dois professores continuaram na escola, porém no ano seguinte não deram continuidade ao trabalho e foram transferidos para uma escola próxima.

A reorganização estrutural apresentou à comunidade uma escola em novo formato: nova gestão, expansão do tempo escolar, do espaço multidisciplinar, diversidade de práticas, docentes preparados para atuar de modo interativo. Os primeiros reflexos se fizeram sentir no número de matrículas (231 alunos atualmente) integração dos alunos entre si, ação conjunta de professores, reconhecimentos dos pais.

Nesta perspectiva apontam-se os aspectos sobre Educação Integral elencados na Pesquisa a partir da análise das entrevistas e do Grupo Focal.

1. Sobre tempos

Quando se fala em educação de tempo integral, a palavra tempo está muito presente e repete-se constantemente. Para muitos ela passa a ser sinônimo de uma jornada escolar ampliada, de um tempo ampliado. Mais do que isso é composta além da ampliação de tempos, mas também de espaços e de oportunidades educativas que estão sendo disponibilizadas a muitas crianças nos últimos anos. Uma encruzilhada de problemas surge desse pensar como: O que entendemos por ampliação de tempos educativos? Ampliar a jornada significa estender os conteúdos? Resultando assim em um mais do

mesmo? Qual a qualidade desse tempo? Qual a quantidade desse tempo? Ele é suficiente? Ele é excedente? Ampliar o tempo significa automaticamente ampliar as aprendizagens? Esse processo está assegurado numa relação simples de causa e efeito?

Ao primar por uma educação em tempo integral acredita-se que essas questões devem ser muito discutidas e aprofundadas. A intenção aqui não é definir, conceituar, mas sim elaborar pensamentos esticando a experimentação. O tempo é diferente para as pessoas na forma que as atingem. Muitos professores citaram o tempo em seus depoimentos com diferentes posições como podemos observar:

A professora 1 desabafa: [...] *“para nós, ficar as oito horas numa carga completa com 32 aulas atribuídas numa jornada de 40 horas, é muito pesada, é desgastante, nós temos um tempo aí muito intenso, então ele é desgastante fisicamente e mentalmente, isso precisa ser revisto”*. Quando se pensa em experiências em educação integral, logo vem a cabeça o exemplo de algumas escolas internacionais, que possuem o horário estendido há muito mais tempo que o Brasil. A jornada brasileira é maior do que em vários países, ela é estruturada para atender as famílias, pensado principalmente na questão assistencialista. Não priorizando o foco no bem-estar dos alunos, bem como suas necessidades.

Intenso, essa foi a palavra frequentemente utilizada pelos professores e na fala da professora acima é colocado como adjetivo do tempo. No dicionário Michaelis *intenso* significa 1. Em que há muita tensão; 2. Que se manifesta em alto grau e 3. Forte, enérgico, veemente.

Na fala do Professor 9, a palavra volta a aparecer [...] *“eu acredito que a palavra que resume a escola de ensino integral é a intensidade, bem como a amiga disse, é extremamente intenso”*, assim como a fala da Professora 10 que diz: [...] *“...de fato é um trabalho intenso e a intensidade tem seus pontos positivos, mas também tem seus pontos negativos”*.

A professora 5 diferencia a rotina do tempo integral com a da escola tradicional: [...] *“é coisa que você não tem tempo na escola regular, você quer fazer coisas diferentes mas não tem esse tempo e espaço”*. Ela argumenta que o tempo e o espaço possibilitam um planejamento mais elaborado e diversificado.

A professora 8 exclama: [...] *“falta tempo na verdade!”*. Para ela mesmo com uma carga horária estendida ainda falta tempo para realizar alguns trabalhos.

Já o coordenador pedagógico traz outra posição sobre o tempo: [...] *“O fator tempo é decisivo sim, não apenas para o aluno aprender, pois ele está mais exposto a escola, mas o professor também consegue se ver muito mais enquanto professor...”*

A fala do coordenador pedagógico da instituição traz não apenas a visão da aprendizagem dos alunos, mas também o tempo para o professor se avaliar e aprofundar seus conhecimentos e conteúdos de sua profissão. Para ele esse é um dos diferenciais quando se fala da experiência do Programa.

Os alunos trazem um parecer diferente sobre o tempo, como cita Mario Quintana eles simplesmente o ignoram, ao serem perguntados sobre o que eles acham de ficar na escola por mais tempo eles responderam:

Aluna 1 [...] *“eu estou acostumada, já estou aqui há três anos, mas é muito legal ficar com as pessoas porque eu não me sinto tão sozinha. Eu acho tédio ficar em casa aqui eu gosto de fazer as aulas, ficar com as minhas amigas”*.

O aluno 4 traz uma fala interessante: *“cansa, mas o recreio se você ficar descansando não cansa tanto. E também não pode dormir tão tarde para você acordar essas horas...agora eu já acostumei”*.

Nos pressupostos da teoria de Einstein o tempo é relativo. Essa frase se encaixa bem nesta perspectiva, pois os participantes da pesquisa manifestaram-se de forma diferente. Uns achando que o tempo é demasiado, outros achando que o tempo é pouco e os alunos demonstrando outra visão do tempo, um tempo de encontro do outro. Convergingo com a ideia de Alexsandro dos Santos Machado, em seu texto *“Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral”*, no qual o autor considera:

Que o tempo da educação Integral seja de uma textura constituída em encontros almadados, imersos em um Kairós Corpóreo, vivenciados na alegria do encontro com o outro. Porque afinal de contas, o que queremos é aprender juntos, (re) conhecendo possibilidades de vidas em todas as suas dimensões, descobrindo novas e duradouras formas de sermos felizes (apud. MOLL, 2012, p.275).

2. Estrutura, materiais diversificados e uso das Tics

Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática. (DEMO, 2008, p.2)

Durante a pesquisa destaca-se a diferença de estrutura que a escola pesquisada possui em relação as escolas tradicionais. A instituição conta com: salas temáticas, laboratório de informática e ciências, espaço de leitura, os alunos e professores dispõe de matérias diversificados e acessíveis, bem como as TICs². Para além dos materiais, é possível observar que a utilização desses recursos, já estão incorporados no planejamentos e rotina dos professores.

A fala do professor 2 reforça essa observação: [...] *“Mas o que eu gostei em si do programa é que dispõe de material para os professores, para a gente estar trabalhando com eles, você ter acesso ao computador, eles têm acesso à internet, tem computador para todo mundo, eu acho que isso é um diferencial ajuda bastante na programação das aulas[...]”*

A escola dispõe além de aparelhos de som e televisões, lousas interativas presente nas salas de aula e laboratórios e 120 notebooks para os alunos, ambos com acesso à internet.

Os alunos valorizam muito a questão do uso das tecnologias, ao serem perguntados sobre o assunto eles apontaram a importância da pesquisa. Segundo o aluno 1: [...] *“Tem sido legal né, os professores podem fazer uma aula a gente pode ir ali pesquisar as coisas.”*, para o Aluno 3: [...] *“A gente faz algumas pesquisas nos notebooks e depois a professora deixa um tempo pra você mexer no que você quiser, daí é legal”*.

O aluno 2 explica: [...] *“Ah eu acho bem legal! Porque enoja ficar só escrevendo né, aí quando o professor fala em pegar os notebooks todo mundo fica feliz né e aí fica pesquisando uma coisa diferente, cada hora é uma coisa, você vai entrando nas coisas. E assim quando está com o notebook todo mundo quer terminar mais rápido, porque quando termina pode fazer outra coisa e isso até ajuda porque a aula rende mais e eu acho bem legal!”*

Mais que materiais disponíveis percebemos na fala tanto de professores e alunos que esses materiais são realmente muito utilizados no cotidiano escolar. Além de possibilitar um aprofundamento das aulas é respeitado também a curiosidade e a individualidade dos alunos quando os professores fazem um acordo e disponibilizam um tempo para pesquisas livres.

3. Currículo integrado e partes diversificadas

O conceito de educação integral traz a ideia de uma educação com responsabilidades ampliadas, envolvendo dimensões: cognitivas, emocionais e societárias. Com isso, é necessário modificar o currículo e ampliar as responsabilidades dessa proposta de educação integral.

² Conhecidas como Tecnologias de Informação e Comunicação correspondem a todas tecnologias que interferem ou mediam os processos informacionais ou comunicativos das pessoas.

O verdadeiro currículo integrado não se organiza em práticas distintas entre conteúdos curriculares convencionais obrigatórios e atividades diversificadas, separadamente, como se podia observar na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Na Escola Estadual pesquisada o currículo é integrado, pois não existe essa diferenciação, o currículo é pensado para a educação integral e de tempo integral, no qual matérias obrigatórias(tradicionais) se mesclam com as matérias diversificadas e ambas auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento integral do aluno, evidenciado no anexo 1, que traz a matriz curricular do programa.

Trata-se de uma proposta que tem um caráter integracionista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico, daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais. Por essa razão, possibilita uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável a que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele para transformá-lo no que julgarem necessário.

O coordenador pedagógico traz questões sobre o currículo muito relevantes. Ele expande essa concepção de currículo e propõe aos professores o pensar e a responsabilidade de se repensar esse currículo dentro da escola, adequando-o e organizando esses pensares. Para ele, é importante considerar uma análise pontual: *“Tem questões também do integral que a gente precisa pensar, o integral para cada faixa etária. É adequado um determinado tipo de currículo para os anos finais do ensino fundamental? Esse currículo que nós temos ele é adequado? O currículo eu não estou falando só da matriz, eu estou falando também da forma como é composta as horas, a forma como são direcionadas as atividades, são coisas que a gente precisa pensar, são coisas que a gente precisa apontar por que não serão apontadas por mais ninguém, a não ser a gente mesmo. Somos nós os responsáveis por pensar qual é o melhor modelo de ensino de ensino integral, nós temos uma política pública que pensa pra gente, só que nós precisamos fornecer instrumentos mais adequados pra eles pensarem, precisamos de mais reflexões”*.

A parte diversificada da escola conta com as aulas de: Projeto de Vida, Clube Juvenil, Tutoria, Eletivas. Como seu nome diz elas são os diferenciais desse currículo e são muito citadas pelos alunos e professores.

O aluno 3 descreve essa diferenciação do currículo: *“Eu acho bem diferente das outras escolas, porque tem aulas diferentes e dá pra você aprender muito sobre o seu projeto de vida, por causa disso é muito diferente a escola por causa que tem aula de projeto de vida, tutoria, clube juvenil que só os alunos fazem e isso é muito mais legal que as outras escolas”*.

A presença das partes diversificadas está enraizada na cultura escolar e possibilita uma clara compreensão da comunidade escolar sobre a função pedagógica dessas disciplinas. Ressalta-se que a participação dos alunos e professores na construção da grade escolar é muito bem recebida independentemente de seu conteúdo em si, ou seja, além do efeito educativo dessas disciplinas a discussão em torno delas contribui para o maior engajamento e motivação dos sujeitos participativos.

4. Formação dos professores e instrumentos formais

A fala da Professora 4 remete a essa formação em serviço, como podemos analisar, para ela: [...] *“Assim agora a gente tá vendo que este ano a gente está com mais propriedade, ano passado a gente já tinha um pouco de insegurança, ficava na dúvida, pisava em ovos, esse ano a gente está mais com os pés no chão, e eu acredito com o passar do tempo, dos anos, a experiência que a gente vai adquirindo muda a nossa vida profissional, mesmo que a gente saia daqui pra dar aula em outra escola que não seja integral*

a gente já adquiriu hábitos, já está incorporado algumas maneiras, alguns olhares da gente ver a nossa aula que a gente não vai perder isso, a gente já assumiu já incorporou mesmo”.

Para a professora 3: [...] “a nossa parte pedagógica esse convívio essa troca essa ajuda entre os colegas, isso tem sido muito importante. Eu tenho crescido muito profissionalmente, eu acho que o objetivo do integral é esse mesmo, é trabalho, é trabalho, mas é como as colegas falaram é tudo registrado, no papel e tem como observar onde estão as falhas e o que está sendo de ganho para nós também e cada vez é tentar fazer o melhor mesmo e isso tem modificado muito a minha vida, olhando a escola tradicional para a escola integral é um ganho muito grande”.

O coordenador pedagógico entende que o projeto permite: [...] “se rever o tempo todo”. Segundo ele o tempo é responsável por isso.

Já a Professora 1, acredita que o tempo não é o único fator, para ela: “De fato isso é o que eu mais gosto aqui o tempo todo nós estamos pensando sobre o nosso fazer, mas isso se deve a criação de instrumentos formais que nos obrigam a fazer isso, a gente tem todo um programa que ele veio com algumas orientações e ao longo desse processo a escola que tem descoberto esses caminhos, tem criado esses instrumentos para que a gente reflita sobre o próprio trabalho, a todo momento a gente tem indicador, tabela, tem todo um planejamento, hoje em dia documentado, tem muito a se fazer, que tem feito com que a gente o tempo todo possa refletir. Então eu não atribuo os ganhos em relação a nossa prática docente apenas ao tempo, o tempo já existia antes, e o que eu ouço falar eu não trabalhei em escola integral, que as coisas não eram tão organizadas, eram divididas de uma maneira diferente. E aqui não, aqui eu acho que a gente tem instrumentos para avaliar o trabalho, instrumentos formais que a gente tem que escrever, tem parar, tem que pensar, tem que tabular e isso nos obriga a pensar mais e nos mostra que as coisas estão acontecendo, porque na realidade eu mesmo tinha muita vontade de planejar de sistematizar, mas assim o corre-corre do dia-a-dia a não exigência, a gente acabava deixando de lado e aqui não”.

Os instrumentos formais citados pela professora são: a agenda dos professores que são de conhecimento de toda a comunidade escolar e fica afixada num mural na escola, os guias de aprendizagem que são os planejamentos que também ficam disponíveis em murais para acesso de todos, o programa de ação e também o monitoramento de habilidade e o acompanhamento pedagógico.

O instrumento mais comentado pelos professores são as agendas, exposta no anexo 4. Para a professora 8 a agenda ajuda na organização do trabalho, para ela: “A questão da agenda também eu não sou muito organizada e agora eu estou começando a ficar, eu olho na minha agenda, eu consigo fazer a minha agenda, eu sei onde eu parei e onde eu vou continuar e no colégio normal não era assim, eu não sabia o que eu dei, eu começava de novo e agora eu consigo ter um meio um fim, uma conclusão, retornar a alguns pontos e a gente consegue dividir isso com os alunos e com os outros professores, também isso eu acho legal”.

5. O olhar possível para o aluno

Duas palavras foram recorrentes na expressão dos entrevistados: *intensidade* abordada anteriormente e convivência enquanto estreitamento das relações interpessoais na escola.

A professora 2 diz que no tempo integral [...] “você está mais próximo ao aluno”.

A professora 3 concorda e frisa: [...] “pensando em mim mesmo, no que modificou pra mim, pensando na escola normal pra integral, é essa convivência com os alunos, isso modifica bastante nós temos a oportunidade de conhece-los mais e conviver com eles”.

A professora 4 argumenta: *“Não é fácil, o trabalho é árduo, é intenso, é cansativo, é um trabalho assim de teimosia, de você pegar o aluno, conversar com ele, cobrar, ele sente que ele está sendo cobrado, e aí nessa parte que você cobra eu que percebo que ele sente que a escola realmente está preocupada com ele, porque na escola antiga tradicional você não, o aluno brigava você punha pra fora da sala e acabou, fique lá fora, a hora terminar você entra, você não vai assistir minha aula e acabou, aqui não, a gente conversa, tira fora, a gente fala, aconselha, a gente chama a mãe, a gente faz o aluno enxergar que ele está sendo errado, que aquela atitude que ele está tendo está sendo prejudicial pra ele mesmo, ele não está prejudicando o professor, o colega, ele está prejudicando a si próprio”*.

A fala da professora 4 chama atenção e incita a diferenciação da escola tradicional para a escola em tempo integral referente à relação aluno e professor, possibilitando assim repensar a função da escola como aponta Cavaliere (2007, p.103) que a escola é a instituição do aluno e para o aluno, com todas suas limitações é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional. Dependendo de sua proposta, pode vir a ser o local de vida primordial das crianças, onde estas se auto reconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional.

Segundo a professora 5: [...] *“E o contato que você tem a mais com o aluno, isso não tem jeito, o tempo que você fica aqui é impossível você não ter esse contato a mais com eles, eles ficam muito mais tempo com a gente do que com a própria família em casa então eu acho que estes são os pontos mais positivos do ensino integral”*.

Ao mesmo tempo que os professores citam a convivência como ponto positivo da escola, os alunos sentem este acolhimento, essa atenção e demonstram em suas falas que este é o grande diferencial da escola.

O aluno 1 explica o que é positivo em sua escola: *“O bom que aqui todo mundo é amigo, todo mundo ajuda um ao outro. Os diretores, professores estão sempre aqui para ajudar, e quando a gente tem alguma dúvida eles falam que quando a gente procurar eles no almoço”*.

Quando questionado porque gosta da escola o aluno 2 responde: [...] *“união dos alunos, a união da escola inteira na verdade”*.

Para o aluno 4: *Diferente é o jeito que são as aulas, lá na minha outra escola que eu estudava era só aula, aqui é aula, você conversa com seu professor é legal. Eu gosto mais daqui”*.

Observa-se nas duas perspectivas, tanto para os professores como para os alunos, que o diferencial da escola é este olhar para o outro, a atenção dada aos alunos, enfim as trocas entre as pessoas. Ao se pensar a escola é preciso uma reflexão sobre a necessidade desse olhar cuidadoso e individualizado para o aluno, sobretudo ao considerar a importância da instituição escolar com tempos e responsabilidades ampliadas, como espaço de formação livre, que contemple diversas áreas, conforme os interesses dos alunos, orientados por professores competentes e comprometidos com a ação educativa, e sendo verdadeiramente constitutiva de um espaço integrador e integral no processo de formação de qualidade.

Considerações finais

O texto fez sua trajetória percorrendo leis e teorias educacionais para fundamentar-se e assim tornar válida a pesquisa. Mostrou por meio de pensadores que a ideia de uma educação integral se constitui em preocupação e argumentos de educadores e governos.

A estruturação do sistema escolar caminha entre as políticas de governo, os interesses econômicos, a articulação ideológica e, muitas vezes, paralelamente é que vêm as questões pedagógicas e o desenvolvimento da criança e do jovem. Paralelamente, por que o ideal seria uma caminhada conjunta de trabalho interligado em prol, prioritariamente da ação educativa.

Projetos mais recentes retomaram a discussão em torno do tema. Não apenas questão. Não apenas a discussão, mas também a implementação de projetos estaduais em algumas unidades. O estado de São Paulo, por meio de sua Secretaria de Educação, implantou algumas unidades de escolas em tempo integral, procurando desenvolver um trabalho pedagógico dentro de modalidades de organização e ação voltadas para um desenvolvimento mais amplo e necessário. Para tanto, liberou verbas, modernizou prédios, edificou espaços específicos, equipou com recursos múltiplos as instituições que aderiram ao projeto. Capacitou e selecionou gestores e docentes oferecendo contrapartida financeira pelas novas exigências do trabalho pedagógico. E as escolas estão aí, oferecendo-se à análise dos resultados e reflexão educativa de sua pertinência e validade.

O estudo do cotidiano de uma escola de tempo integral na cidade de Sorocaba, ilustra essas questões de ordem teórica, prática e institucional. Entrevistas, observações, relatos, documentos, mostram o cotidiano que se apresenta diferenciado do formato convencional. A experiência tem sido satisfatória, mas, nem por isso, livre de limites, arestas, conflitos, vívidas e vividas como toda experiência humana.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Diário Oficial da União Brasília. Brasília, DF, 2007.

_____. *Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, Diário Oficial da União Brasília. Brasília, DF, 2010.

_____. *Lei Complementar no. 1164, de 4 de janeiro de 2012 de São Paulo*. Disponível em <<http://www.legislação.sp.gov.br/legislacao/index.htm>>. Acesso em: 01.jun. 2014.

_____. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001.

_____. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação com vigência por dez anos, 2014.

_____. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, 1996.

_____. *Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, 2007.

_____. *Lei Complementar no.1191, de 28 de dezembro de 2012 de São Paulo*. Disponível em <<http://www.legislação.sp.gov.br/legislacao/index.htm>>. Acesso em: 02. Jun. 2014.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. *Lei nº 11.494 de vinte de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB, 2007.

_____. *Portaria nº 873, de 1º de julho de 2010*. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011, 2010.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *CONAE-2010- Documento Final - Construindo o Sistema Articulado de educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasília: MEC-2010.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 4 de abril de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC-2010.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação*. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n.80, p.97-108, abr. 2009.

COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (rgs.). *Educação brasileira em tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Trilhas educativas*. São Paulo: Fundação Itaú Social; Editora Moderna, 2011. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola, v. 2.)

DEMO, P. *TICs e educação*, 2008. Disponível em <<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>> . Acesso em: 10. out. 2014.

MOLL, J.; LECLERC, G. de F. E. Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, v.25, n.88, p. 17-52, jul./dez. 2012.

MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONLEVADE, J. A. C. de. Como financiar a educação em jornada integral? *Em Aberto*, Brasília, v.25, n.88, p.69-82, jul./dez. 2012.

NUNES, C. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.16, 2001.

QUINTANA, M. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. 5ª. Edição.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. *Diretrizes do Programa de Ensino Integral*, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986. Institui o Programa de Formação Integral da Criança*. São Paulo, 1986.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2005. Disponível em: <www.mp.sp.gov.br/>. Acesso em: 29. ago. 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral: tempo e qualidade*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

*Professora de Educação Básica da Prefeitura Municipal de Sorocaba e do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH). Possui Mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: abiabb@gmail.com.

**Professora titular de História da Educação na graduação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. E-mail: vania.boschetti@prof.uniso.br.

Recebido em 10/04/2015

Aprovado em 30/04/2015