

**UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO – UMESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIA DE PASQUALI

**ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL:
UM ESTUDO DE CASO DAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE OS
PROCESSOS FORMATIVOS**

**São Bernardo do Campo
2009**

**UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO – UMESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIA DE PASQUALI

**ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL:
UM ESTUDO DE CASO DAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE OS
PROCESSOS FORMATIVOS**

Dissertação apresentada como exigência parcial do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Norinês Panicacci Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**São Bernardo do Campo
2009**

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Norinês Panicacci Bahia
(Presidente)

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho
(UNESP)

Profª Drª Marília Claret Geraes Duran
(UMESP)

AGRADECIMENTOS

Aos mestres Marília, Elídyo, Jane e Danilo, que com tamanho carinho e dedicação guiaram-me ao longo desta jornada.

Em especial, à mestra Norinês Panicacci Bahia por ter me iluminado com seu conhecimento para a construção deste projeto, e que mostrou ser mais que um trabalho em equipe, mas uma edificação de carinho, amor e amizade.

À toda a equipe de funcionários da Universidade Metodista pelo apoio e prontidão em nos auxiliar.

Aos funcionários da Escola de Tempo Integral pesquisada pela efetiva participação neste projeto.

A duas amigas, Leila Maria Ramos, Coordenadora Geral do Lar de Maria pela oportunidade de conhecê-la e por ter me estendido a mão quando todas as portas pareciam se fechar e à Marcinha Moraes pelo apoio, carinho e por sempre ter se lembrado de mim.

Ao segundo maior presente que Deus me deu, meus irmãos Andréa e Sergio, sem os quais não teria conseguido realizar tamanho projeto.

A melhor e mais importante obra da minha vida, meu filho Nycolas, que por tantas vezes sentiu minha ausência durante a realização do meu projeto.

Ao meu marido Allan, que suportou nos momentos mais difíceis todas as minhas angústias e cuidou, muitas vezes, sozinho do que temos de mais precioso, nosso filho.

DEDICATÓRIA

Ao primeiro grande presente que Deus me deu.
À maior de todas as mestras que poderei conhecer nesta vida.
À pessoa que me transformou em quem sou.
Àquela em quem busco me espelhar.
Ao exemplo de dedicação, carinho, esforço, amizade e amor,
...Minha mãe, Antonia.

A vida me ensinou...
A dizer adeus às pessoas que amo,
Sem tirá-las do meu coração;
Sorrir às pessoas que não gostam de mim,
Para mostrar a elas que sou diferente do que elas pensam;
Fazer de conta que tudo está bem quando isso não é verdade,
Para que eu possa acreditar que tudo vai mudar;
Calar-me para ouvir;
Aprender com meus erros .
Afinal eu posso ser sempre melhor.
A lutar contra as injustiças;
Sorrir quando o que mais desejo é gritar todas as minhas dores para o mundo,
A ser forte quando os que amo estão com problemas;
Ser carinhosa com todos que precisam do meu carinho;
Ouvir a todos que só precisam desabafar;
Amar aos que me machucam ou querem fazer de mim depósito de suas frustrações e desafetos;
Perdoar incondicionalmente,
Pois já precisei desse perdão;
Amar incondicionalmente,
Pois também preciso desse amor;
A alegrar a quem precisa;
A pedir perdão;
A sonhar acordada;
A acordar para a realidade (sempre que fosse necessário);
A aproveitar cada instante de felicidade;
A chorar de saudade sem vergonha de demonstrar;
Me ensinou a ter olhos para “ver e ouvir estrelas”, embora nem sempre consiga entendê-las;
A ver o encanto do pôr-do-sol;
A sentir a dor do adeus e do que se acaba, sempre lutando para preservar tudo o que é importante para a felicidade do meu ser;
A abrir minhas janelas para o amor;
A não temer o futuro;
Me ensinou e está me ensinando a aproveitar o presente, como um presente que da vida recebi, e usá-lo como um diamante que eu mesmo tenha que lapidar, lhe dando forma da maneira que eu escolher.

(Charles Chaplin)

A Oscar d'Ambrósio por, certa vez, ter transformado-me em uma das musas do Olimpo, por me mostrar que é possível subir sem ser um Deus, pois podemos ser imortalizados por nossos atos. Dedico esta produção ao que aprendi com você e que jamais esquecerei: o amor à profissão.

Metade

Que a força do medo que tenho
Não me impeça de ver o que anseio.

Que a morte de tudo em que acredito
Não me tape os ouvidos e a boca
Porque metade de mim é o que eu grito
Mas a outra metade é silêncio.

Que a música que ouço ao longe
Seja linda ainda que tristeza
Que a mulher que eu amo seja pra sempre amada
Mesmo que distante
Porque metade de mim é partida
Mas a outra metade é saudade.

Que as palavras que eu falo
Não sejam ouvidas como prece e nem repetidas com fervor
Apenas respeitadas
Como a única coisa que resta a um homem inundado de sentimentos
Porque metade de mim é o que ouço
Mas a outra metade é o que calo.

Que essa minha vontade de ir embora
Se transforme na calma e na paz que eu mereço
Que essa tensão que me corrói por dentro
Seja um dia recompensada
Porque metade de mim é o que eu penso e a outra metade é um vulcão.

Que o medo da solidão se afaste, que o convívio comigo mesmo se torne ao menos suportável.

Que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso
Que eu me lembro ter dado na infância
Por que metade de mim é a lembrança do que fui
Mas a outra metade eu não sei.

Que não seja preciso mais do que uma simples alegria
Pra me fazer aquietar o espírito
E que o teu silêncio me fale cada vez mais
Porque metade de mim é abrigo
Mas a outra metade é cansaço.

Que a arte nos aponte uma resposta
Mesmo que ela não saiba
E que ninguém a tente complicar
Porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer
Porque metade de mim é a platéia
A outra metade é a canção.

E que a minha loucura seja perdoada
Porque metade de mim é amor
E a outra metade também.

(Oswaldo Montenegro)

O que mais preocupa não é nem o grito dos violentos, dos corruptos, dos desonestos, dos sem-caráter, dos sem-ética.

O que mais preocupa é o silêncio dos bons.

(Martin Luther King)

RESUMO

PASQUALI, Claudia de. **Escola pública de tempo integral: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos.** Orientação: Norinês Panicacci Bahia. 2009. 82 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de Ensino Superior – UMESP, São Bernardo do Campo.

O presente trabalho analisa as origens do modelo de Escola Pública de Tempo Integral, a partir de uma abordagem histórica que compara dois modelos: o da Escola-parque e a proposta implantada em 2006, no Estado de São Paulo. Investiga a questão com base na Teoria das Representações Sociais de Moscovici com o intuito de desvelar as representações sociais de professores, para aprofundar a reflexão sobre a sua inserção e preparação para a atuação neste modelo de escola. Prioriza, também, uma discussão sobre uma divisão que se percebe no contexto da Escola Pública de Tempo Integral, que se refere a uma distinção entre a proposta de atividades desenvolvidas sobre as “atividades do currículo normal” (consideradas mais importantes) e as “atividades de extensão do currículo – oficinas” (consideradas menos importantes), cujas diferenças são geradas pela ausência de preparação destes profissionais nos processos formativos do projeto.

Palavras-chave: Escola Pública de Tempo Integral. Representações Sociais. Processos formativos.

ABSTRACT

PASQUALI, Claudia of. Public school of integral time: a study of case of the teachers' social representations on the formative processes. Orientation: Norinês Panicacci Bahia. 2009. 82 p. Dissertation (Master's degree in Education) – University of Education and Letters, Methodist University of higher education – UMESP, Sao Bernardo do Campo.

The present monograph analyzes the origins of Integral Time Public Scholl model starting from a historical approach that compares two models: the one – the School-park and the proposal implanted in 2006 in State of Sao Paulo. It investigates the subject based in Moscovici's Social Representation Theory with the intention of watching the social representation teachers' deepening the reflection about your insert and preparation for the performance in this model school. It prioritizes also a discussion on a division that is noticed in the context of the |Integral Time Public School that refers a distinction among the proposal of activities developed about the " curriculum normal activities" (considered more important) and the " curriculum extension activities – workshops" (considered less important), whose differences are generated by the absence of these professionals' preparation in the formative processes of the project.

Word-key: Integral Time Public school . Social representations.

Formative processes.

PASQUALI, Claudia de.

Escola pública de tempo integral: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos / Orientação: Norinês Panicacci Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de Ensino Superior – UMESP, São Bernardo do Campo, 2009. 82 p.

1. Escola Pública de Tempo Integral
2. Representação Social
3. Processos formativos
4. Título

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	19
1.1 Uma descoberta através da história das diferenças entre escola integral e escola de período integral.....	21
1.2 Do modelo de escola de tempo integral (escola-parque) de Anísio Teixeira à atual proposta da escola pública de tempo integral.....	23
1.2.1 A escola-parque.....	25
1.2.2 A atual escola de tempo integral.....	30
CAPÍTULO II	
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO EIXO DA INVESTIGAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	36
2.1 A teoria das representações sociais.....	37
2.2 A proposta para a investigação.....	42
CAPÍTULO III	
PESQUISA DE CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	47
3.1 Critérios adotados, objetivos e a ambientação da pesquisa de campo.....	47
3.2 Os sujeitos da pesquisa de campo.....	49
3.3 Mapeamento e resultados dos dados da pesquisa de campo.....	50
3.3.1 A identificação dos perfis pessoais e profissionais dos grupos de sujeitos – resultados das respostas às questões 1 a 12.....	51
3.3.2 As aulas ministradas, preparo de aulas e orientação pedagógica – resultados das respostas às questões 13 a 18.....	52
3.3.3 Conhecimento sobre a origem das ETIs e formação inicial para esta instituição de ensino – resultados das respostas à questão 19.....	54
3.3.4 A discussão, integração e avaliação dos currículos básico e das oficinas – resultados das respostas às questões 20 a 23.....	57
3.3.5 A avaliação da importância de cada um dos currículos em relação ao outro – resultados das respostas à questão 24.....	59
3.3.6 Conceitos em grau de importância atribuídos pelos professores do currículo básico às oficinas e dos professores das oficinas ao currículo básico das ETIs sob o aspecto das representações sociais – resultados das respostas à questão 25.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63

REFERÊNCIAS.....	72
------------------	----

ANEXOS.....	75
-------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

ETI – Escola de Tempo Integral.

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

OEP – Orientação de Estudo e Pesquisa.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança.

RS – Representações sociais.

TRS – Teoria das Representações Sociais.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – As aulas ministradas, preparo de aulas e orientação pedagógica – resultados das respostas às questões 13 a 18	
Parte I.....	53
Parte II.....	54
Tabela 2 – Comparativo do ranking dos conceitos dos professores do currículo básico e dos professores das oficinas.....	61
Tabela 3 – Pontos comuns observados na avaliação dos professores do currículo básico e professores das oficinas.....	62

INTRODUÇÃO¹

Minha experiência como professora da rede pública de ensino iniciou-se a partir das atividades de estágio, que realizei em uma escola pública de Ensino Fundamental II, em uma 5ª série, em 1995, na cidade de São Paulo. O estágio era uma exigência do curso de Licenciatura Plena em Letras.

Foi a partir desse estágio que percebi que ensinar não era tarefa fácil e nem prazerosa. Educar era assumir a responsabilidade por aquilo que se ensinava ao outro, pois de alguma forma isso o mudaria.

Essa responsabilidade aumenta com o tempo e com a reflexão das práticas do cotidiano. Concordo com autores estudados ao longo da minha vida acadêmica que afirmam serem estes, os primeiros anos de magistério, os mais criativos, pois desenvolvi os meus melhores projetos neste período, sentia-me um agente transformador.

Em 2000, assumi o cargo de professora efetiva de Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, no Estado de São Paulo. Na ocasião, mais madura quanto ao ato de educar, percebi que esta responsabilidade era ainda maior que a minha sala de aula, porque meu envolvimento também passou a estar ligado à percepção das questões da formação e das políticas públicas no contexto escolar.

Notei que outros fatores implicavam no rendimento do “ensinar”, principalmente depois que o professor tem contato com a realidade da escola privada e seus recursos, esta percepção torna-se ainda maior.

O contraste desses dois mundos – escola pública e privada – é inevitável, assim como seus resultados. Inúmeros são os fatores que posso enunciar, desde as estruturas físicas do prédio escolar, seu mobiliário e materiais, até seus recursos profissionais, sua capacitação, enfim, tudo voltado para a qualidade centrada no aluno. Isso sem contar a melhor remuneração do profissional que exerce a atividade de ensinar.

A constatação de problemas na educação pública, que poderiam interferir na

¹ O texto da presente monografia segue as novas regras do Acordo Ortográfico em vigor a partir de 05 de janeiro de 2009, conforme a seguinte fonte:

TUFANO, Douglas. Guia prático da nova ortografia – saiba o que mudou na ortografia brasileira. Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

minha prática pedagógica, no processo ensino-aprendizagem, bem como a consciência de que eu, como educadora, dificilmente modificaria este sistema, fez com que mudasse meu olhar sobre a educação e buscasse nas pesquisas uma maneira de superar tais dificuldades.

Percebi que os educadores com os quais trabalhava cumpriam suas práxis descontentes, pois enfrentavam a superlotação das salas de aula, as quais, muitas vezes, contavam com cinquenta alunos. Muitos destes professores, inconformados com a precariedade de recursos para lecionar, com os baixíssimos salários, enfim, com o descaso da educação pública, acabavam produzindo muito menos do que teriam capacidade e competência em ensinar. Tentei recordar de algum educador do período em que estudava, tanto no Ensino Fundamental, como no Médio. Procurava alguém em que eu pudesse me espelhar como mestre e não encontrei. Somente na graduação encontrei um verdadeiro mestre, Oscar Dambrósio, que tinha e demonstrava imenso prazer em lecionar. Dele herdei não só o conhecimento, mas a paixão pela profissão.

É lento ensinar por teorias, mas breve e eficaz fazê-lo pelo exemplo. (SÊNECA)

O exemplo nobre torna fáceis os feitos mais difíceis. (J. W. GOETHE)

Com isso, surgiu o grande questionamento: Como manter a paixão acesa, contínua, diante de tantos problemas, se os educadores que observava cumpriam suas práxis descontentes, com as suas salas de aula superlotadas e com cinquenta alunos, inconformados com a precariedade de recursos para lecionar, com os baixíssimos salários, enfim, com o descaso da educação pública?

As questões de como ensinar em condições muitas vezes precárias volta-se para quem produzia o ensinar, e neste momento, eu ocupava este lugar, portanto, o problema deixava de ser público e passava a ser meu e isso me incomodava.

Durante os anos de Magistério, descobri que a escola pública não tem noção do tamanho do potencial humano que possui como educadores, os quais, instintivamente, desenvolvem suas práticas desveladoras, inovadoras, de acordo com a necessidade cotidiana da sobrevivência da esperança de “acreditar em ensinar”.

Ao verificar os exemplos do modelo público, quase abandonado e carente de

recursos, comecei a preocupar-me com a formação do professor. Voltei às cadeiras escolares em busca de respostas e matriculei-me em um curso de Complementação Pedagógica em Administração e Supervisão Escolar.

Aprofundei estudos sobre autores da Pedagogia, parte faltante da graduação em Letras. Entrei em contato profundo com a História da Educação e a forma como ela se estruturou ao longo dos anos, principalmente a educação pública. Durante esta especialização, descobri Anísio Teixeira, “A Escola Nova”, seus princípios de Construção da Escola Pública para todos e a Escola de Tempo Integral.

Em 2006, trabalhava como professora efetiva de Língua Portuguesa em Escola Estadual, na Região Centro-sul da capital do Estado de São Paulo, próximo à vila Brasilina, que foi designada como Escola Pública de Tempo Integral. É importante destacar: *“Dormimos escola regular e acordamos escola de tempo integral”*. Por fazer parte deste projeto como educadora, iniciei por conta própria a investigação sobre a Escola Pública de Tempo Integral – Tempo e Qualidade, que fora implantado em São Paulo em 501 instituições de ensino, mas que, atualmente, conta apenas com 469 escolas. Existia, porém uma perspectiva de ampliação deste número de escolas até o final de 2007, mediante uma avaliação futura e prevista por ocasião do início do projeto. No entanto, apesar das expectativas iniciais, o que pudemos observar foi a redução do número inicial, declarado no *site* oficial da Educação no Estado de São Paulo.

Embora o projeto tenha se iniciado, em princípio, as informações sobre como seria a Escola de Tempo Integral eram confusas, pois não havia nenhuma formação que preparasse os professores, ou gestores que nele trabalhariam, sequer existia bibliografia ou referência teórica, ou, ainda, a apresentação de modelos que pudessem, ao menos, orientar quanto a sua prática, ou às origens deste conceito de escola.

Instigada pela curiosidade que todo aprendiz tem ao envolver-se com o aprendizado, passei a investigar a Escola Pública de Tempo Integral no Estado de São Paulo e, mais especificamente, a desenvolver um estudo de caso de uma unidade deste tipo de instituição, na qual me encontrava alocada e que, portanto, oferecia-me maior chance de investigação, principalmente por estar inserida no processo de implantação desta nova regulamentação.

Tal inserção e também a investigação possibilitaram-me, em diversos momentos e etapas de desenvolvimento do presente trabalho, relatar as

experiências vivenciadas, as quais, de modo a não serem caracterizadas apenas como simples juízos de valores, foram reforçadas pelos depoimentos colhidos ao longo das entrevistas realizadas com os demais membros da equipe – professores que compartilharam a transição de escola regular para escola de tempo integral.

Os profissionais que já estavam nessas escolas foram designados para trabalhar na Escola de Tempo Integral (ETI), porém, sem muitas informações. Sabiam apenas da ampliação do horário e da criação de algumas disciplinas, além do currículo básico, ou seja, a ETI iniciou o seu funcionamento sem que soubéssemos exatamente a quem ela era destinada.

A primeira questão a ser refletida poderia ser: em quem se pensa quando se propõe uma escola pública de tempo integral? Sem dúvida que os destinatários são crianças das camadas populares, filhos de trabalhadores pobres e mais especificamente as milhares e milhares de crianças que estão em situação de abandono. (ARROYO, 1988, p. 4)

Os estudos efetuados pela Fundação Carlos Chagas, como pude observar, aglutinam importantes autores, entre os quais destaco Miguel Gonzáles Arroyo (1988) que discute perfeitamente a criação da escola de tempo integral como mais um projeto paliativo às necessidades sociais das camadas mais carentes da população. Em outras palavras, ao aumentar-se o tempo de permanência dos alunos na escola, acreditava-se que haveria uma economia nos investimentos públicos destinados à alimentação, saúde e educação, além de tirar estas crianças das ruas, distanciando-as do convívio violento, bem como evitando e amenizando, desta forma, o seu contato com a marginalização.

A falta de referências bibliográficas para nos nortearmos era tamanha, que a estruturação da formação continuada, aplicada aos professores que faziam parte das oficinas – nome dado às atividades expandidas do currículo básico –, que atuavam no período da tarde, só começou a acontecer no segundo semestre de 2006.

Esse rol de dificuldades, ampliado, ainda, pelas críticas ouvidas e recebidas sobre os trabalhos realizados nesse modelo escolar, principalmente por parte dos gestores perdidos em solicitações e informações burocráticas, impactaram desfavoravelmente a orientação dos trabalhos e atividades que deveriam ser desenvolvidos por professores e coordenadores. Neste período eu fazia parte deste projeto.

Percebi que se quisesse realmente entender como surgiu esse modelo de

escola, com qual finalidade, para quem ele se destinava e qual era sua função, teria que pesquisar por conta própria.

Busquei a Diretoria de Ensino. Não foi tão espantoso perceber que existia rara bibliografia ou material de pesquisa. Passei a entender que não houve formação inicial para os professores desse modelo de escola pública, porque não houve tempo para as próprias oficinas pedagógicas e para os órgãos responsáveis prepararem material.

Isso me motivou a buscar a inserção no Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, principalmente para orientar-me quanto à Escola de Tempo Integral e a formação dos professores que nela trabalham. Compreendi que se pesquisasse teria melhores condições de desenvolver meu trabalho neste modelo de escola.

Após minha aprovação no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, além de cursar várias disciplinas, tive a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa, que possuía como objetivo o aprofundamento dos estudos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS)².

Esse contato com novos saberes e estudos conduziu meu olhar para outro viés da Escola de Tempo Integral, pois embora todos os professores estejam atuando numa mesma escola, desempenham tarefas separadas: uns fazem parte das “oficinas” (forma como é conhecido o currículo estendido) e outros não, pois trabalham com as disciplinas do “currículo básico”.

Observa-se, através da designação específica de tarefas – Currículo Básico ou Oficinas (Currículo Estendido) – uma dicotomia, uma divisão, como se existissem duas escolas no mesmo local. Por isso a utilização pertinente da Teoria das Representações Sociais neste trabalho, visto que possibilita discutir a formação destes dois universos paralelos dentro de um mesmo espaço, pois segundo Sá (1995) descreve em artigo:

Nos universos reificados, a sociedade se vê como um sistema com diferentes papéis e categorias, cujos ocupantes não são igualmente autorizados para representá-las e falar em seu nome. O grau de participação é determinado exclusivamente pelo nível de qualificação. [...] Há um comportamento próprio para cada circunstância, um estilo adequado para fazer afirmações em cada ocasião e, claro, informações adequadas

² O Grupo de Estudos e Pesquisas FormAção, coordenado pela Prof^a Dr^a Marília Claret Geraes Duran, vem aprofundando estudos e desenvolvendo pesquisas sobre a Teoria das Representações Sociais, desde 2006. Participei deste Grupo durante o ano de 2007.

para determinados contextos. Nos universos consensuais, a sociedade se vê como um grupo feito de indivíduos que são de igual valor e irredutíveis. Nessa perspectiva, cada indivíduo é livre para se comportar como um “amador” e um “observador curioso”, [...] que manifesta suas opiniões, apresenta suas teorias e tem uma resposta para todos os problemas. [A arte da conversação] cria gradualmente núcleos de estabilidade e maneiras habituais de fazer coisas, uma comunidade de significados entre aqueles que participam dela. (p. 29)

Como plano de trabalho investigativo, a dissertação proposta divide-se em três capítulos específicos e foi estruturada e organizada da seguinte forma:

- 1) O Capítulo I – Concepção de Educação Integral – apresenta a proposta da Escola de Tempo Integral e realiza uma recuperação histórica sobre a mesma, comparando-a com o modelo lançado na década de 1960 por Anísio Teixeira, que projeta tal idealização à realidade brasileira.

A fundamentação teórica aborda as posições de Paro et al (1988) e Cavaliere (2002) em relação ao tema, de forma a complementar a discussão sobre a quantidade e a racionalidade de tempo na escola, assim como a educação integral na visão de Hora e Coelho (2004).

O capítulo traz também os Modelos de Escola de Tempo Integral e a sua implantação em 2006, por Gabriel Chalita, com o objetivo de expor tanto a proposta atual, quanto o modelo considerado ideal, pensado, elaborado e estruturado por Anísio Teixeira.

- 2) O Capítulo II – As Representações Sociais como Eixo para a Investigação e os Procedimentos Metodológicos – apresenta a Teoria das Representações Sociais como base para a análise da presente investigação, que se propõe a desvelar as representações sociais (RS) de um conjunto de professores que atuam numa escola específica de Tempo Integral no Estado de São Paulo.

Moscovici (1978) propõe a TRS e apresenta a ideia sobre os indivíduos que, agrupados em determinadas classes, ancoram características comuns ao grupo e criam dentro do mesmo semelhantes formas de pensar, agir e desenvolver-se em seu cotidiano e entre seus pares, o que faz com que o conjunto de características destas ações, modo de pensar e agir, os objective, representando-os socialmente.

Nesse capítulo são apresentados também a proposta adotada para a realização da investigação, a organização de elementos de observação, a seleção dos sujeitos, a descrição do *lócus* e os procedimentos realizados para a pesquisa.

- 3) No Capítulo III – Pesquisa de Campo das Representações Sociais – são apresentados os critérios adotados, objetivos e ambientação da pesquisa de campo a partir da referência teórica da Análise de Conteúdo proposta por Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2003) e Laurence Bardin (1977), que tem por base a presença ou ausência de características surgidas das divisões de categorias, visando sua análise e a verificação e confirmação ou não das hipóteses levantadas.
- 4) As Considerações Finais apresentam uma retomada dos capítulos e organiza uma síntese dos resultados avaliados nessa pesquisa e contempla a sugestão sobre a investigação proposta.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para Gonçalves (2006), em artigo lançado no Caderno CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação), o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral parte do seguinte pressuposto:

[...] é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão psicossocial. Aceitamos ainda que o sujeito multidimensional seja um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem necessidades simbólicas, buscando satisfazer as diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. A aprendizagem acontece nas mais variadas formas 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, considerando todas as suas vivências e aprendizagens. (p. 3)

A ideia transmitida por Gonçalves (2006) é clara ao discutir a necessidade de adequações da Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo, principalmente sobre a questão de tempo (ampliação de jornada)³ e de espaço escolar. Estes elementos são fundamentais para o sucesso deste tipo de projeto, desde que respeitada sua proposta inicial, dada por Anísio Teixeira (1967), que visava reforçar o caráter educativo em primeiro lugar, além de pensar em toda a teoria e sobre os modelos de aprendizagem lançados por Dewey, na década de 1930.

Freitas e Gualter (2007) encadeiam discussão complementar à iniciada no Caderno CENPEC, em artigo da *Educare et Educare*, ao apresentarem os modelos

³ Há diferentes jornadas escolares ou turnos nas escolas do Estado de São Paulo. Existem escolas com apenas dois turnos, outra com três e, ainda, outras com jornada integral, por isso o termo expansão da jornada.

de escola de tempo integral que apareceram especificamente em duas obras literárias. A primeira, "Memórias de um Sargento de Milícias", de Manuel Antônio de Almeida, apresenta a escola brasileira do final do século XIX. Nesta obra o narrador cita uma personagem que não teria permanecido o dia todo na escola, bem como ressalta como características que, a escola deste período, além de integral, era destinada às camadas mais abastadas da sociedade e não ao proletariado. Destaca, ainda: "Um dos principais pontos em que ele passava alegremente as manhãs e tardes em que fugia à escola era a Igreja da Sé"

O segundo modelo é reportado na obra "O Ateneu", de Raul de Pompéia, escrita em 1888: "Com maior concorrência preferia sempre a exibição dos exercícios ginásticos [...] e o público, pais e correspondentes em geral [...] compareciam no dia da festa da educação física" .

Os exemplos literários citados por Freitas e Gualter (2007) mostram um modelo de escola de tempo integral que vigorou até meados das décadas de 1920 e 1930, do Século XX. E, neste mesmo artigo, os autores assinalam as mudanças referidas em observação feita por Anísio Teixeira:

[...] O estado de São Paulo, que liderou o movimento, chegou a sugerir uma escola de dois anos e com esforço é que alguns educadores conseguiram elevá-la há quatro anos de estudo, no meio urbano, e três, na zona rural.

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola de classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão de matrícula, logo se fez dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro. (p. 125)

A concepção do modelo de educação integral que é discutida hoje, não é o modelo apresentado na obra "O Ateneu", tão pouco, em "Memórias de um Sargento de Milícias", já que nesta época, este visava a atender as camadas mais abastadas da sociedade. Contudo, um modelo mais adequado aos moldes brasileiros, destinado aos filhos dos operários, surgiu no início do século XX, influenciado massivamente pelo pensamento sobre a educação da época.

Com isso, a escola passou a ser vista como instância transformadora da

sociedade, reduzindo, assim, conflitos sociais, baseada no Escolanovismo, em ideais liberais e na formação de cidadãos inseridos numa sociedade democrático-burguesa (PARO et al, 1988).

Um dos expoentes do escolanovismo foi Dewey (1859-1952), que fazia uma crítica ao ensino vigente na época, concebido como tradicional, intelectualista, formal e mecânico, e que propõe, então, uma nova pedagogia em que o centro de tudo é o aluno e não o professor, com ênfase nos procedimentos e não nos resultados, segundo Freitas e Gualter (2007).

1.1 Uma descoberta através da história das diferenças entre escola integral e escola de período integral

O modelo da escola de tempo integral proposta por Anísio Teixeira, fundada em outubro de 1950, conhecida como Escola-parque, tinha um espaço com 12 mil m², formado por um prédio principal, onde se executavam as disciplinas do currículo básico e, no chamado parque, espaços diferenciados para executar as atividades extracurriculares.

Com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, nome dado ao Parque Escola, Anísio Teixeira propõe novas grades curriculares e novos profissionais da área da educação. Convocou professores e a eles proporcionou aperfeiçoamento e capacitação através de cursos, mesmo tendo que deslocá-los para que esta capacitação acontecesse nos grandes centros urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. A sua maior preocupação era com a qualidade dos professores e, para assegurar tal qualidade, tornou-se diretor do centro.

Foram muitas diversidades, dificuldades para manter os custos elevados do centro que, para muitos, era um luxo e desperdício, haja vista que o público atendido era uma demanda marginalizada, porém, com esforço e ajuda em apoio a sua causa, Anísio deu continuidade a um novo modelo de educação, com novos métodos, entusiasmo, levando ao auge a exibição deste modelo através da Organização das Nações Unidas (ONU).

tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as frequentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram 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, p. 12-13)

A observação de Nunes (2001) denota que os espaços criados por Anísio na Escola-parque era motivo de orgulho e prazer para aqueles que a frequentavam. Bem diferentes são as atuais instalações dos prédios públicos escolares, onde precariamente possuímos lousa e giz e, na sua maioria, apenas branco para, de forma diversificada, trabalhar durante nove horas de permanência do aluno na escola, com as novas propostas curriculares divididas entre currículo básico e oficinas.

Como educadores também percebemos que a falta de espaços adequados gera insatisfação e desmotivação dos alunos para a permanência na escola, pois é nítido que esta falta de espaço acaba ocasionando a fuga escolar. Isso cria uma provocação no sentido de buscarmos formas de entender para quem, como funciona e como adequar um modelo de escola de tempo integral à atualidade. Portanto, faz-se necessário entender sua proposta.

Em artigo publicado nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Arroyo (1988) desenvolve a discussão, lembrando na história da educação que, quando falamos escola de tempo integral, automaticamente estamos pensando em proposta de educação e formação integral, e afirma:

Lembremos que as teorias pedagógicas, a didática e as próprias instituições educativas têm muito a ver com a busca de espaços isolados, tempo integrais e métodos específicos onde fossem constituídos e formados tipos totais de homens como os sábios, os guerreiros, os monges, os eclesiásticos, os príncipes, os homens de armas ou de letras e até, os operários. Esses tempos e espaços educativos isolados são pensados como integrais – no dizer de E. Goffman, instituições totais, ou na visão de E. Durkheim, comunidades morais – ou ambientes moralmente unificados que envolvem a criança e agem sobre seu ser por inteiro. (p. 4 – grifo do autor)

A partir desse pensamento refletimos que a escola de tempo integral visa à formação integral do ser e não apenas uma complementação de sua formação, bem

como acontece no atual projeto, ampliando esta jornada e incluindo nela algumas disciplinas extras.

Além disso, percebemos que esse modelo público de escola, está voltado aos filhos das classes operárias que, muitas vezes, sem recursos, têm na escola de tempo integral sua única chance de se manter longe das adversidades sociais e da criminalidade, porém isso não garante que estando dentro da escola, estejam recebendo uma maior qualidade na quantidade de tempo de permanência escolar, também discutido por Arroyo (1988).

Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola. (p. 4)

Percebemos semelhanças entre Arroyo (1988) e Hora e Coelho (2004), quando citam:

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa do ser humano. (p. 9)

Nesse sentido, tais atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais, a cultura, as artes, a saúde, os esportes e o trabalho, segundo Hora e Coelho (2004, p. 9), “Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipadora, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora”.

Para que a educação integral seja analisada a partir dos enunciados de Hora e Coelho (2004), torna-se necessário reformular não só a estrutura física das atuais instalações das escolas públicas, mas rever também o currículo, a forma como o professor atua, com vistas a chegar a um consenso em relação ao que deve ser proposto, como princípio básico das oficinas. Isso implica em preparação e formação continuada, para aqueles que trabalham com este modelo de escola.

Ainda nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Paro et al (1988), elaboram um estudo mais aprofundado sobre o Programa de Formação

Integral da Criança (PROFIC), que funcionou em São Paulo, um projeto que visava justamente a extensão diária do período escolar.

O PROFIC não tinha como propósito central a melhoria da qualidade da escolaridade em relação à ampliação da jornada, pois é latente que tal ampliação foi criada para suprir as necessidades e o déficit do ensino na jornada parcial. Outrossim, na justificativa para a criação do projeto, percebemos, através dos vários discursos de natureza ideológica, de socialização e pedagógico-instrucional, que a ampliação de jornada deveu-se muito mais à necessidade de sanar os problemas sociais que os de caráter instrutivo.

Marcado pela presença das classes dominantes, o caráter ideológico presente nesse processo educacional delimita o alcance da instrução da classe menos privilegiada. Contudo, o caráter instrucional, é limitado pelo acesso fornecido por governantes, que define o quanto, em quê ou em quem serão investidas as verbas que eles disponibilizam. Além disso, deve-se considerar que socializar também é função da escola, embora não seja este o único lugar.

Quando as camadas menos privilegiadas reivindicam escolas pensam não apenas na instrução básica, mas, sim, na universalização e na apropriação dos saberes. Querem uma escola completa como as que os filhos das famílias mais abastadas têm. A resposta desta solicitação vem com a Escola de Tempo Integral. No entanto, na visão da elite e dos governantes, quanto menos ociosos fossem os filhos das classes pouco privilegiadas, menor seriam os riscos que ofereceriam futuramente à sociedade. Por isso, a partir do acesso educativo, este modelo de escola molda e ensina aos filhos das classes menos privilegiadas a acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se e dormir, pois acreditam que, mudando seus hábitos, arrancarão deles os males plantados pela condição de pobreza na qual vivem.

Paro et al (1988) afirmam sobre a fundamentação do PROFIC:

Será necessário que o estado redefina a escola, transformando-a de tímido instrumento dedicado a instrução dos rudimentos do saber, em instituição protetora, que tenha sob sua responsabilidade não só o ensino como também o cuidado da infância, que lhe é confiada. A escola passará a ser um lugar onde as crianças possam encontrar segurança física, espaço tranquilo, e protegido. Ali elas estarão a salvo da violência a que suas condições de fraqueza e desamparo as submetem, poderão usufruir as

coisas próprias de crianças, sem a necessidade de lutar pela sobrevivência. Estarão liberadas do medo, da fome, porque se determinará que a alimentação da infância seja prioridade da administração das coisas públicas. E haverá sempre quem vele por sua saúde. Será um aprendizado prático da convivência e da ordem social, sem ameaças, sem solidão, sem desamparo e, com isto, se aprenderão os valores da solidariedade e da cooperação. (p. 16)

O artigo de Paro et al (1988) torna claro o propósito assistencialista e humanitário como complemento às falhas nas políticas públicas destas áreas, pois ao não conseguir sanar a fome, o desemprego, a deficiência de assistência médica e da educação, projeta-se na escola pública de tempo integral a salvação, mesmo que parcial, para os atendimentos deficitários.

1.2 Do modelo de escola de tempo integral (escola-parque) de Anísio Teixeira à atual proposta da escola pública de tempo integral

As escolas foram construídas em épocas diferentes, mas os propósitos e a estrutura são bem parecidos, portanto, mostraremos, a seguir, justamente este contexto a partir de dois exemplos: uma escola totalmente idealizada dentro dos mais nobres e atuais padrões de desenvolvimento da educação e do educando, com cada espaço e profissional previsto e preparado para sua função; e outra completamente despreparada, lançada às pressas, sem noção da necessidade de formação prévia, ou de estudos que apontassem que os espaços atuais, entre outros problemas, impediriam o sucesso desta implantação.

1.2.1 A escola-parque

A partir do pensamento de Anísio Teixeira é possível compreender quais os objetivos da Escola de Tempo Integral, bem como para quem e para o quê ela foi criada. A ETI implantada em 2006 possui elementos que podem ter sido inspirados no modelo de Anísio Teixeira, porém, teve como principais problemas a falta de uma proposta de preparação dos professores para as atividades estabelecidas, a dificuldade de ampliação da jornada, a adequação ao novo currículo e a carência de espaços para o desenvolvimento de novas atividades.

Quanto à falta de formação específica para o professor, lança-se o grande desafio: compor um pouco a cada dia a sua história profissional e seu processo formativo, considerando-se que o processo de formação está interligado no percurso formativo do professor. Ao ser um percurso formador, ele não ocorre externamente, mas situado em um tempo e espaço historicamente construído.

É importante destacar a contribuição dos alunos ao processo de desenvolvimento profissional de seus professores. A vivência da sala de aula e os desafios da profissão contribuem na construção da identidade docente. (PIMENTA, 2002, p.111)

Por outro lado, longe da essência citada por Pimenta (2002), percebe-se que a não-formação, no início de qualquer projeto, seja ele educacional ou não, pode prejudicar seus objetivos e também seus resultados.

O percurso do primeiro ano do projeto foi pouco proveitoso. As verbas que deveriam chegar no início do ano, somente foram disponibilizadas depois de agosto de 2006. Isso causou problemas com as práticas pedagógicas, pois muitas dependiam de recursos para aquisição de material, além da desastrosa falta de espaço, pois a escola não possuía espaços alternativos ou condições para o exercício e a prática das atividades extras. Os espaços físicos eram os mesmos já deteriorados e precários.

Faria Filho e Vidal (2000), em um interessante artigo publicado na Revista Brasileira de Educação da ANPED, discutem os tempos e os espaços escolares no processo da institucionalização da escola primária no Brasil, no qual vários autores ressaltam a importância da adequação do espaço escolar para integração e desenvolvimento das atividades pedagógicas, ou específicas, que interagem entre si no currículo. Discutem, também, a importância sobre estabelecer a relação necessária entre espaços e tempos escolares, numa aproximação dos espaços físicos escolares entre professores e alunos para um melhor aproveitamento deste tempo, pois somente assim o espaço significaria tempo: “uma possibilidade de dilatação do período escolar, para uma vida mais real, mais integrada” (p. 30).

As discussões sobre as construções, não apenas dos prédios escolares na década de 1930, mas das escolas-parque projetadas por Anísio Teixeira, apresentam a disposição do espaço e do tempo escolar nas ETIs:

O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, dividido em 4-1-4 horas. A outra metade do tempo decorreria na escola-parque, de organização diversa da escola convencional, agrupados os alunos, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de 40, mas de vinte alunos, que deviam, durante a semana, participar de atividade de trabalho, atividades de educação física, atividades sociais, atividades artísticas e atividades de organização e biblioteca. Cada manhã, metade dos alunos estaria na escola-parque e a outra metade distribuída pelas quatro escolas-classe. Ao meio-dia, os alunos da manhã das escolas-classe se dirigiam para a escola-parque, onde almoçariam, descansariam em atividades de recreio e, depois, se distribuiriam, de acordo com o programa, pelas diferentes atividades da escola-parque. E os alunos que haviam passado a manhã na escola-parque iriam, por sua vez, almoçar nas escolas-classe e se distribuiriam, a seguir, pelas suas atividades escolares (Teixeira, 1967, p. 249-250). (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 31)

No modelo atual, foi incluído um número maior de refeições na escola e, no princípio, houve demora em que o ajuste ocorresse devido à falta de verbas e merendeiras. Já com relação à saúde, não foi disposto nenhum recurso dentro da unidade escolar. Os professores e a escola em geral recebiam reclamações dos pais de alunos matriculados. Estes reclamavam sobre a permanência de seus filhos na escola para repetir o que havia sido ensinado nas aulas tidas pela manhã, as quais compreendiam o currículo básico.

Em um projeto desse porte, devemos considerar o tempo que provavelmente leva para ser construído, processado, planejado, avaliado e executado. Portanto, cabe o questionamento: como criar condições orçamentárias dentro das políticas públicas e capital humano para executá-lo de forma eficiente? Dada a dimensão e vulto, parece não ser interessante iniciar um projeto, sem antes instruir primeiro quem nele diretamente trabalhará.

Toda a discussão sobre a escola de tempo integral é abordada no artigo de Fávero (2000), em resenha sobre a obra "Educação não é Privilégio"⁴, onde Anísio

⁴ É necessário esclarecer que a obra "Educação não é Privilégio", lançada em 1957, nasceu de duas conferências proferidas por Anísio Teixeira, uma das quais em 1953, na Escola Brasileira de Administração Pública, da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, que tinha o mesmo nome e, a segunda, com o título "A Escola Pública Universal", proferida no Congresso Estadual de Educação em Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo, em 1956. "Educação não é Privilégio" foi editada em 1957 pela primeira vez e trazia também um anexo: A Associação Brasileira de Educação e o Ensino Público. Em 1968, a edição foi revisada e ampliada, inserindo, além das conferências da primeira, um terceiro capítulo intitulado "A Educação e a Formação Nacional do Povo", citada na bibliografia desta disciplina. Nela ainda estão propostos diversos aspectos da política educacional, como organizar o sistema de ensino público, a gestão da educação pública, deveres do Estado em relação à educação, aperfeiçoamento e formação dos professores no magistério e o acesso permanente à escola pública.

Teixeira apresenta, justamente, a situação educacional brasileira, identifica a existência de dois tipos paralelos de ensino destinados a classes sociais distintas, bem como mostra a necessidade de uma nova política educacional no país, capaz de promover a caracterização integral da educação comum destinada à formação do cidadão e da democracia. Sugere, ainda, procedimentos administrativos capazes de garantir tanto as vantagens da descentralização e autonomia dos serviços de educação, como a integração e unidade dos três poderes.

Anísio Teixeira tinha uma visão da globalização da educação, talvez porque vivesse e conhecesse de perto todos esses problemas, tornou-se um homem avançado em seu tempo, pois estudava e apontava soluções viáveis para a crise da educação brasileira.

Fávero (2000) expõe, na referida discussão, a opinião de Anísio sobre a escola que não poderia ser domínio da elite e, sim, voltada aos trabalhadores comuns, trabalhadores qualificados, trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia.

É importante destacar, as preocupações de Anísio não estavam centradas apenas no ensino básico, mas também no ensino secundário, e fazia duras críticas sobre os conteúdos que trabalhavam definições diferentes da prática. Em sua opinião, a escola deveria fornecer preparação, habilitação para o trabalho e, através dele, condições para o aluno prosseguir os estudos.

A partir da crítica sobre o currículo, Anísio Teixeira completa a ideia de que a escola não poderia ser de tempo parcial, nem somente de letras, mas uma escola, sobretudo, prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, de fazer, de trabalhar e de conviver a partir de uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. Propõe, portanto, a escola de tempo integral, que propiciaria não somente um aumento da permanência do aluno no estabelecimento de ensino, mas uma escola onde ele teria oportunidades de formação nos estudos, atividades de trabalho, recreação e artes.

Além disso, Anísio Teixeira era categórico ao afirmar que a escola tinha que ter, ser e fazer suas atividades de acordo com seu entorno, seu *lócus*, de modo a atender as necessidades locais, inclusive, para ocupar e formar a mão-de-obra local.

Esses assuntos já vinham sendo discutidos pelo autor desde quando assumiu a Secretaria de Instrução Pública na Bahia, entre 1924/28 e 1947/57, bem como no Distrito Federal entre 1931/35 (FÁVERO, 2000).

Apontava, ainda, com isso, além de soluções para os problemas da crise na educação brasileira, soluções para o trabalho.

À época, Anísio Teixeira já havia percebido a complexidade da função do educador, principalmente da educação das séries iniciais, portanto, vislumbrava a necessidade de formação em nível superior para os educadores. Defendia uma educação voltada ao trabalho e, na obra “A Educação Não é Privilégio”, retoma várias vezes o tema por acreditar na possibilidade de orientação dos educadores no Ensino Secundário. Julgava, ainda, que as escolas teriam maior flexibilidade em suas grades e se trabalhassem de acordo com as aptidões dos alunos e de forma sempre relacionada com o seu entorno.

No que se refere à ideia de formação secundária, Anísio Teixeira defendia que os alunos ao receberem este tipo de instrução formariam novas elites longe de serem únicas, como vinha acontecendo – condição que ele considerava antidemocrática e oposta a tudo pelo que lutava.

Embora defendesse um modelo de ensino que preparasse para o trabalho, era a educação básica a que mais o preocupava. Anísio Teixeira via uma necessidade de alicerçar melhor a base para que houvesse progresso nos ciclos posteriores e percebemos isso com a Escola-parque, como era conhecido o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, uma de suas maiores obras.

Na Escola-parque os alunos tinham aulas de Leitura, Aritmética e Escrita, Ciências Físicas e Sociais, Artes Industriais, Desenho, Música, Dança e Educação Física, além da escola trabalhar eixos formadores educacionais. Também propunha a formação de hábitos, atitudes, aspirações e preparava as crianças para integrarem-se à sociedade. A Escola-parque também fornecia alimentação e cuidava da saúde, porque Anísio Teixeira considerava impossível educar crianças com o alto grau de desnutrição e abandono com que estas chegavam à escola.

Naturalmente, se analisarmos esse modelo de escola, podemos deduzir que é de alto custo para as políticas públicas vigentes da época, mas, para Anísio Teixeira, uma boa educação não custaria pouco, nem naquela época, nem hoje.

Educação nunca foi despesa. Sempre foi investimento com retorno garantido. (ARTHUR LEWIS)

No período em que foi criada a Escola-parque, Anísio Teixeira era Secretário

da Educação da Bahia, entre 1947 e 1951. Já era totalmente comprometido com a Educação, além de estudioso do assunto, carregava grande bagagem adquirida de suas viagens e seus estudos no exterior, onde manteve contato com Dewey, com quem compartilhara e complementara suas ideias, juízos e valores sobre a educação.

Anísio Teixeira construiu-se ao longo de sua vida, de sua ideia de educação e de superação da crise deste setor no Brasil. As suas ideias solidificaram-se ao longo dos anos e a partir de sua experiência, porém, não explodiram como impulso descontrolado, ou propositais necessidades de ascensão política, como aparenta ser o caso do Projeto Escola Pública de Tempo Integral no Estado de São Paulo.

Ao criticar a pouca expansão das escolas no período em que ainda eram boas, Anísio Teixeira declara o proposital descaso com o número insuficiente de instituições para atender aos necessitados, como se este processo visasse manter o acesso da educação somente para elite, perpetuando assim as diferenças de classes. A escola pública seria uma forma de minimizar as diferenças sociais, buscando uma maior aproximação das diferenças na educação. Reforça, ainda, esta ideia na apresentação da tese “Educação é um Direito”, destinado ao concurso que nunca fora realizado para Cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada, da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1958.

Após a conferência feita por Anísio Teixeira, a Igreja colocou-se contra os seus ideais. O mal-estar foi tamanho que gerou uma declaração sobre o posicionamento dela diante do fato, que deixa claro que educar é dever da família e que a escola pública deve existir onde não há a particular. No entanto, recebeu manifestações positivas por parte de professores e cientistas a favor da escola pública para todos.

Embora a forte pressão para que Anísio Teixeira deixasse a Direção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o então presidente da República Juscelino Kubitschek, durante o seu mandato, contraria a vontade dos membros da hierarquia eclesiástica e o mantém no cargo, conforme artigo de Fávero (2000).

Ao conhecermos com maior profundidade estudos sobre o projeto de Anísio Teixeira e a escola de tempo integral é impossível não mudar nossas concepções pedagógicas. Ele era um educador à frente de seu tempo.

Ao comparar-se o projeto original com a implantação da Escola de Tempo

Integral, percebe-se que são projetos lançados em épocas diferentes e com propósitos diferentes, mas que mostram o quanto é importante pensar a educação brasileira e criar modelos que se adaptem ao local onde é praticada, levando em consideração seu entorno, principalmente quanto às questões sociais, políticas e econômicas, a fim de atender as necessidades na formação de seus cidadãos.

1.2.2 A atual escola de tempo integral

A implantação da escola pública de tempo integral no Estado de São Paulo foi realizada em 2006, por Gabriel Benedito Isaac Chalita, Secretário da Educação, na época do Governo de Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho.

Nas Diretrizes da Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo, percebemos a clareza de atender as necessidades de um resgate sócio-cultural, que propicie ao aluno um tempo de permanência maior na unidade escolar. É indicado para tanto que exista, além da oferta de um currículo básico, novas estruturas e metodologias, com vistas à garantia da realização deste novo projeto, de forma a conduzir o aluno ao desenvolvimento integral.

O referido discurso é abertamente discutido e abordado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que afirma a importância da educação de tempo integral:

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.

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

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

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

A LDB define uma jornada mínima de pelo menos quatro horas de trabalho em sala de aula, recomenda a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola e a progressiva implantação do ensino fundamental de tempo integral.

O teor da lei demonstra que há um interesse em proporcionar aos alunos maior desenvolvimento das habilidades, do conhecimento, da formação de atitudes

e valores e, portanto, notamos que esta é verdadeiramente a essência do projeto, a permanência da criança e do adolescente na escola, assistindo-os integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, ampliando o aproveitamento escolar, resgatando a autoestima e capacitando-o para atingir, efetivamente, a aprendizagem.

Em documentos pesquisados nas Diretrizes da Escola de Tempo Integral, estão descritas as preocupações que este projeto tem de levar o aluno à condição de aprendizagens positivas, lazer, alimentação e aos cuidados pessoais, que necessitam de estimulação de hábitos considerados comuns, como podemos também comparar nas considerações nos artigos sobre escola de tempo integral de Paro et al (1988).

Almeida (2007), que também investigou em sua dissertação de Mestrado a Escola de Tempo Integral, reforça essa ideia:

A escola de Tempo Integral primando pela permanência dos alunos do ensino fundamental, ciclos I e II, dos seis aos quatorze anos, propõe a intensificar [...] as oportunidades de socialização, proporcionando-lhes alternativas no campo social, cultural, esportivo e tecnológico, incentivando a participação da comunidade, adequando as atividades educacionais à realidade de cada região. (p. 19)

No item 1.1.2 da dissertação, Almeida (2007) relata sobre as fragilidades da proposta da escola de tempo integral, as quais igualmente são identificadas no presente estudo de caso:

1.1.2 Pontos de fragilidade da proposta da Escola de Tempo Integral:

Estando envolvida no contexto educacional da Rede Pública do Estado de São Paulo por mais de vinte anos, tendo acompanhado tantas propostas e reformas educacionais, verificamos que estas propostas, embora tragam em sua linha filosófica e pedagógica uma intenção de melhoria do processo ensino-aprendizagem, acabam sempre não sendo cumpridas, uma vez que são implantadas sem diagnóstico, sem um cronograma prévio de avaliações e acompanhamento para o decorrer do processo, inviabilizando a possibilidade de um *feedback*, que favoreça aos envolvidos uma análise sobre os acertos e erros.

Assim, as propostas ficam sempre inacabadas, sem que se tenha um retorno, pois de modo geral são lançadas de forma a favorecer os interesses políticos do momento.

Assim podem ser apontados os seguintes pontos de fragilidade:

- As Escolas de Tempo Integral, implantadas na rede pública estadual de ensino, que conta com aproximadamente seis mil escolas, representam um percentual que não atinge dez por cento da totalidade, distribuídas entre a capital e o interior do Estado de São Paulo. Pela urgência na

implantação, foram aproveitadas para a proposta algumas escolas, não havendo, por parte das autoridades, a preocupação com a infraestrutura, pois os prédios já existentes foram adaptados para a acomodação dos alunos em um período de nove horas, sendo que algumas escolas atendem, além do ensino fundamental, ciclos I e II, a quem se destina a Escola de Tempo Integral, alunos do ensino médio e ensino de jovens e adultos – EJA, o que indisponibiliza o espaço, no período noturno, para atividades pertinentes às Escolas de Tempo Integral, principalmente na realização de atividades e reuniões.

- Os professores não foram capacitados para iniciar o ano letivo dentro desta nova proposta, ou seja, trabalhar como oficinairos, como são chamados os professores que atuam nas oficinas curriculares no período da tarde. Tem-se a considerar que grande parte deles leciona em mais de uma escola, em municípios diferentes e distantes, cumprindo uma jornada de três períodos, o que compromete um bom desempenho profissional.
- A capacitação para estes oficinairos, que deveria iniciar o ano com um plano de curso elaborado dentro das normas da CENP, somente se deu depois de decorrido mais de um mês do início do ano, e por ter sido realizada em momento inadequado, causou dificuldades para o andamento das atividades pedagógicas do cotidiano escolar, acarretando falta de docentes, de pessoal do grupo de apoio pedagógico, gestores, levando ao não-cumprimento do horário estabelecido e, conseqüentemente, ao descontentamento dos pais, que sistematicamente, queixam-se da má qualidade dessa nova escola.
- Foi necessário superar a problemática da falta de professores não só por suas costumeiras ausências como pela admissão de oficinairos, uma vez que as exigências impostas pela legislação impediam contratar professores habilitados para atuar em algumas oficinas como: Atividade de Participação Social – Empreendedorismo Social que, inicialmente, só poderiam ser atribuídas aos licenciados em Ciências Sociais; Filosofia, àqueles habilitados em Filosofia, bem como os atuantes nas oficinas curriculares de Atividades de Linguagem e de Matemática, Informática Educacional, habilitados nas respectivas áreas, uma vez que, neste caso, o “oficineiro” deveria ter formação em Ciências da Computação.
- As Oficinas de Orientação para Estudos e Pesquisas exigem que sejam os oficinairos habilitados não só na área de Letras, como também em Pedagogia; as demais oficinas, entretanto, não constituíram dificuldades na contratação de oficinairos, por exigir professores licenciados nas áreas das disciplinas da Base Nacional Comum.
- A falta de material para o desenvolvimento das ações nas oficinas causou transtorno, mostrando-se evidente a falta de um estudo prévio que suprisse as reais necessidades, cabendo aos gestores adequar o desempenho à realidade de cada região, através de parcerias com os órgãos públicos e a sociedade local.

As experiências de trabalho até aqui vivenciadas nas Escolas de Tempo Integral permitem observar as diversas reações entre as diferentes clientelas (1), por exemplo, a grande aceitação pelas comunidades de São Paulo, Capital, segundo o discurso de suas gestoras, ao passo que nas escolas da baixada santista, mais especificamente no município de Bertioga, onde sou gestora, as reações por parte da comunidade mostraram-se favorável e desfavoravelmente.

Alguns pais receberam a proposta efusivamente, entretanto, uma grande maioria questionou-a, não só pelo tempo de permanência do filho fora de casa, mas, principalmente, pelo fato de ser o almoço servido na própria escola, com um cardápio que nem sempre corresponde ao desejado pela criança ou jovem, embora seja a refeição supervisionada por uma

nutricionista, que determina uma alimentação balanceada.

Diante do contexto, registra-se ter a Escola de Tempo Integral um início conturbado. A capacitação para os gestores e grupos de apoio pedagógico veio a fluir a partir de março de 2006, enquanto o ano letivo teve início em 13 de Fevereiro do mesmo ano.

- (1) As informações sobre pontos de fragilidade da proposta da Escola de Tempo Integral foram extraídas de documentos obtidos no 1º Encontro para Gestores da Rede Pública Estadual, sobre Escola de Tempo Integral, em Águas de Lindóia – SP, março de 2006.

Aliado aos fatos históricos, é importante destacar como base a Regulamentação da Resolução da Escola de Tempo Integral, cuja transcrição é apresentada no Anexo I.

A comparação entre o atual modelo praticado de Escola de Tempo Integral⁵, em relação ao modelo proposto por Anísio Teixeira revela que em ambos os casos as divisões de tempo escolar são “parecidas”, pois são constituídas por seis aulas de 50 minutos pela manhã, das 07h00 às 12h20, almoço das 12h20 às 13h20 e oficinas também de 50 minutos/aula, das 13h20 às 16h10. Este horário contempla, além das aulas de 50 minutos, três intervalos – uma hora de almoço e dois intervalos de vinte minutos – um dos quais pela manhã e outro no final da tarde. Nos intervalos os alunos recebem alimentação e podem descansar.

Ainda na parte da manhã, seguem as disciplinas do currículo básico do Ensino Fundamental II: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física e Inglês. Neste período, as atividades percorrem seu tempo escolar normalmente, sem grandes observações.

Nota-se, no entanto, que os alunos empenham-se mais nas tarefas e afazeres escolares, bem como no comportamento em sala de aula, pois se tornam mais atentos e participativos durante as atividades do currículo básico. Tudo é levado a sério pelos alunos, os quais temem serem reprovados, mesmo frente ao processo de progressão continuada. Isso provoca uma curiosidade em relação à produtividade e empenho dos alunos nas atividades deste período, pois realmente estes dispõem maior atenção às aulas.

Em contrapartida, após o almoço, nas oficinas que compreendem as disciplinas focadas em Atividades Motoras e Qualidade de Vida, Atividades Artísticas

⁵ É necessário esclarecer que esta investigação não tem intenção de afirmar que Chalita tenha se espelhado no projeto de Anísio Teixeira para lançar a Escola Pública de Tempo Integral no Estado de São Paulo, mas apenas afirmar que, embora em épocas diferentes, ambos os projetos têm semelhança no aumento de permanência na escola, oferecendo um currículo básico e oficinas.

Empreendedorismo, Orientação de Estudo e Pesquisa, Espanhol, Informática e Experiências Matemáticas, os alunos, com plena consciência de que não serão reprovados, não veem a necessidade de realizar as atividades das chamadas “oficinas”, o que implica em indisciplina e falta de compromisso por parte deles.

Tive a oportunidade de elaborar uma pesquisa participante nesse período, por fazer parte de ambos os currículos: desenvolvia aulas de Língua Portuguesa no currículo básico, no período da manhã, e no período da tarde, lecionava Orientação de Estudo e Pesquisa (OEP). A partir desta observação participante relato minhas experiências que, muitas vezes, fundem-se às experiências vividas com os professores aqui investigados, pois eles relatam a dificuldade de integração das atividades entre os currículos, o que origina certa segregação entre aqueles que trabalham no currículo normal e aqueles que trabalham nas oficinas, denominados “oficineiros”, nomenclatura atribuída àqueles que executam suas atividades nas oficinas do currículo estendido da escola de tempo integral.

Os professores do currículo básico exigem de seus alunos maior atenção e, em alguns casos, chegam a declarar aos seus alunos que à tarde poderão relaxar nas oficinas. Os alunos entendem que este “relaxar” é não fazer nada, ou não fazer com empenho. Dificilmente o professor consegue desenvolver as atividades completamente, ou com sucesso, pois a indisciplina em sala de aula torna-se insustentável.

Os professores das oficinas, conforme relatos adquiridos durante essa investigação, culpam os professores do currículo básico por não apoiarem ou integrarem as atividades do currículo expandido. Os professores do currículo básico, por sua vez, culpam os professores das oficinas por não desenvolverem projetos que reforcem o currículo básico, gerando certa descrença de ambas as partes no Projeto Escola de Tempo Integral. Por isso, faz-se necessária a busca de uma teoria para explicar as Representações Sociais de cada um destes grupos. A situação observada leva-nos a crer que ambos tenham representações diferenciadas sobre o que é escola de tempo integral, o que será verificado ao longo da presente investigação.

CAPÍTULO II

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO EIXO DA INVESTIGAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No artigo intitulado “Representações Sociais: aspectos e aplicações à educação”, de 1994, Alves-Mazzotti ressalta a importância dos estudos da teoria das representações sociais aplicados à educação:

Estudos sobre percepções, atribuições e atitudes de professores em função de expectativas, relacionando-os ou não a efeitos no aluno, têm procurado

uma melhor compreensão do problema. [...] Em outras palavras, para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa ele precisa adotar “um olhar psicossocial”, de um lado preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social. [...] O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esse propósito, à medida que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar as pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia dos processos educativos. (p. 1-2)

A citação permite-nos verificar com clareza, nas palavras de Alves-Mazzotti, a importância dos estudos da teoria das representações sociais em pesquisas brasileiras e, com ênfase especial nesse artigo, aplicadas à educação. Ressaltamos, ainda, a relação entre os professores da escola pública e seu universo, a fim de encontrar subsídios para apontar, através de um olhar mais psicossocial, quais as representações sociais deste grupo.

A investigação proposta visa compreender as representações sociais de professores e, em especial, como *lócus* da pesquisa, os educadores que atuam na ETI participante do Estudo de Caso.

A minha participação no Grupo de Estudos sobre as Representações Sociais, coordenado pela Prof^a Dr^a Marília Claret Geraes Duran, o contato com os estudos realizados, bem como a minha inserção no mestrado, deram origem a minha curiosidade como pesquisadora, a fim de investigar e entender a questão e os problemas inerentes à distinção observada em relação às atividades desenvolvidas por professores atuantes em uma mesma escola.

Em princípio, na ETI em foco evidencia-se uma divisão entre os dois grupos de professores, pois aqueles voltados às atividades do currículo básico, aparentemente, consideraram que a sua função é “a mais importante” e, em contrapartida, apontam as práticas desenvolvidas por professores atuantes nas oficinas como “as menos importantes”. Inclusive, é necessário esclarecer, no contexto desta escola de tempo integral os professores que exercem suas atividades nas oficinas, também recebem o nome de “oficineiros” e são intitulados como os “professores da hora da bagunça”.

Tal constatação estimulou-me a curiosidade enquanto pesquisadora, principalmente, por entender que a escola é formada por um grupo de trabalhadores

denominados professores, ou profissionais da educação, que por exigências da ocupação, devem preocupar-se com um único objetivo: o de formar adequadamente seus alunos. Isso, portanto, exige que todos falem a mesma linguagem dentro de uma unidade escolar, que busquem integração de suas disciplinas e visem a melhor formação possível aos alunos.

2.1 A teoria das representações sociais

A escolha da Teoria das Representações Sociais justifica-se no estudo de grupos que têm uma mesma formação, uma mesma rotina e, portanto, tenham entre si uma mesma linguagem. O reflexo das ideias deste grupo parte das experiências desenvolvidas nas atividades do cotidiano e nas suas *praxes* escolares. Isso é o que guia sua conduta, segundo Jodelet (2007), que considera:

[...] Assim vemos que as representações sociais, sob a forma ideológica, moral, Política, têm uma influência sobre os procedimentos do ensino cuja primeira função é ligada à produção de uma determinada cultura. (p. 6)

A partir da TRS busquei estudar os professores que atuam na referida ETI, por acreditar que esta me forneceria maior condição de aproximação, para analisar e compreender o que cada grupo de professores pensa sobre a falta de formação inicial para a implantação da escola pública de tempo integral, se pensam que isso possa ter prejudicado o sucesso deste projeto e quais outras ideias ou representações permeiam o seu imaginário em relação ao outro grupo de professores, já que é nítida a divisão de ambos os currículos, o básico e as oficinas, do Projeto Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo, de forma a avaliar como estas representações aparentemente podem causar a divisão mencionada na mesma unidade escolar.

A aparente divisão que parte de ambos os grupos gera dificuldades no desenvolvimento das atividades escolares, pois, sem integração dos grupos, verifica-se uma possível descontinuidade no currículo, além disso, há grande probabilidade, de acordo com as posturas demonstradas, que os professores do currículo básico ao considerarem-se mais importantes que os professores das oficinas, valorizem mais a aplicação de seus conteúdos, deixando isso claro aos alunos que, por

consequência, acabam por aplicarem-se menos durante o período denominado oficinas.

Até pouco tempo, a TRS era desconsiderada pelo mundo acadêmico, principalmente quando aplicada às práticas educativas. Porém, hoje, tem sido muito utilizada para expandir pesquisas de diversas áreas, graças a sua complexidade e transversalidade no campo das ciências humanas, na utilização da dialética e na exaltação do senso comum, que permite desvelar os olhares psicossociais no sujeito individual e num mundo social, bem como classificar grupos e pessoas, que influenciam estas representações e geram repertórios semelhantes àqueles que os representam.

Os repertórios abrangem conversas, frases atitudinais, opiniões, julgamentos e posições que fazem parte de um mesmo universo consensual, porém, os pares reproduzem-nos como se estes fossem verdades únicas. Isso estabelece uma boa comunicação, bem como a marca da conduta deste grupo. De acordo com Alves-Mazzotti (2005, p. 3), “Essas ‘teorias’ ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo”.

A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca dessa especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduos e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkeim e da perspectiva psicologizante da psicologia social da época. (p. 4)

Ao estudarmos a TRS, devemos tomar como base um de seus mais importantes estudiosos: Serge Moscovici, criador dos conceitos da teoria a partir de estudos que elaborou na década de 1970. Estes estudos mostram que a representação é sempre a representação de alguém, de algum grupo, ou de algo. É a partir do estabelecimento desta relação entre um sujeito e o objeto que utilizamos um sistema de valores a ele atribuído, ou seja, estabelece-se a representação do grupo (MOSCOVICI, 1978).

Essa representação é permeada de senso comum, que prevalece dentro de um grupo como uma verdade única, que guia e orienta o referido grupo, o qual passa a utilizar a linguagem e a mesma ideologia que atrelam as ideias do grupo a um mesmo imaginário. Isso orienta suas práticas sociais que, por consequência, interferem nos processos educativos.

Alves-Mazzotti (2005) explica esse pressuposto:

Finalmente, observa os conceitos de opinião, atitude e imagem, não levando em conta o papel das relações e interações entre as pessoas: os grupos são considerados a *posteriori* e de maneira estática, apenas quando selecionam e utilizam as informações que circulam na sociedade e não como as instâncias que as criam e comunicam. Os contextos, bem como os critérios, as intenções e as propensões dos atores sociais não são considerados. Em resumo, o que Moscovici procurou enfatizar é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, nas teorias coletivas sobre o real, mas, sim, sistemas que têm lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseadas em valores e conceitos, e que determinam o campo das comunicações possíveis dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas. (p. 5)

A autora esclarece, ainda, sobre a relação entre representação social, percepção e formação de conceitos, ao afirmar que são processos intercambiáveis, na medida em que se engendram mutuamente.

De acordo com Moscovici (2003, p. 51), esse estabelecimento da relação entre os grupos e suas representações acontece em dois universos: o consensual e o reificado. Estes lugares trabalham valores e crenças diferenciados e nos ajudam a entender a partir de qual lugar falam seus sujeitos.

No universo consensual, o ser humano faz parte de uma sociedade composta por grupos livres e iguais, que se comunicam e possibilitam a cada um expressar suas ideias, ou a ideia do próprio grupo, ou que por ele seja aceita. Por outro lado, no universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis, onde os membros não são e não pensam de forma igual entre si.

Para facilitar a compreensão desse processo de natureza social, Alves-Mazzotti (2005) apresenta as três dimensões que indicam a teoria: a atitude, a informação e a imagem.

Uma vez esclarecida a natureza psicológica das representações, Moscovici passa a analisar, mais especificamente sua natureza social. Observa, inicialmente, que as proposições, reações e avaliações que fazem parte da representação se organizam de forma diversa em diferentes classes sociais, culturais e grupos, constituindo diferentes universos de opinião. Cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. (p. 6)

A partir da análise dessa teoria, percebemos que é necessário fazer amplo levantamento dos conteúdos sistemáticos do relacionamento dos grupos, pois que determinará a estruturação e a caracterização de cada grupo reciprocamente engendrado.

Conforme dados levantados por Alves-Mazzotti (2005) há evidências que,

através de sistemático estudo dos grupos pertencentes ao currículo básico e às oficinas, pode-se estruturar qual caracterização cada grupo tem com relação ao outro, bem como quais são suas representações em grau de importância.

Com isso, podemos, não apenas caracterizar um grupo, mas também, distinguir um do outro, a partir da TRS. Outrossim, com base nas observações feitas com a síntese da tabulação de questionários, é possível extrair o pensamento natural deste grupo, onde estariam escritas as suas representações.

Em resumo, a elaboração teórica apresentada por Moscovici (1978) focaliza dois aspectos essenciais das representações sociais na perspectiva da psicologia Social: os processos responsáveis por sua formação e o sistema cognitivo que lhe é próprio. Procura estabelecer um modelo capaz de dar conta dos mecanismos psicológicos e sociais de sua produção, suas operações e suas funções, permitindo relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas. A construção do conceito vai se fazendo por aproximações sucessivas. (ALVES-MAZZOTTI, 2005, p. 8)

Moscovici (2003) afirma:

[...] Num universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais [...] e quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que não é exatamente como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida. (p. 56)

Jodelet (2007), principal colaboradora de Moscovici, foi quem aprofundou os estudos da teoria, a partir da década de 1980, abrindo vertentes para a aplicação da TRS no campo da educação.

No artigo “Contribuições das representações sociais para análise das relações entre educação e trabalho”, Jodelet (2007) apresenta a ideia do enfoque das RS, que têm a vocação de identificar a dimensão simbólica dos fenômenos sociais, abrindo possibilidades para a análise de muitos aspectos do sistema educativo. Justamente pela aproximação dos dois campos que envolvem a Psicanálise, com enfoque na representação social, e diante das análises das significações dos discursos do elenco escolar, é que a autora afirma:

Essas significações aparecem nos discursos dos diferentes agentes do sistema escolar em relação às posições sociais que ocupam: seja o discurso político que define as finalidades do sistema e as orientações de sua organização; o discurso dos administradores que se realizam: o discurso dos agentes institucionais dos diferentes níveis da hierarquia; o discurso dos usuários, aluno e família. Além disso, as representações e

avaliações em relação pedagógica e das aquisições que as possibilitam. (p. 4)

Ainda segundo Alves-Mazzotti (2005), existem dois processos que permitem a construção das representações a partir do senso comum, os quais ocorrem concomitantemente: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é a passagem de conceitos e de ideias para imagens concretas e, a “ancoragem”, mais densa, que define uma rede de significações que imbricam valores e práticas sociais.

Moscovici introduz, aí, de passagem, os dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. Só bem mais adiante irá definir esses processos: a objetivação como a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em “supostos reflexos do real... e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais”. (p. 4)

Em síntese, a teoria fornece elementos para nos aproximarmos dos conceitos e analisar a investigação proposta em seus dois principais processos: a “objetivação”, com vistas a objetivar os conceitos ou ideias que os professores têm sobre a escola de tempo integral, bem como para “ancorar”, a partir dos conceitos extraídos das análises preliminares com os questionários, quais os sujeitos que serão entrevistados, pois segundo Alves-Mazzotti (2005):

Finalmente, com base em observações feitas durante as entrevistas, Moscovici analisa o “pensamento natural” onde se inscrevem as representações, buscando explicitar a correspondência entre a situação social e o funcionamento do sistema cognitivo. Mostra que a situação social em que são elaboradas as representações apresenta três características básicas: (a) dispersão das informações, o que faz com que os dados que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam, ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas; (b) pressão para a inferência, gerando desvios nas operações intelectuais, na medida em que o sujeito precisa, a qualquer momento, no curso das conversações cotidianas, estar pronto para dar a sua opinião, tornando estáveis impressões com alto grau de incertezas e (c) focalização sobre um determinado aspecto ou ponto de vista, o que influencia o estilo de reflexão do sujeito, tais condições se refletem no funcionamento cognitivo, levando o sujeito, independentemente de seu nível cultural, a utilizar-se de lugares comuns e de fórmulas consagradas na avaliação de objetos e eventos sociais, sem a preocupação de integrá-los em um todo coerente; a fazer inferências de causalidade com bases em contiguidades espaciais ou temporais, valores, intenções, etc; a estabelecer o “primado da conclusão”, uma vez que esta de certa forma, antecede o raciocínio, a sequência do pensamento servindo apenas para demonstrar o que já está previamente estabelecido. (p. 7)

O embricamento entre as sínteses dos resultados dos questionários aplicados promoverá análise dos discursos dos professores ou gestores que atuam na escola pesquisada. Com isso, serão identificados:

- a) as tendências destes universos, bem como se realmente eles apontam ou não em seus discursos uma maior importância para os professores que atuam no currículo básico e menor importância para aqueles do currículo estendido, a partir do início do projeto nas ETIs;
- b) ou ainda, se das análises feitas nas entrevistas, se serão ou não apontadas outras tendências, que identificam, através dos discursos de ambos os grupos, outras considerações sobre a expansão do currículo, do *lócus*, dos atores ou ações deste cotidiano.

2.2 A proposta para a investigação

Antes de filosofar sobre um objeto, é necessário examiná-lo com exatidão. Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exata do objeto. [...] Devemos, pois, aprender com um olhar penetrante e descrever com exatidão esse fenômeno peculiar de consciência que chamamos conhecimento. (VIANA, 2007, p. 9)

O presente subitem estabelece a trajetória da investigação da pesquisa de campo proposta e o contato com os professores investigados quanto à análise das suas respostas expressas nos questionários.

A observação em campo realizou-se no ano de 2006, ocasião em que tive a oportunidade de trabalhar em ambos os currículos: básico e oficinas e, justamente no lançamento do projeto, onde tudo era novidade, poucas informações eram passadas e muitas dificuldades e obstáculos enfrentados para a sua implantação.

É importante ressaltar, no período, apesar de possuir muitas anotações, meu olhar ainda não era o de pesquisadora. Observava criticamente o que acontecia, tanto em sala de aula, quanto nas reuniões da “Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)”. Em relação às dúvidas durante as práticas de meus colegas, ou mesmo dos pais e dos gestores, as anotações eram pessoais, embora buscasse respostas para suprir minhas necessidades, não interferia no ambiente, já que fazia parte dele.

A esse respeito, Vianna (2007) afirma:

Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também de sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação. (p. 12)

Imbuída de cautela para não impregnar as observações com as críticas geradas sobre o projeto, visto que estava nele envolvida, torcia para que este modelo fosse bem-sucedido, mas nunca abandonei a análise dos contrapontos. Pude registrar várias salas de aula de séries diferentes do Ensino Fundamental: quinta, sexta e sétima série (atual Ciclo II), lecionando a disciplina de Orientação de Estudo e Pesquisa nas oficinas, ao mesmo tempo, lecionava também no currículo básico. Isso me permitiu fazer várias comparações sobre os comportamentos que os alunos tinham em ambos os currículos, além de poder avaliar também os professores, dos quais recebia as críticas mais elaboradas, pois eles estavam diretamente envolvidos no processo.

Em 2007, afastada das oficinas, passei a fazer uma observação mais distanciada da participação, porém a pesquisa continuou ao longo de 2008. Portanto, esta pesquisa teve seu universo delimitado em um estudo de caso das RS dos professores de uma escola em específico.

Dentro dessas representações que povoavam o imaginário dos professores, busco ressaltar quais as representações que os professores que faziam parte do currículo básico tinham sobre as atividades dos professores que faziam parte do currículo estendido, e vice-versa. Previamente, o discurso dos professores divergia quanto ao desenvolvimento de uma atividade integrada na unidade escolar.

Outro fator de contribuição para essa divergência era o comprometimento daqueles que compartilhavam, como eu, de ambos os currículos. Entretanto, aqueles que só participavam do currículo básico tinham pressa em sair da unidade escolar, portanto, sequer questionavam-se como procediam as oficinas, ou como procederiam no exercício de seus ofícios, caso estas fossem de sua responsabilidade. Todos comentavam que era “uma bagunça” e que “os alunos não viam a hora de sair da escola”. Na realidade, devido à experiência vivida nesta unidade escolar, notava que alguns alunos até fugiam, pulando os muros da escola.

Os professores que trabalhavam em ambos os currículos percebiam que, realmente, os alunos tinham maior concentração na parte da manhã, no currículo básico e, ao contrário, à tarde, tornavam-se mais dispersos. Este fato, muitas vezes,

impulsionavam três situações diferenciadas, ou levava o professor a desenvolver projetos que envolvessem mais os alunos, ou a ficarem extremamente irritados com seu comportamento, ou, ainda, desanimados em trabalhá-los.

Como parte do corpo docente, havia também um terceiro tipo de professor, aquele que somente trabalhava com as oficinas. Não raro, este profissional assumia aulas em mais de uma escola que possuísse oficinas e, a fim de compor uma jornada inicial, precisava de 20 aulas, as quais nem sempre eram centralizadas na mesma unidade de ensino. O trabalho em mais de uma escola, muitas vezes, demandava percursos de grande distância entre uma e outra instituição.

Geralmente, o professor que lecionava em três ou mais escolas faltava, ou, em função do tempo necessário à sua locomoção, não conseguia chegar no horário regimentar de suas atividades. Tal condição tornava o período muito conturbado, com muitos professores eventuais para cobrir as faltas dos professores oficiais das disciplinas, os quais não eram habilitados a ministrar as respectivas aulas, resultando em uma descontinuidade da linha de raciocínio do aluno e, mais, tornando desinteressantes as três aulas a mais que tinham por dia, no período da tarde.

Em 2007, uma nova ordem da Secretária da Educação, que intencionava o aprimoramento das oficinas, deu autonomia à direção das unidades escolares para, através de processo de seleção, escolher quais os professores que fariam parte do quadro das oficinas.

Nessa época, muitos professores que lecionaram em 2006 nas oficinas foram desligados. Isso provocou um retardo ainda maior no progresso da escola estadual de tempo integral. Quem já havia se adaptado e criado novas formas de trabalho, novas práticas para desenvolver os alunos e dar continuidade a seus projetos foi abruptamente desligado.

Assim, novos professores que desconheciam totalmente o trabalho das oficinas, da clientela, dos alunos, do entorno e, inclusive, do trabalho de projetos destas oficinas, assumiram as aulas. Isso aconteceu sem critérios, pois, necessariamente, a escolha deste professor não se deu através do projeto que fosse bom ou viável à unidade escolar, mas, sim, por predileção ou proteção do gestor daquele período.

Fui desligada das aulas das oficinas no ano de 2007 e permaneci com aulas no currículo básico. Isso permitiu que minhas observações ficassem mais

direcionadas aos professores, pois tinha uma vez por semana um HTPC, ocasião em que ouvi professores desabafarem seu desespero em trabalhar com as oficinas. As lamentações eram bem piores de quando eu fazia parte delas, pois, do quadro escolhido pela direção escolar, muitos professores faltavam continuamente, por não terem paciência com os alunos, por não terem experiência com a clientela, ou com o próprio magistério.

Ainda nesse ano em específico, muitos professores que tinham pouca pontuação, puderam através de seus projetos ou amizades com alguns gestores, ou da simpática relação com os diretores que têm pouca noção de seleção e recrutamento de pessoal, escolher as aulas das oficinas, antes dos professores concursados, com pontuação elevada e mais experiência.

A partir da minha experiência e de minhas observações, levantei as hipóteses a serem estudadas na presente pesquisa: como em uma única escola podem existir divergências entre os currículos, e principalmente, entre os professores que trabalham com os mesmos alunos?

Na primeira hipótese, é que ambos, tanto os professores do currículo básico como os professores das oficinas, têm representações diferentes sobre o que é currículo básico e o que são as oficinas da escola pública de tempo integral, além de não compreenderem qual o seu propósito, como foi criada, por quem e para quem.

Com o aprofundamento sobre as origens da escola de tempo integral, uma segunda hipótese surgiu e está ligada à preparação, ou capacitação dos professores do currículo básico e das oficinas. Isso me guiava a outro questionamento: tomando como princípio que todos são professores, trabalham em uma escola que, aparentemente, tem um único propósito, como poderiam interagir, se ambos não foram preparados para articularem seus currículos, já que eles têm propostas de trabalho diferenciadas? Sob esta análise fica implícito que o projeto poderia estar fadado ao insucesso.

CAPÍTULO III

PESQUISA DE CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A partir dos referenciais teóricos enunciados no capítulo anterior, desenvolveu-se pesquisa de campo de natureza descritivo-qualitativa, cuja abordagem neste capítulo foi dividida em quatro partes constitutivas:

- 1) Critérios adotados, objetivos e ambientação da pesquisa, que definem o instrumental utilizado, os principais objetivos da investigação, o clima dos contatos e as condições em que ocorreram as entrevistas.

- 2) Sujeitos da pesquisa.
- 3) Mapeamento e resultados da pesquisa e
- 4) Análise e discussão das respostas, conforme a seguir detalhado.

3.1 Critérios adotados, objetivos e a ambientação da pesquisa de campo

Para confirmar ou não as hipóteses enunciadas no Capítulo II, a pesquisa de natureza descritivo-qualitativa contou com dois modelos de questionários em sistema fechado como instrumental de coleta de dados. O primeiro aplicado aos professores que desenvolvem atividades do Currículo Básico (Anexo II) e, o segundo, aos professores que desenvolvem atividades nas Oficinas (Anexo III).

Inicialmente, as questões enumeradas de 1 a 12 fornecem os dados pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa, cujo objetivo é compor o perfil dos profissionais que atuam nas ETIs, de forma a relacioná-los com a profissão docente e os problemas que podem estar arrolados ao sucesso ou fracasso do Projeto de Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo.

Na sequência, as questões 13 a 25 investigam dados mais específicos e de interesse da presente pesquisa, bem como definem as categorias a serem analisadas sob a ótica das Representações Sociais, à luz de Moscovici e de outros teóricos abordados. Em especial, as questões 21 a 24, por seu caráter dissertativo, requer recursos de agrupamentos léxicos para expressar as representações sociais a partir da tabulação das respostas expressas.

A última questão, de número 25, apresenta 20 afirmativas por ordem de importância (da mais importante a menos importante), utilizadas para verificação, através de uma análise lexical, se aparecem implícitas neste conteúdo palavras que expressem ou representem aquilo que os professores do currículo básico e das oficinas pensam sobre a escola de tempo integral.

A elaboração de dois questionários, vale esclarecer, justificou-se pela necessidade de garantir elementos de análise sobre as representações sociais que cada grupo tem um em relação ao outro, de forma a estabelecer parâmetro de comparação entre os profissionais do currículo básico *versus* aqueles que atuam nas

oficinas.

A título de elucidação, o instrumental utilizado possui especificidades: o questionário aplicado aos professores do currículo básico visa investigar qual as RS que estes têm sobre os professores que trabalham nas oficinas e, o outro questionário, voltado aos professores das oficinas, busca identificar as RS que estes apresentam sobre os professores que trabalham no currículo básico.

A todos os entrevistados foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo IV) para anuência e assinatura, que garante o direito de sigilo aos participantes quanto a sua identidade e a autorização para divulgação do conteúdo das respostas fornecidas e, em princípio, foram distribuídos inúmeros roteiros de entrevistas, com esclarecimentos sobre o convite para a participação da pesquisa, porém, o retorno, apesar da concessão inicialmente fornecida pelos profissionais contatados, foi mínimo, restringindo-se a 20 respostas (dez de cada currículo), resultante da solicitação feita a um grupo bem maior de professores.

Como dado significativo da ambientação da pesquisa, apesar da informação antecipada aos entrevistados que as informações restringir-se-iam à relação pesquisadora e entrevistados, percebeu-se um alto grau de resistência por parte dos profissionais contatados que, em um primeiro momento, de pronto prestaram-se à participação, mas, em seguida, eximiram-se de fornecer as respostas solicitadas, justificando falta de tempo disponível para tanto.

Não obstante a total liberdade concedida aos sujeitos para colaborar ou não com a pesquisa, ou mesmo interromper a sua participação em meio à coleta de dados, conforme texto do Termo de Consentimento, notamos que os participantes apresentaram considerável nível de resistência em tratar de assuntos ligados às suas funções, ou ao exercício delas. Este dado é relevante, já que isso não deveria acontecer por tratar-se de assunto inteiramente ligado ao exercício da profissão, já que participar de pesquisas e congressos faz parte também de uma formação continuada.

Como critério para o mapeamento dos dados e resultados da pesquisa optou-se por fazer o contraponto das opiniões de ambos os grupos por questão, ou seja, a cada questão reportada, serão fornecidas as opiniões dos professores do currículo básico e, em seguida, de forma encadeada, as respostas dos professores que atuam nas oficinas, de modo a estabelecer a comparação.

3.2 Os sujeitos da pesquisa de campo

O grupo de sujeitos selecionado para esta pesquisa é composto por 20 professores que atuam ou atuaram na Escola Estadual de Tempo, no município de São Paulo, e que fazem parte de ambos os currículos, o básico e as oficinas.

A identificação dos sujeitos da pesquisa obedece ao seguinte critério e terminologia:

- 1) Para o grupo que ministra aulas do currículo básico, foi utilizado como título do profissional a codificação Professor CB, acrescido do número de ordem da entrevista (de 1 a 10). Por exemplo, Professor CB-1, Professor CB-2, etc.
- 2) Para o grupo que atua nas oficinas, foi utilizado como título do profissional a codificação Professor OF, acrescido do número de ordem da entrevista (de 1 a 10). Por exemplo, Professor OF-1, Professor OF-2, etc.

Esse critério visa imprimir maior facilidade de registro e leitura de informações, bem como estabelecer uma identificação clara e objetiva de cada sujeito da pesquisa, além de salvaguardar o direito e liberdade de exposição das opiniões dos participantes.

3.3 Mapeamento e resultados dos dados da pesquisa de campo

3.3.1 A identificação dos perfis pessoais e profissionais dos grupos de sujeitos – resultados das respostas às questões 1 a 12

Os primeiros dados obtidos com a aplicação dos questionários compuseram os perfis pessoais e profissionais dos professores do currículo básico, apresentados no Anexo V – Parte I, e do grupo de dos professores das oficinas, no Anexo VI – Parte I.

Os Anexos V e VI – Parte I sintetizam a coleta de dados viabilizada pelas questões 1 a 12, que apontam as seguintes classes de dados: faixa etária, função e cargo, graduação, disciplina da graduação, especialização (*Lato Sensu* ou

Mestrado), tempo de magistério e natureza da instituição de ensino empregadora do profissional e sua colocação atual (escola pública e/ou privada, tempo de exercício e disciplina lecionada).

A análise dos perfis dos professores do currículo básico apresenta os seguintes resultados:

- 1) Como faixa etária, observa-se como idade mínima 26 anos (Professores CB-1 e CB-2) e máxima de 51 anos (Professor CB-10).
- 2) Todos os profissionais são graduados em Licenciatura Plena (100%), porém, somente três deles possuem especialização *Lato Sensu* (30% – Professores CB-1, CB-3 e CB-9) e um em Mestrado (10% – Professor CB-5).
- 3) O tempo de magistério é muito variado – mínimo de 3 meses (Professor CB-4) e máximo de 19 anos (Professor CB-8).
- 4) Dentre os profissionais, 100% atuam na escola pública de tempo integral e somente o Professor CB-5 exerce atividades em escola particular há 10 anos, onde leciona Português.
- 5) A experiência e a atuação dos professores na escola de tempo integral variam de no mínimo 3 meses (Professor CB-4) e máximo de 3 anos (Professores CB-5, CB-7 e CB-8), onde ministram aulas pertinentes à sua especialidade e graduação.

Quanto aos professores que atuam nas oficinas, foram constatados os seguintes resultados:

- 1) Como faixa etária, observa-se como idade mínima 23 anos (Professor OF-1) e máxima de 50 anos (Professor OF-8).
- 2) Todos os profissionais são graduados em Licenciatura Plena (100%), porém, somente quatro deles possuem especialização *Lato Sensu* (40% – Professores OF-1, OF-2, OF-6 e OF-7) e nenhum deles possui Mestrado.
- 3) O tempo de magistério também é muito variado – mínimo de 1 ano (Professor OF-4) e máximo de 10 anos (Professores OF-5 e OF-6).
- 4) Dentre os profissionais, 100% atuam na escola pública de tempo integral e 40% deles (Professores OF-1, OF-2, OF-3 e OF-9) também na escola particular com um tempo mínimo de 6 meses (Professores OF-1 e OF-3) e máximo de 7 anos

(Professor OF-2).

- 5) A experiência e a atuação dos professores na escola de tempo integral variam de no mínimo 1 mês (Professor OF-8) e máximo de 3 anos (Professores OF-5 e OF-6). Somente três dos profissionais (Professores OF-2, OF-4 e OF-7) lecionam disciplinas diretamente relacionadas à sua área de formação e, os demais, ministram aulas de disciplinas diversas e sem correspondência direta com a sua área.

No cômputo dos dados de ambos os grupos, merecem destaque as seguintes constatações e análises:

- 1) Ambos os grupos de professores possuem formação equivalente e, em sua maioria, restrita à graduação mínima (Licenciatura Plena – 60%), o que denota que não há uma formação continuada e/ou atualização de conhecimentos para o exercício da função. Este dado leva a questionar se a falta de formação implica ou não no desenvolvimento das atividades relacionadas à educação?
- 2) Um número diminuto deles atua também na rede particular (40%).
- 3) A correlação entre faixa etária e tempo de magistério denota uma enorme variação (mínimo de três meses e máximo de 19 anos), o que leva a acreditar que o Magistério não é uma profissão considerada em alta pelos mais jovens, visto que se observa que a maioria dos sujeitos entrevistados possui acima de 30 anos (14 profissionais – 70%) e mais de cinco anos de profissão (75%).
- 4) O tempo de magistério no modelo de escola de tempo integral é de no mínimo um mês e no máximo de três anos, haja vista que o projeto teve início em 2006. Por ser um projeto novo em termos de aplicação, considera-se a possibilidade de desenvolvimento das atividades docentes, o que proporciona ao professor desenvolver mais sua capacidade criativa.

3.3.2 As aulas ministradas, preparo de aulas e orientação pedagógica – resultados das respostas às questões 13 a 18

Aos professores do currículo básico e também aos professores que atuam nas oficinas foi perguntado qual o total de aulas lecionadas semanalmente, o tempo dispensado por semana para o preparo das aulas, se recebem orientação pedagógica para o trabalho nas oficinas, bem como se são realizadas reuniões

pedagógicas que integrem, contemplem e proporcionem uma discussão para apontar melhorias entre o currículo básico e as oficinas, além de quem é responsável por elas e com que frequência estas ocorrem.

As tabulações gerais podem ser observadas no Anexo V – Parte II (Professores do Currículo Básico) e Anexo VI – Parte II (Professores das Oficinas), e a súmula das respostas na Tabela 1⁶, a seguir, onde são observados os seguintes resultados:

- 1) O total de horas-aula semanais dos professores do currículo básico correspondem a um total de 301 h/a, enquanto que os professores das oficinas contam com 261 h/a, o que compõe uma diferença de percentual de 15,33%. Quanto ao número de aulas ministradas, varia de 15 a 40 aulas (Professores CB) e de 14 a 40 (Professores OF). Cerca de 80% dos professores do currículo básico e 40% dos que atuam nas oficinas declaram trabalhar mais de 28 horas semanais. Isso deve ser considerado como um dado relevante, visto que os professores carecem de tempo extra para preparar suas atividades e também corrigi-las.
- 2) Em relação à questão da orientação pedagógica para o trabalho em oficina, os professores do currículo básico em unanimidade afirmam não receber tal orientação, em contrapartida, os professores das oficinas (OF-3, OF-4, OF-5 e OF-7) informam que é fornecida orientação pedagógica com frequência variável entre semanal (OF-3, OF-4 e OF-5) e duas vezes por semana (OF-7), por parte dos Coordenadores, em sua maioria.
- 3) O total da somatória das horas semanais empregadas para o preparo de aulas do currículo básico de todos os professores correspondem a um total de 45 horas e, dos professores das oficinas, a 42 horas, com uma diferença percentual de 7,4%. Quanto ao tempo gasto para preparar as aulas há uma variação de 1 a 10 horas por semana para os Professores CB e de 1 a 8 horas para os Professores OF. É importante lembrar que este tempo geralmente é remunerado até 4 horas-aula semanais, isto para quem tem carga excedente a 32 aulas semanais. O tempo excedente de preparo de aula não é remunerado e a maioria dos professores entrevistados utiliza mais tempo.

⁶ O conteúdo da Tabela 1 foi elaborado a partir de todos os dados constantes dos anexos mencionados, a título de comparação entre os dois currículos e com apontamentos de percentuais e, na sequência, são fornecidos esclarecimentos e, sempre que necessário ou pertinente, aliados a uma análise crítica que propicie reflexão.

Tabela 1 – As aulas ministradas, preparo de aulas e orientação pedagógica – resultados das respostas às questões 13 a 18 – Parte I.

Professor Currículo Básico	Total de Horas-aula Semanais	Orientação Pedagógica para as Oficinas e Frequência	Professor Oficina	Total de Horas-aula Semanais	Orientação Pedagógica para as Oficinas e Frequência
CB-1	33	Não	OF-1	28	Não
CB-2	29	Não	OF-2	14	Não
CB-3	15	Não	OF-3	40	Sim – Mensal
CB-4	39	Não	OF-4	26	Sim – Mensal
CB-5	30	Não	OF-5	22	Sim – Semanal
CB-6	33	Não	OF-6	17	Não
CB-7	28	Não	OF-7	14	Sim – 2 Semanais
CB-8	31	Não	OF-8	14	Não
CB-9	33	Não	OF-9	44	Não
CB-10	20	Não	OF-10	40	
Total	291	0		259	4 Sim

DIFERENÇA PERCENTUAL 12,36%

Professor Currículo Básico	Total de Horas Semanais Utilizadas para Preparo de Aulas	Professor Oficina	Total de Horas Semanais Utilizadas para Preparo de Aulas
CB-1	10	OF-1	4
CB-2	5	OF-2	3
CB-3	5	OF-3	6
CB-4	5	OF-4	2
CB-5	1	OF-5	1
CB-6	5	OF-6	1
CB-7	5	OF-7	5
CB-8	4	OF-8	6
CB-9	3	OF-9	8
CB-10	2	OF-10	6
Total	45	Total	42

DIFERENÇA PERCENTUAL 7,4%

Tabela 1 – As aulas ministradas, preparo de aulas e orientação pedagógica – resultados das respostas às questões 13 a 18 – Parte II.

Professor Currículo Básico	Existe Reunião Pedagógica	Responsável	Tempo e Frequência	Professor Oficina	Existe Reunião Pedagógica	Responsável	Tempo e Frequência
CB-1	Sim	Coordenador	1h00 Semanal	OF-1	Sim	Diretor Coordenador	Semanal
CB-2	Não			OF-2	Não		
CB-3	Não			OF-3	Sim		
CB-4	Sim	Coordenador Diretor	1h30 Semanal	OF-4	Sim	Coordenador	Semanal
CB-5	Não			OF-5	Não		Semanal
CB-6	Não			OF-6	Não		
CB-7	Não			OF-7	Sim	Coordenador	
CB-8	Sim	Coordenador	2h00 Semanal	OF-8	Sim	Coordenador	2 vezes Semana
CB-9	Sim	Coordenador	1h00 Semanal	OF-9	Não		
CB-10	Sim	Coordenador	1h00 Semanal	OF-10	Sim	Coordenador	Semanal

Total	5 Sim		6h30		6 Sim		
DIFERENÇA PERCENTUAL							16,7%

- 4) Quanto às reuniões pedagógicas com o objetivo de integrar, contemplar e proporcionar discussão para melhorias entre o currículo básico e as oficinas, cinco professores do currículo básico (Professores CB-1, CB-4, CB-8, CB-9 e CB-10) afirmam a existência destas reuniões, realizadas pelos Coordenadores, com frequência semanal e que ocupam cerca de 6h30. Dentre os professores das oficinas, seis deles (Professores OF-1, OF-3, OF-4, OF-7, OF-8 e OF-10) atestam a realização destas reuniões, também em sua maioria conduzidas pelos Coordenadores, com frequência semanal ou duas vezes por semana (Professor OF-8). A diferença percentual observada entre os dois grupos perfaz 16,7%.

3.3.3 Conhecimento sobre a origem das ETIs e formação inicial para esta instituição de ensino – resultados das respostas à questão 19

Aos professores do currículo básico e também aos professores que atuam nas oficinas foi perguntado se apresentam conhecimento sobre as origens e a história da escola de tempo integral, sobre sua proposta e para quem ela se destina, ou ainda, se receberam formação inicial para trabalhar em ETIs. Esta questão resultou nas seguintes respostas:

- 1) Dois dos professores do currículo básico (Professores CB-1 e CB-5) afirmam conhecer superficialmente (“não o suficiente”), porém não receberam formação inicial para as ETIs. O Professor CB-8 alega que “Alguma capacitação específica foi fornecida no início do projeto, porém, os professores tiveram que se adaptar à nova metodologia de trabalho”.
- 2) A grande maioria (sete) dos profissionais do currículo básico (Profissionais CB-2, CB-3, CB-4, CB-6, CB-7, CB-9 e CB-10) não detém qualquer informação ou formação para atuação neste tipo de instituição de ensino.
- 3) Em relação aos profissionais das oficinas, as respostas são a seguir transcritas:

Professor OF-1 – Sim, recebi informação básica, mas que não se aplica à realidade, ou seja, o público-alvo não é como proposto.

Professor OF-2 – Sim. [não justificou ou manifestou comentário a respeito]

Professor OF-3 – Quando me propus a trabalhar com as Oficinas de Tempo Integral era algo novo, ou seja, ninguém sabia de nada e como a mesma se daria. Com o passar do tempo, as orientações técnicas e as informações que eram passadas pelos coordenadores nos davam uma clareada do que seria a Escola de Tempo Integral, e qual era o seu principal objetivo. Já no segundo ano de escola de tempo integral, parecia que as coisas iam mudar, devido aos cursos orientações técnicas (OT's) e projetos apresentados para o bom andamento das oficinas, porém, faltava o principal e acredito que ainda falta, que nada mais é que a aplicação desta proposta da escola de tempo integral a realidade de nossos alunos e até mesmo o meio no qual eles estão inseridos, ou seja, além da falta de estrutura (seja ela física ou capacitação profissional, que o Estado não dá para a realização deste trabalho diferenciado) nossos alunos são cobrados, por algo que não tiveram tempo de conhecer profundamente da forma como se deveria por problemas estruturais e não apenas por problemas de aprendizagem.

Professor OF-4 – Sim, a proposta é trabalhar arte e cultura, desenvolvendo atividades e dando liberdade para a criatividade.

Professor OF-6 – Não, mas meu conhecimento sobre as oficinas é que serviria de apoio pedagógico e complemento para o ensino regular.

Professor OF-7 – Sim, por pesquisa própria.

Professor OF-8 – Sim. [não justificou ou manifestou comentário a respeito]

Professor OF-9 – Desconheço as origens da escola de tempo integral, em relação ao que deve ser feito. Os professores vêm se desdobrando para torná-la um espaço mais atrativo.

Professor OF-10 – Sim, mas por pesquisa própria.

O conjunto das respostas fornecidas denota que nenhum dos professores das oficinas recebeu formação específica, ou informações consistentes sobre a origem, história e destinação das ETIs. Aqueles que detêm o conhecimento aprenderam por conta própria e na prática, já atuando neste tipo de ensino, sem o preparo prévio para o exercício do sistema ensino-aprendizagem peculiar das ETIs.

Trata-se, portanto, de uma questão muito relevante para a pesquisa, pois o conhecimento do projeto, suas origens, a quem se destina e como se aplica, independente ou não do professor fazer parte do currículo estendido ou do básico, ambos fazem parte de uma mesma unidade escolar e deveriam ter como objetivos a integração para garantir uma educação melhor e de maior qualidade aos alunos desta unidade.

3.3.4 A discussão, integração e avaliação do currículo básico e das oficinas – resultados das respostas às questões 20 a 23

Nesta segunda parte dos questionários, que especialmente tramitam entre

as questões 21 a 23, mas também extensível às questões 24 e 25 abordadas nos subitens sequenciais, realizou-se um estudo mais aprofundado do conteúdo das respostas, pois constitui um campo lexical mais amplo, e que propicia diversos tipos de análises, para o qual a conceituação necessita ser enunciada à luz de Bardin (1977), cujo postulado sobre a análise de conteúdo expressa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42)

A definição de Bardin (1977, p. 44) denota a importância de trabalhar a palavra e a sua significação, visto que é justamente aquilo que diferencia a análise de conteúdo da linguística, pois a linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento e, a análise de conteúdo, por sua vez, visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.

A partir da análise das categorias, podemos por aproximações semânticas, escolhidas criteriosamente, por ordem crescente, ou decrescente de frequência, agrupar palavras que representem informações.

Conforme descreve Bardin (1977):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico ou categorias temáticas. (p. 117-118)

Com base em categorias temáticas, aos professores do currículo básico e também aos que atuam nas oficinas foi solicitada opinião em relação à prática da discussão do currículo básico e das oficinas como atividade conjunta ou separada, bem como, que fornecessem informações sobre a integração das atividades do currículo básico com as atividades das oficinas na escola de tempo integral em que lecionam e, inclusive, que explicassem as respostas fornecidas, tanto para a opção “em conjunto”, quanto para opção “separadamente”, cuja tabulação aponta os

seguintes resultados:

- 1) A maioria quase absoluta dos professores do currículo básico (90% – Professores CB-1 a CB-4 e CB-6 a CB-10) alega a necessidade de reunião e de discussão que contemplem ambos os currículos, a fim de que os mesmos sejam integrados.

Basicamente a justificativa fornecida por esse grupo de professores, expressa como grau de importância para essa questão que, a prática de discussão conjunta e integração dos currículos possibilitarão uma sensível melhora no ensino, maior integração das equipes de trabalho, favorecimento da relação teoria e prática, de forma a torná-las interdisciplinares, com vistas a aprimorar o trabalho e resultados do projeto da ETI.

De modo contrário, apenas o Professor CB-5 afirmou que as reuniões devem ser realizadas separadamente, porém não justificou a razão de sua opinião.

É interessante a análise desse dado, pois entre todos os profissionais entrevistados, somente o Professor CB-5 pensa ser melhor que todos discutam suas atividades separadamente, sem integração. Conquanto esta tenha sido a única resposta contrária à discussão conjunta, se analisados os procedimentos adotados por este modelo de escola, ocorre justamente isso no dia-a-dia, ou seja, os professores de ambos os currículos discutem separadamente a proposta da escola de tempo integral no Estado de São Paulo, apesar de a grande maioria dos entrevistados considerarem a necessidade de discussão conjunta.

- 2) Os professores das oficinas, em compensação, afirmaram, em unanimidade absoluta (100%), a necessidade de discussão conjunta dos currículos.
- 3) Quanto a existir integração em ambos os currículos, 60% dos entrevistados responderam não existir (Professores CB-3 a CB-7 e CB-10), os outros 40% (Professores CB-1, CB-2, CB-8 e CB-9) alegaram existir sempre ou às vezes. Quanto a explicar as razões da inexistência de integração entre os dois currículos, os professores CB-1, CB-2, CB-8 e CB-9 não ofereceram resposta.

Os professores CB-3, CB-4, CB-5, CB-6, CB-7 e CB-10, em síntese, responderam que há falta de um plano que integre ambos os currículos, principalmente pelas condições precárias dos professores, que necessitam ter mais de um emprego, o que provoca dificuldade de conciliar um horário para que todos discutam os currículos.

As respostas literais e transcritas, fornecidas pelos professores do currículo básico, podem ser observadas no Anexo V – Parte III.

- 4) A tabulação das respostas obtidas dos professores que atuam nas oficinas, a exemplo e similaridade às repostas dos professores do currículo básico, revelou que 90% dos profissionais entrevistados (Professores OF-1 a OF-3 e OF-5 a OF-10) distinguem a necessidade de reunião que contemple e integre ambos os currículos, bem como afirmam que esta prática é de extrema importância. O Professor OF-4, embora também afirme que a discussão dos currículos deva ser conjunta, não justificou a razão de sua resposta.

Em sua grande maioria, os professores das oficinas justificaram que a discussão em conjunto permitirá a elaboração de um currículo integrado e único, que beneficiará os alunos, inclusive, no que se refere à mudança da sua interpretação sobre o ensino nas oficinas.

Caso implementada a discussão conjunta, ambos os currículos experimentariam um caminho de sucesso e de complementaridade, além disso, possibilitaria maior integração da equipe de professores com os gestores, de onde fluiriam melhores formações, rompendo a imagem de currículos fragmentados que se observa atualmente.

Quanto a existir integração entre ambos os currículos, os Professores OF-1 a OF-4, OF-6, OF-7, OF-9 e OF-10 alegam não existir, porém, os Professores OF-5 e OF-8 reconhecem a existência de integração entre os dois currículos, ainda que em projetos específicos, conforme informa o Professor OF-8, que cita os Projetos Olimpíadas e Superação Jovem.

No que se refere às explicações para a falta de integração entre os dois currículos, os professores, em síntese, informam não existir comunicação entre os períodos da manhã e da tarde, entre as áreas do corpo docente e discente, falta de estrutura física e de recursos de funcionamento, indisciplina por parte dos alunos, ausência de medidas preventivas e de controle para a disciplina, falta de atividades dirigidas, além de cansaço e exaustão por parte dos alunos.

As respostas literais e transcritas, fornecidas pelos professores que atuam nas oficinas, podem ser observadas no Anexo VI – Parte III.

3.3.5 A avaliação da importância de cada um dos currículos em relação ao

outro – resultados das respostas à questão 24

A questão 24 solicitou aos professores do currículo básico opinar e avaliar o currículo básico em relação ao currículo das oficinas, bem como informar se o consideram fundamental, importante e se este complementa as oficinas.

Aos professores das oficinas foi realizado o mesmo questionamento, porém, do seu currículo em relação ao currículo básico, que resultou nas seguintes conclusões:

- 1) Os Professores CB-3 e CB-4 eximiram-se de fornecer resposta.
- 2) Os Professores CB-1, CB-2, CB-5 a CB-10 responderam, em síntese, que o seu trabalho é importante e que as oficinas, com seus profissionais competentes, têm condições de melhorar e complementar os resultados do currículo básico, porém, como é quase impossível a integração de todos os profissionais, o trabalho e o sucesso do projeto, ficam comprometidos.
- 3) O Professor OF-4 também se eximiu de responder à questão, mas, em sua grande maioria, os Professores OF-1 a OF-3, OF-5 a OF-10 afirmaram ser de fundamental importância as atividades das oficinas para o currículo básico, principalmente no sentido de complementação do trabalho de ensino, como também para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. No entanto, a prática cotidiana na escola de tempo integral demonstra que esta expectativa coloca-se, ainda, longe de se tornar uma realidade, devido à falta de integração curricular, de estrutura e subsídios.

Merecem destaque especial, no entanto, as respostas fornecidas pelos Professores OF-3 e OF-6, que afirmam:

Professor OF-3 – Acredito que é de suma importância o trabalho proposto pelas oficinas, desde que seja levado a sério, conforme citado nas questões anteriores. Tem tudo para completar o ensino básico dos alunos, porém existem vários motivos já citados e alguns que com certeza serão encontrados nessa pesquisa e que impedem esse trabalho de alcançar seu objetivo que é instruir mais e melhor nossos jovens, possibilitando a eles um aprendizado diferenciado com base em suas experiências e não em experiências fictícias.

Professor OF-6 – Sim, é importante desde que levado a sério e com profissionais que tenham competência para desenvolver as atividades, coisa que nem sempre acontece.

De uma forma geral, todos são unânimes em afirmar que a falta de integração compromete os resultados de ambos os currículos e, por consequência, o sucesso das ETIs.

3.3.6 Conceitos em grau de importância atribuídos pelos professores do currículo básico às oficinas e dos professores das oficinas ao currículo básico das ETIs sob o aspecto das representações sociais – resultados das respostas à questão 25

A questão 25 ofereceu, tanto aos professores do currículo básico, quanto aos professores que atuam nas oficinas, um leque de 20 categorias conceituais referentes ao grau de importância que estes atribuem ao currículo oposto ao seu, de forma a apreender aspectos das representações sociais que um grupo tem em relação ao outro dentro do contexto das ETIs.

A partir das respostas obtidas e tabuladas no Anexo V e VI – Partes V a VII, os resultados das entrevistas com os Professores do Currículo Básico e com os Professores das Oficinas foram sintetizados e classificados em *ranking*. Em especial, na Parte VIII do anexo, foram catalogadas respostas complementares destes profissionais, que foram chamados a comentar e acrescentar informações que considerassem relevantes em relação a algumas alternativas, ou ao conjunto de alternativas, a fim de elucidar ou aprofundar o entendimento do grau de importância que atribuíram às categorias de acordo com a ressonância em seu universo particular.

O comparativo dos *rankings* dos dois currículos é apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Comparativo do ranking dos conceitos dos professores do currículo básico e dos professores das oficinas.

Classificação	Resultado Professores Currículo Básico	Resultado Professores das Oficinas
1º	Julgam que esse sucesso depende dos espaços escolares.	Ser um programa baseado em conteúdos
2º	Julgam que o sucesso depende de novas políticas públicas.	Que deve ser um programa baseado em conteúdos.
3º	Ter alunos que participem das mesmas atividades.	Ser interdisciplinar.
4º	É muito importante que a família atue junto ao gestor.	Sucesso depende de novas políticas públicas.
5º	Ser interdisciplinar.	Ser interdisciplinar.
6º	Ser um programa baseado em	Ser um programa baseado em conteúdos e os professores precisam ser mais bem

	conteúdos.	formados, com coordenação específica.
7º	Ser um programa baseado em conteúdos.	Que ele contribua para o currículo profissional.
8º	Contribuir na construção cognitiva-psico-motora.	Que ele contribua para construção cognitiva-psico-motora e sucesso depende dos espaços físicos
9º	Alunos interajam e participem de todas as tarefas.	Alunos interajam e participem de todas as tarefas.
10º	É importante integração entre o currículo básico e as oficinas.	É importante integração entre o currículo básico e as oficinas e ofereça entretenimento aos alunos.
11º	Que o sucesso depende de bons projetos na unidade escolar.	Que o sucesso depende de bons projetos na unidade escolar e Sucesso depende dos professores
12º	Sucesso depende de bons gestores.	Sucesso depende de bons gestores e contribuir na construção cognitiva-psico-motora.
13º	Sucesso depende dos professores.	Sucesso depende dos professores e é muito importante que a família atue junto aos gestores.
14º	O projeto das oficinas precisa ser revisado.	O projeto das oficinas precisa ser reavaliado.
15º	Que seja considerado um trabalho mais sério.	Que seja considerado um trabalho mais sério.
16º	Oferecer entretenimento para os alunos.	É muito importante para que não fiquem nas ruas.
17º	É muito importante para que não fiquem na rua.	Oferecer entretenimento para os alunos.
18º	Que os professores precisam ser mais bem formados com coordenação específica.	É muito importante para que não fiquem na rua.
19º	É menos importante a participação do aluno.	É menos importante a participação do aluno.
20º	É menos importante a participação do aluno.	Devem abandonar os modelos engessados e buscar novas técnicas e práticas pedagógicas.

Na Tabela 3 são apresentados os pontos comuns na avaliação de ambos os grupos de professores.

Tabela 3 – Pontos comuns observados na avaliação dos professores do currículo básico e professores das oficinas.

Classificação	Resultado Professores Currículo Básico	Resultado Professores das Oficinas
5º	Ser interdisciplinar.	Ser interdisciplinar.
6º	Ser um programa baseado em conteúdos.	Ser um programa baseado em conteúdos e os professores precisam ser mais bem formados, com coordenação específica.
8º	Contribuir na construção cognitiva-psico-motora.	Que ele contribua para construção cognitiva-psico-motora e sucesso depende dos espaços físicos
9º	Alunos interajam e participem de todas as tarefas.	Alunos interajam e participem de todas as tarefas.

10 ^o	É importante integração entre o currículo básico e as oficinas.	É importante integração entre o currículo básico e as oficinas e ofereça entretenimento aos alunos.
11 ^o	Que o sucesso depende de bons projetos na unidade escolar.	Que o sucesso depende de bons projetos na unidade escolar e Sucesso depende dos professores
12 ^o	Sucesso depende de bons gestores.	Sucesso depende de bons gestores e contribuir na construção cognitiva-psicomotora.
13 ^o	Sucesso depende dos professores.	Sucesso depende dos professores e é muito importante que a família atue junto aos gestores.
14 ^o	O projeto das oficinas precisa ser reavaliado	O projeto das oficinas precisa ser reavaliado.
15 ^o	Que seja considerado um trabalho mais sério.	Que seja considerado um trabalho mais sério.
19 ^o	É menos importante a participação do aluno.	É menos importante a participação do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2006, primeiro ano de implantação do modelo de escola de tempo integral, os professores acabaram completando suas aulas com as aulas das “oficinas” como era chamado o currículo estendido. Porém, estes professores não foram preparados em função da urgência para o lançamento inesperado do projeto, o que gerou o despreparo da organização nas respectivas oficinas pedagógicas. As orientações técnicas do projeto começaram a ser realizadas somente no meio do ano.

A falta de orientação, o desconhecimento das origens do projeto, de quem o

criou, bem como a falta de discussões por parte dos professores que atuavam no período integral para que ocorresse uma formação prévia, fez com que muitos deles, sem saber como proceder, repetissem os conteúdos trabalhados, por exemplo, no período da manhã. A repetição indignava os alunos, pois se já haviam tido aulas de Português pela manhã, acabavam tendo-as novamente à tarde na disciplina de Orientação de Estudo e Pesquisa, dada pela mesma professora, a qual acabava por repetir uma mesma aula. Condição que somente seria interessante, caso fosse pensado o tempo para recuperação de estudos, mas não era o caso.

O projeto foi tão distorcido que existia uma avaliação pontual e com conceitos atribuídos com relação à baixíssima produção dos alunos nas oficinas.

O pouco material que chegou a ser distribuído para os professores que trabalhavam nas oficinas resumia-se em uma pequena apostila por disciplina, que continha como título: Escola de Tempo Integral – Tempo e Qualidade – Roteiro de Apoio – Oficina: Orientação para Estudo e Pesquisa – Equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/SEESP – CENP (2006), conforme modelo disposto no Anexo VII.

Por exemplo, em relação à disciplina de Orientação de Estudo e Pesquisa (OEP), a qual ministrei, o material inicia com explicação sobre a inclusão desta oficina como pode ser verificado no anexo citado.

No conteúdo da referida apostila há uma breve explicação sobre os objetivos e o que se espera do professor e do professor coordenador, quanto ao desenvolvimento de pesquisas individuais, dentro de outras disciplinas apontadas pela escola. Nela também são apontados os locais de fontes para a pesquisa: jornais, revistas, livros, entrevistas, Internet e o computador.

A título de exemplo, em relação à prática das orientações fornecidas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), pode ser mencionado o caso da Escola Estadual de Tempo Integral pesquisada, no ano de 2006, não possuía biblioteca em funcionamento e acesso à Internet em sua sala de informática. Esta realidade obrigava os professores de Orientação de Estudo e Pesquisa a solicitarem aos alunos que pesquisassem nas bibliotecas da região – a mais próxima localizava-se a mais de quatro quilômetros da unidade escolar –, bem como, na medida do possível, que utilizassem a Internet paga através de acesso nas *Lan-houses* da região, as quais cobravam cerca de R\$ 2,00 a hora.

Todas as disciplinas receberam uma pequena apostila que, a exemplo da disciplina OPE, pouco resolvia ou adiantava diante das dificuldades dos professores e alunos. As orientações nas diretorias, com informações um pouco mais palpáveis, apenas foram transmitidas por volta do mês de junho de 2006. Porém, em sua maioria, grande parte do tempo era gasto com lamentos sobre as dificuldades para realização dos projetos.

É necessário esclarecer, para todas as disciplinas existiam problemas para a realização do projeto proposto, desde que se pensasse em fugir às regras do antiquado uso do giz e do apagador, pois embora lançado, o projeto não contemplava os espaços escolares, tão pouco se cogitava parcerias que permitissem a exploração, sem ônus, de espaços extras. Além disso, é importante ressaltar que todas as salas eram utilizadas simultaneamente, inclusive a quadra descoberta, mesmo que pensássemos em uma atividade diferenciada, não tínhamos um local diferente de nossa própria sala de aula para realizá-la.

Além disso, os alunos estavam cansados e desinteressados, pois não aguentavam passar todo este tempo sentados em cadeiras desconfortáveis e estudando por tanto tempo, olhando para o mesmo quadro, o mesmo giz branco, sem perceber e encontrar sentido em estar na escola.

Por ficarem na escola por nove horas, ao chegar a suas casas, ainda tinham que fazer suas tarefas escolares e as da casa, atividades normais para o público da escola pública. Assim, muitas vezes, percebíamos os olhares destes alunos perdidos, distantes, ou, ainda, questionadores sobre o que faziam sentados em suas carteiras por tanto tempo.

Isso se confirmava quando os alunos aproveitavam na hora do almoço para pularem um muro de aproximadamente dois metros e meio de altura, que dava fundos para um corredor cheio de casas. Constantemente, as vizinhas reclamavam que seu corredor estava sendo invadido. Era comum os relatos de que a fuga chegava a 15 alunos por vez, o que acontecia diariamente, principalmente no primeiro ano.

Reparamos com mais atenção como eles se portavam no almoço e observamos que a brincadeira preferida era jogar bola de gude. Jogo que promoviam com paixão, num espaço aproximado de 20 m² de terra batida, ao ar livre. Em outros momentos do período, muitos alunos que deveriam estar em aula também estavam jogando bolas de gude. Jogá-las era mais importante que aprender

os conteúdos das disciplinas, fossem elas do currículo normal ou das oficinas, pois o jogo acontecia sempre que conseguiam um tempo para fugir da sala de aula, além das aulas vagas (aulas em que faltavam professores e não haviam substitutos).

Poderíamos ter integrado o jogo de bolas de gude em um único projeto com Português, produzindo textos sobre “qual o prazer de jogar bolinhas de gude” e “entrevistas com os jogadores”, como uma forma de aproveitamento daquilo que tanto gostavam.

O professor-coordenador, função criada para a orientação dos trabalhos desenvolvidos por professores com atuação específica em projetos nas oficinas da Escola de Tempo Integral, foi designado somente no segundo semestre de 2006, fato que também contribuiu para o pouco sucesso do projeto no primeiro ano. No entanto, tal função foi suprimida no ano de 2007.

Para os alunos sempre foi clara a distinção entre o currículo básico e as oficinas e os mesmos sempre souberam o que contava para passar de ano eram as notas do currículo básico, então, era nele que eles se esforçavam.

Era comum o comentário de professores, que muitas vezes presenciei, que “durante o período da manhã seria hora de aprender sério”, pois “se eles quisessem brincar, teriam à tarde toda para isso”. Esta afirmação partiu de alunos da escola de tempo integral estudada nesta dissertação. Isso demonstra como o próprio professor mantém uma distinção entre os currículos e a função das oficinas, dentro de uma mesma escola, a qual deveria ter uma única função e igual para todos: formar cidadãos críticos e preparados para enfrentar o futuro, o mercado de trabalho e suas realidades, respeitando as diferenças.

Com todas essas ações, a priori, seria esperada a redução da evasão escolar e da repetência, objetivo que infelizmente não foi alcançado, pois para que o programa tenha maior sucesso é importante que gestores, equipe pedagógica, comunidade e Governo trabalhem em perfeita harmonia e com responsabilidade, de modo a eliminar a possibilidade de fracasso.

No entanto, se as dificuldades já começam dentro da própria equipe escolar, com a distinção entre currículo básico e oficinas, como é percebida na escola de tempo integral analisada, é possível, a partir disso, propor análises que contemplem possíveis soluções para o problema – objeto da presente pesquisa –, e que justifiquem a escolha da Teoria das Representações Sociais dos Professores da Escola Pública de Tempo Integral como investigação.

O ano de 2007 iniciou com mudanças na seleção e escolha dos professores, pois passou a existir um processo de seleção de projetos e por entrevistas feitas pela direção escolar. Isso causou muitos problemas no que tange à hierarquia estatutária estadual, pois o funcionário do magistério público, quando efetivo, segue um estatuto, que reza a escolha das aulas pela maior quantidade de pontos. Isso quer dizer que ele faz a escolha das aulas livres que deseja, antes do professor estável, contratado ou eventual.

Com essa determinação, o diretor poderia, sem dar maiores explicações, escolher quem ele bem desejasse. Percebi em muitos casos que a escolha nesta unidade escolar foi feita por vínculos de amizade e protecionismo, e não por competência, ou por melhor projeto apresentado. Isso tirou o direito do funcionário aprovado em concurso público e o colocou no mesmo patamar que o funcionário contratado ou eventual. O descontentamento do quadro de professores ficou claro ao longo da investigação, pois relataram a condição de desenvolverem um trabalho, cuja continuidade poderia ser interrompida no próximo ano, caso não fossem escolhidos para dar sequência ao projeto no ano letivo posterior.

Esperava-se, como resultado da seleção dos professores que comporiam o quadro das oficinas, a delimitação de um perfil que, primeiramente, visasse o compromisso com as oficinas oferecidas.

A ideia das coordenadorias de delegar aos diretores escolares a escolha dos professores visava, em princípio, que estes tivessem a oportunidade de eliminar os professores com excesso de faltas, para que os alunos não ficassem ociosos, pois aqueles que ficavam sem aulas não podiam ser dispensados – uma situação que constituía um grande transtorno para os gestores escolares e demais professores do quadro das oficinas, uma vez que os mesmos não conseguiam dar as aulas previstas. Porém, não foi o que ocorreu.

Verificou-se que excelentes projetos não foram escolhidos, professores já capacitados e que desenvolviam um ótimo trabalho na unidade escolar, outrora elogiados pela mesma gestão, acabaram sem aulas. Em contrapartida, professores que jamais tinham trabalhado com o projeto e nunca tinham sido capacitados agora faziam parte dele. Quando Anísio Teixeira lançou a escola-parque almejava preparar o indivíduo tornando-o capaz de enfrentar a vida e o mercado de trabalho, bem como dimensionar a função da escola de formar um ser mais integral de modo mais completo.

Inclusive, com essa finalidade, Anísio Teixeira buscou um currículo adequado e desenvolvido em espaços bem diferenciados, a fim de que o aluno entendesse a diferença da extensão do currículo como algo necessário e essencial para complementar sua formação como indivíduo consciente de sua futura inserção social. Além disso, esta complementação e maior permanência de tempo na escola seria motivo de orgulho para aqueles que a frequentavam. Os alunos desejariam estar ali, pois consideravam que esta era uma oportunidade, talvez única, de ascensão social.

A implantação da escola de tempo integral, que não foi o modelo proposto por Anísio Teixeira – inegavelmente um modelo ideal e pioneiro no Brasil – efetivou-se com a desconsideração do propósito de seu criador. A supressão desta informação creditou a Gabriel Chalita a autoria do projeto, visto que este omitiu a real origem da concepção.

Gabriel Chalita ao compreender-se capaz de iniciar o projeto da ETI, sem preparar todos, dentro do mesmo espaço escolar ultrapassado, precário, destruído, sem funcionários, com professores desmotivados e pouco preparados, com gestores pouco democráticos, os quais elaboravam sozinhos os seus projetos político-pedagógicos, e coordenadores que destruíam uma ideia sem se quer avaliá-la, acabou por inviabilizar o progresso do projeto. Tais pensamentos e ações, é necessário destacar, deveriam estar longe da educação, pois pior do que ignorá-la, é matá-la, principalmente com base em interesses e/ou vaidades pessoais.

Muitas são as reflexões feitas a partir dos estudos sobre a escola de tempo integral, contudo, a mais importante delas é a que analisa não os problemas, mas o produto final da educação.

Os alunos, aqueles que deveriam aprender, não conseguem, pois guardam energias para sobreviver dentro de um mesmo espaço físico de aproximadamente 20 m², que é dividido com outras 40 crianças, por nove horas por dia e de segunda à sexta feira, trancados entre paredes verdes e rabiscadas com suas iniciais para que se lembrem de quem realmente são, e, nos momentos dos olhares perdidos e longínquos, encontrem o caminho de volta.

Aprender realmente o que a escola tenta ensinar, na forma em que consegue aplicar, só é possível aos alunos, caso consigam transcender aquelas paredes. Isso, numericamente, acontece com poucos alunos de uma mesma sala de aula, pois, ao invés de educarmos os demais alunos, matamos-lhes lentamente as

esperanças, a vontade, a criação, seus desejos, sua forma de enxergar a verdade, seu pensamento, sua inteligência, além de negligenciarmos o seu pedido de socorro – porque eles sabem o que estamos fazendo com eles –, repetindo, através desta escolarização, o pobre pensamento da elite dominante que insiste em lembrá-los do seu lugar.

Quando uma criança corre o risco de ser advertida, bem como que seus pais sejam chamados na escola, ou ter seu brinquedo predileto recolhido pelo diretor, prefere arriscar-se em um jogo de bolinhas de gude ao invés de estudar, pois jogando ela está aprendendo mais. Isso quer dizer que continuamos a perdê-las, até para um simples jogo de bolinhas de gude.

Com isso, precisamos aprender a ler os sinais, que indicam que nossas ações não atingem o resultado satisfatório. Mais que isso, precisamos perceber que o projeto funciona. Anísio Teixeira não errou. A escola de tempo integral pode ser a solução para desenvolver o indivíduo em plenitude.

O problema está em outros indivíduos, os quais desempenham seus papéis nessa escola, nas suas ideologias, no seu comprometimento ou na falta dele, sua vontade de mudar a estrutura engessada que percebemos ir desde a forma como são comunicadas e executadas as ordens, até a análise dos espaços físicos que contemplam e permitam desenvolver as atividades escolares.

É preciso ter coragem para enxergar o simples e o absurdo, sem permitir que a verdade seja mistificada por teorias pessoais, muitas vezes, pobres, precárias e desprovidas de significado e objetivos.

O tempo todo, nós utilizamos teorias, as executamos e testamos em nossos alunos. Nós temos documentos dos estudos que fazemos em nossas mãos e podemos mudar a forma como estes estudos podem ser aplicados durante nossos ensaios na vida destes alunos, na hora que quisermos, seja em uma escola regular, ou em uma de tempo integral. E não adianta nos escondermos atrás de problemas da profissionalização docente, ou das dificuldades por falta de recursos das políticas públicas, porque elas sempre existiram e a maioria dos professores não abandona seus empregos por causa disso.

Precisamos saber ouvir, pois, muitas vezes, nossas vozes são ignoradas dentro dos espaços escolares, principalmente quando trazemos estudos de cursos de especialização ou mestrado. Mas é importante persistirmos, pois é a única forma de propagarmos as mudanças necessárias na educação, mesmo que estas figurem

como mudanças realizadas por uma única pessoa.

A escola de tempo integral precisa ouvir todos dentro e fora dela, voltar a estudar e a enxergar que seu espaço é um excelente laboratório de aprendizado, pois quando seus gestores, coordenadores e professores compreenderem isso, talvez, consigamos ensinar nossos alunos da forma como Anísio Teixeira idealizou para a escola de tempo integral e, quem sabe, dar “qualidade” ao “tempo” para a escola que Chalita lançou.

O Projeto Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo demonstra ser uma opção viável para quem busca o ensino público, pois da sua criação em 2006 até hoje percebo muitas melhorias, a exemplo das capacitações oferecidas aos professores que atuam nas oficinas, que vêm ocorrendo com frequência desde o último ano, os investimentos em reformas proporcionados pelo governo, o aumento no número de funcionários prestadores de serviço, porém, é claro que o funcionamento e sucesso da Escola permanece interligado à administração e à relação do grupo pedagógico composto por Direção, Coordenação e Professores. Como parte do corpo docente, percebo que uma gestão coerente justa e preparada proporciona à equipe escolar e à comunidade escolar como um todo um bom resultado nas atividades desenvolvidas.

A análise de outras unidades escolares de tempo integral, aliada ao exemplo apresentado nessa investigação e aos estudos de Almeida (2007), que relata o processo de implantação, percebo que não existem grandes diferenças de resultados obtidos com o alunado. As oficinas ainda não refletem nestes alunos uma melhora significativa de desempenho escolar, segundo dados de avaliações que mensuram os resultados do alunado no Estado de São Paulo. Na realidade, o que percebemos é que determinadas oficinas, de acordo com a criação de determinado projeto, de sua relação com a interdisciplinaridade e do empenho da equipe escolar ou da relação deste projeto com as realidades da comunidade escolar apresentam ou não melhores resultados.

O projeto é novo, muito recente para ficar a mercê de critérios de juízo, mas deixa claro que a formação inicial que não existiu pode ter comprometido o seu sucesso. Por outro lado, evidencia-se que *“a lição de casa deve ser preparada com antecedência e não na hora da correção”*, como condição *si ne qua non* para qualquer projeto lançado, pois é necessária formação prévia e tempo hábil para preparação dos envolvidos. Portanto, “dormir escola regular e acordar escola de

tempo integral” gerou inúmeros conflitos, já listados na presente investigação. As consequências de tais conflitos implicaram de forma contundente no insucesso do projeto, bem como justificaram, em certa medida, as dificuldades de adequação e de aceitação por parte da comunidade escolar, que resistiu e resiste ainda a este modelo de escola.

Quanto às representações sociais analisadas, é óbvia a existência de diferentes interesses observados em ambos os grupos de professores investigados. Os professores das oficinas julgam necessitar de mais espaço físico, de mais recursos financeiros que ofereçam condições de aquisição de material pedagógico, de uma política pública mais assertiva e direcionada aos interesses das oficinas.

Por outro lado, os professores do currículo básico sentem maior necessidade de aterem-se ao conteúdo e às bases curriculares, bem como da presença e da atuação conjunta da comunidade escolar e da família dos alunos junto à equipe escolar e dentro da escola. Porém, em nenhum momento o próprio professor autoavalia-se ou reflete se a sua participação no processo formativo do aluno foi ou não eficaz, ou, ainda, se sua formação inicial ou continuada foi definitivamente suficiente para que propiciasse ao aluno sucesso no processo formativo. Talvez seja a hora de propor esta reflexão...

É importante, a par de ressaltar esse aspecto de melhoria, verificar que a responsabilidade em relação à educação brasileira vai além de projetos como a escola pública de tempo integral. Outras parcerias e projetos são bem vindos e, como demonstra a prática, podem comprovadamente gerar resultados satisfatórios.

Temos como exemplo o trabalho realizado pela Instituição Beneficente Lar de Maria, uma entidade coordenada por Leila Maria Ramos, nesta instituição dedicada à educação de tempo integral é oferecida parceria para atender, além da educação infantil, foco desta instituição, a complementação da educação das escolas estaduais e municipais do entorno, no município de Santo André, oferecendo contrafluxo de período, ministrando oficinas que complementam a educação básica e cursos profissionalizantes como descrito no Anexo VIII.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Denise de . **Escola de Tempo Integral**: Uma escola diferente ou a escola que faz a diferença. 2007. 78 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. Memórias de um sargento de milícias. **Série Bom Livro/Edição Didática**. 12 ed. São Paulo: Ática, 1983. p. 41.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e

aplicações à educação. **Revista em Aberto**. ano 14. n. 61 ed. jan/mar. Brasília, DF.: 1994. p. 60-64

_____. Representações Sociais: aspectos teóricos aplicações à Educação, Múltiplas leituras. **Portal Publicações Científicas da Universidade Metodista**. ed. 1. 1º sem. (atualizado). São Bernardo do Campo: UMESP, 2005. p. 1-24.

ARROYO, Miguel Gonzales. O Direito ao tempo na escola. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação. n. 65. ed. mai. São Paulo: Cortez, 1988. p. 4-10.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. (Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro). Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei Federal 9394 de 1996**. Presidência da República. Ministério da Educação e Cultura. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF.: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf.ldb>>. Acesso em: 8 abr. 2008.

CAVALIERI, Ana Maria. **A Escola de Educação Integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DIRETRIZES DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL. São Paulo: SEE/CENP, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil, **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). ed. mai-ago. n. 14. São Paulo: ANPED, 2000. p. 19-34.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Resenha de educação não é privilégio de Anísio Teixeira. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). ed. mai-ago. n. 14. São Paulo: ANPED, 2000. p. 176-180.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de Conteúdo. **Série Pesquisa em Educação**. (Coordenação de Bernadete A. Gatti). Brasília, DF.: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GUALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação integral no decorrer do século XX. **Revista de Educação Educare et Educare**. v. 2. n. 3. ed. jan-jun. 2007. p. 123-138.

GATTI, A. Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa/Fundação Peri**. n. 168-370. Revista Quadrimestral. n. 113. ed. junho. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora Autores Associados, 2001. p. 65-81.

GONÇALVES, Sérgio Antonio. Reflexões sobre educação Integral e escola de Tempo Integral. Artigo. **Caderno do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação (CENPEC) – Educação integral**. n. 2. São Paulo: SEE, 2º sem. 2006.

HELSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HIDALGA, Wanderley Aguilera. **Engenheiros-professores: uma primeira aproximação de suas concepções sobre os saberes docentes**. (Orientação Marília Claret Geraes Duran). 2006. 91 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

HORA, D. M.; COELHO, L. M. **Diversificação Curricular e educação integral**. Ed. 2004. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducent.doc>>. Acesso em: 2 mai. 2008. p. 1-18.

JODELET, Denise. **Educação e trabalho: representações sociais e competências e trajetórias**. PARDAL, Luís; MARTINS, António; SOUSA, Clarilza Prado de; DEL DUJO, Angel; PLACCO, Vera (Orgs). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, 2007. p.11 a 25.

MAURÍCIO, Lucia Veloso. **Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social**. 2001. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 2 ed. (Edição em Inglês Gerard Duveen; Tradução de Pedrinho A. Guareshchi). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia em ação**. Artigo da 23ª Reunião Anual da ANPED em Caxambu – MG, em 24.09.2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/clarice2.doc>. Acesso em: 8 abr. 2008.

PARO, Vitor H.; FERRETTI, Celso J.; VIANA, Claudia P.; SOUZA, Denise T. R. A escola pública de Tempo Integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação. n. 65. ed. mai. São Paulo: Cortez, 1988. p. 11-20.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

POMPÉIA, Raul. O ateneu. **Série Bom Livro/Edição Didática**. 11 ed. São Paulo: Ática, 1990.

PONCIANO, Vera Lúcia de Oliveira. **Representação social de professores sobre a profissão docente**. (Orientação Maria Laura Puglisi Barbosa Franco). 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RESOLUÇÃO SE Nº 77, DE 29 NOVEMBRO DE 2006. Disponível em: <<http://www.edunet.sp.gov.br/Legislacao/06de18janResolSE7.doc>>. Acesso em: 22 dez. 2008.

RESOLUÇÃO SE N° 93, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2008. Disponível em: <http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/77_06.HTM>. Acesso em: 22 dez. 2008.

SÁ, Celso Pereira de, Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria, p. 29. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2002, 335 p.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola-Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 47. n. 106. ed. abr/jun.1967. p. 246-253.

_____. **Educação não é privilégio**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TUFANO, Douglas. **Guia prático da nova ortografia** – saiba o que mudou na ortografia brasileira. Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelím. Pesquisa em Educação: a observação. (**Série Pesquisa**). v. 5. Brasília, DF.: Líber, 2007.

ANEXO I

RESOLUÇÃO SE N. 77

RESOLUÇÃO SE N. 77, DE 29 NOVEMBRO DE 2006

Dispõe sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral, e dá providências correlatas.

A Secretária da Educação, no uso de suas atribuições, e considerando:

- as expectativas e as demandas apontadas pelas equipes escolares na operacionalização das diretrizes estabelecidas pela Resolução SE n. 07, de 18.01.06, quando do processo de implantação da Escola de Tempo Integral;
- a diversidade dos fatores que, diuturnamente, podem comprometer o desenvolvimento e a qualidade das atividades programadas pelas equipes escolares, com especial referência às Oficinas Curriculares;
- a necessidade de se otimizar, pedagógica e didaticamente, o funcionamento e a organização da matriz curricular dessas Oficinas;
- a importância dos ajustes na consolidação da oferta de um ensino público de qualidade, a promover aprendizagens e experiências bem sucedidas; resolve:

Artigo 1º – As escolas da rede pública estadual que, nos termos da Resolução SE n. 89, de 09.12.05, aderiram ao Projeto Escola de Tempo Integral para atendimento a alunos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, terão seu funcionamento e sua organização curricular regulamentados pelas diretrizes contidas na presente resolução.

Artigo 2º – A Escola de Tempo Integral funcionará obrigatoriamente nos turnos da manhã e da tarde, tendo sua organização curricular constituída por componentes do currículo básico do Ensino Fundamental e por eixos temáticos das Oficinas Curriculares.

Parágrafo Único – Entenda-se por Oficina Curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica, a atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada pelos alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as respectivas atividades.

Artigo 3º – A organização da Escola de Tempo Integral observará:

- carga horária semanal de 45 (quarenta e cinco) aulas;

II – carga horária diária de 9 (nove) aulas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada;

III – jornada diária discente de 9 (nove) horas, com intervalo para almoço e com período de 20 (vinte) minutos de recreio em cada turno.

Parágrafo único – Caberá à equipe gestora, constituída pelo Diretor da Escola, Vice-Diretor de Escola e Professor Coordenador, definir a duração do tempo necessário para o almoço, com intervalo máximo de 1 (uma) hora e observado o contido no § 2º do Art. 13 da Resolução SE n. 66, de 03.10.06.

Artigo 4º - A equipe gestora da unidade escolar organizará a estrutura curricular do Ciclo I, do Ensino Fundamental, na seguinte conformidade:

I – selecionando, dentre as três opções constantes das Tabelas 1 a 3, a seguir, que integram esta resolução, a alternativa que apresente maior propriedade e sintonia com a proposta pedagógica da escola;

II – estabelecendo, para o turno da manhã, o ensino das disciplinas do currículo básico, com duração de 5 (cinco) aulas diárias, e para o turno da tarde o desenvolvimento das atividades destinadas às Oficinas Curriculares, correspondendo à carga horária de 4 (quatro) aulas diárias;

III – observando que:

a) a inviabilidade de cumprimento da duração, por turno, do número de aulas previsto no inciso anterior, ou da distribuição das disciplinas ou oficinas pelos turnos, deverá ser objeto de proposta a ser apreciada pelo Supervisor de Ensino, e homologada pelo Dirigente Regional de Ensino;

b) no caso de inclusão da nova oficina de Participação Social, a proposta deverá ser encaminhada à Diretoria de Ensino para a competente aprovação, acompanhada da descrição do perfil do professor que deverá assumi-la, bem como da definição da habilitação/qualificação necessária ao desempenho das respectivas atividades;

c) a carga horária de 3 (três) aulas semanais previstas para as oficinas de Atividades Artísticas e de Atividades Esportivas e Motoras, nas opções I e III, seja destinada, integralmente, para uma única linguagem ou modalidade em cada uma das citadas oficinas.

Tabela 1 – Matriz Curricular – Ciclo I

COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aulas
--------------------------	--------------

		1ª	2ª	3ª	4ª
CURRÍCULO BÁSICO	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		Séries/Aulas			
		1ª	2ª	3ª	4ª
Orientação para Estudo e Pesquisa		3	3	2	2
Atividades de Linguagem e Matemática	Hora da Leitura	3	3	3	3
	Experiências Matemáticas	3	3	3	3
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	1	2	2
	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	2	2	2	2
Total		20	20	20	20

Tabela 2 – Matriz Curricular – Ciclo I

COMPONENTES CURRICULARES		Séries/Aulas			
		1ª	2ª	3ª	4ª
CURRÍCULO BÁSICO	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		Séries/Aulas			
		1ª	2ª	3ª	4ª
ORIENTAÇÃO PARA ESTUDO E PESQUISA		3	3	2	2
Atividades de Linguagem e Matemática	Hora da Leitura	3	3	3	3
	Experiências Matemáticas	3	3	3	3
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	1	1	2	2
	Informática Educacional	2	2	2	2
	Teatro				
	Artes Visuais				

Atividades Artísticas	Música				
	Dança				
Atividades Esportivas e Motoras	Esporte				
	Ginástica	4	4	4	4
	Jogo				
Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida	2	2	2	2
Total		20	20	20	20

Tabela 3 – Matriz Curricular – Ciclo II

COMPONENTES CURRICULARES		Séries/Aulas			
		5ª	6ª	7ª	8ª
CURRÍCULO BÁSICO	Língua 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 (Quando não inclusa no Currículo Básico, a carga horária de Ensino Religioso será destinada às atividades das Oficinas Curriculares)				1
	Total	27	27	27	28 27
OFICINAS CURRICULARES		Séries/Aulas			
		1ª	2ª	3ª	4ª
ORIENTAÇÃO PARA ESTUDO E PESQUISA					
Atividades de Linguagem e Matemática	Hora da Leitura				
	Experiências Matemáticas				
	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol				
	Informática Educacional				
Atividades Artísticas	Teatro				
	Artes Visuais				
	Música				
	Dança				
Atividades Esportivas e Motoras	Esporte				
	Ginástica				
	Jogo				
Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida				
	Filosofia				
	Empreendedorismo Social				
Total		18	18	18	18

Artigo 5º – Com relação ao Ciclo II do Ensino Fundamental, na organização curricular, a equipe gestora deverá selecionar, a seu critério, uma das alternativas em cada um dos seguintes casos:

I – com relação ao horário de funcionamento da escola:

a) manutenção do esquema vigente, qual seja, o turno da manhã com 6 (seis) aulas e o turno da tarde com 3 (três) aulas, de conformidade com a disposição constante da Tabela 4, que integra a presente resolução, ou

b) o turno da manhã com 5 (cinco) aulas e o turno da tarde com 4 (quatro) aulas.

II – com relação à distribuição das disciplinas e das oficinas curriculares, por turno:

a) a manutenção da matriz curricular constante da Tabela 4, a seguir, ou

b) o cumprimento integral do currículo básico, permeado por oficina(s) curricular(es), selecionada(s) pela escola na conformidade da sua proposta pedagógica, possibilitando que cada turno seja constituído por disciplinas entremeadas por oficinas curriculares.

III – quanto ao desenvolvimento das Atividades Artísticas e das Atividades Esportivas e Motoras:

a) a manutenção do desenvolvimento por série/classe, ou

b) o desenvolvimento por turmas de alunos de séries/classes diversas, formadas com base no levantamento de suas opções pelas distintas linguagens/modalidades, previamente compiladas em grupos que definirão as possíveis turmas, com número mínimo de 35 (trinta e cinco) alunos cada e em quantidade igual à das séries/classes envolvidas em sua formação, respeitando-se, por turma, o número de aulas previsto para as atividades.

Parágrafo único – No exercício da autonomia, de que trata a alínea “b” do inciso II deste artigo, observar-se-á que:

1 – o somatório das cargas horárias de todas as oficinas/atividades não poderá exceder, em cada série, o total de 18 (dezoito) aulas semanais;

2 – a carga horária mínima de qualquer oficina curricular será de 2 (duas) aulas semanais;

3 – não deverá ser desenvolvida, em uma mesma série, a totalidade das oficinas previstas na Tabela 4 e tampouco todas as modalidades/linguagens estabelecidas para as oficinas de Atividades Artísticas e de Atividades Esportivas e Motoras;

4 – o desenvolvimento da totalidade das oficinas previstas na Tabela 4, incluídas suas modalidades e/ou linguagens, quando for o caso, deverá ser contemplado e distribuído ao longo de todas as séries do Ciclo, configurando a diversidade do conjunto de atividades de uma série para outra;

5 – as atividades de Orientação para Estudos e Pesquisa, de Hora da Leitura e de Experiências Matemáticas formarão a estrutura básica das oficinas, devendo estar presentes em todas as séries do Ciclo;

6 – a formação de turmas de Atividades Artísticas e de Atividades Esportivas e Motoras, de que trata a alínea “b” do inciso III deste artigo, deverá ser precedida da avaliação da viabilidade de adoção dessa estrutura curricular, compatível com o horário das aulas.

Tabela 4 – Matriz Curricular – Ciclo II

COMPONENTES CURRICULARES		Séries/Aulas			
		1ª	2ª	3ª	4ª
CURRÍCULO BÁSICO	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		Séries/Aulas			
		1ª	2ª	3ª	4ª
ORIENTAÇÃO PARA ESTUDO E PESQUISA		3	3	2	2
Atividades de Linguagem e Matemática	Hora da Leitura	3	3	3	3
	Experiências Matemáticas	3	3	3	3
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	1	2	2
	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	Nova Proposta de Oficina Curricular	2	2	2	2
Total		18	18	18	18

Artigo 6º – A atribuição de classes e aulas da Escola de Tempo Integral far-se-á:

I – para as disciplinas do currículo básico do Ensino Fundamental, na conformidade das disposições da Resolução SE n. 90, de 09.12.05, na unidade escolar, pelo Diretor de Escola e em nível de Diretoria de Ensino, se necessário;

II – para as atividades das Oficinas Curriculares, em nível de unidade escolar, pela equipe gestora, assistida pelo Supervisor de Ensino da unidade, desde que o

docente ou o candidato à admissão esteja previamente inscrito e/ou cadastrado para o processo regular de atribuição de classes/aulas e tenha efetuado, paralelamente, inscrição específica, em dezembro, na Escola de Tempo Integral, para a(s) oficina(s) curricular(es) que pretenda ter atribuída(s);

III – observadas as habilitações/qualificações definidas no artigo 7º desta resolução, constituem-se em componentes do processo de inscrição paralela na unidade escolar, de que trata o inciso anterior:

a) o atendimento integral ao perfil do profissional exigido pelas características e especificidades da oficina(s) curricular(es) a ser(em) atribuída(s);

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

c) o deferimento, pela equipe gestora, do pedido de inscrição selecionado, acompanhado de termo provisório, das classes ou aulas atribuídas, a ser entregue ao professor e enviado, de imediato, à Diretoria de Ensino para ciência e ratificação no processo comum de atribuição de classes e aulas.

§ 1º – Atendidos os quesitos constantes dos incisos II e III deste artigo, as aulas das Oficinas Curriculares poderão ser atribuídas a docentes titulares de cargo apenas como carga suplementar de trabalho.

§ 2º – O docente que, por qualquer motivo, deixar de corresponder às expectativas do desenvolvimento das atividades da oficina, cujas aulas lhe foram atribuídas, perderá, a qualquer tempo, estas aulas, por decisão da equipe gestora, ouvido o Supervisor de Ensino da escola, com homologação do Dirigente Regional de Ensino, devendo ser dispensado da função, nos termos da legislação vigente, ou ter sua carga horária reduzida, quando possuir outras aulas do ensino regular, sempre previamente assegurada ao docente a oportunidade de ampla defesa e contraditório.

Artigo 7º – Na atribuição de aulas das Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral, deverão ser observadas as seguintes habilitações/qualificações docentes:

I – No Ciclo I do Ensino Fundamental, relativamente às oficinas de:

a) “Orientação para Estudo e Pesquisa” – diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso de Nível Superior equivalente, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias

Pedagógicas do Ensino Médio;

b) “Hora da Leitura” – diploma de licenciatura plena em Letras/Língua Portuguesa ou de licenciatura plena em Pedagogia/Curso Superior equivalente, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio;

c) “Experiências Matemáticas” – diploma de licenciatura plena específica em Matemática ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Matemática, ou de licenciatura plena em Pedagogia/Curso Superior equivalente, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio;

d) “Língua Estrangeira Moderna – Inglês” – diploma de licenciatura plena em Letras/Inglês;

e) “Informática Educacional” – diploma de licenciatura plena em qualquer disciplina, comprovando formação, conhecimento e proficiência na área de Informática, preferentemente adquiridos através de cursos de capacitação desenvolvidos pelos NRTes das Diretorias de Ensino;

f) “Atividades Artísticas” – diploma de licenciatura plena em Educação Artística/Arte;

g) “Atividades Esportivas e Motoras” – diploma de licenciatura plena em Educação Física;

h) “Saúde e Qualidade de Vida” – diploma de licenciatura plena em Ciências Biológicas ou licenciatura em Ciências com plenificação em Biologia, ou ainda licenciatura plena em História Natural ou de licenciatura plena em Pedagogia/Curso Superior equivalente, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.

II – No Ciclo II do Ensino Fundamental, relativamente às oficinas de:

a) “Orientação para Estudo e Pesquisa” – diploma de licenciatura plena em qualquer componente das atuais matrizes curriculares da Secretaria da Educação ou de licenciatura plena em Pedagogia/Curso Superior equivalente, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio;

b) “Hora da Leitura” – diploma de licenciatura plena em Letras/Língua Portuguesa;

c) “Experiências Matemáticas” – diploma de licenciatura plena específica em Matemática ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Matemática;

d) “Língua Estrangeira Moderna – Espanhol” – diploma de licenciatura plena em

Letras, com habilitação em Espanhol;

e) “Informática Educacional” – diploma de licenciatura plena em qualquer disciplina, comprovando formação, conhecimento e proficiência na área de Informática, preferentemente adquiridos através de cursos de capacitação desenvolvidos pelos NRTes das Diretorias de Ensino;

f) “Atividades Artísticas” – diploma de licenciatura plena em Educação Artística/Arte;

g) “Atividades Esportivas e Motoras” – diploma de licenciatura plena em Educação Física;

h) “Saúde e Qualidade de Vida” – diploma de licenciatura plena em Ciências Biológicas ou licenciatura em Ciências com plenificação em Biologia, ou ainda licenciatura plena em História Natural;

i) “Filosofia” – diploma de licenciatura plena em Filosofia;

j) “Empreendedorismo Social” – diploma de licenciatura plena em Ciências Sociais ou em Estudos Sociais com habilitação/plenificação em História ou em Geografia, ou de licenciatura plena em História ou em Geografia.

Parágrafo único – Na ausência de docentes com as habilitações definidas para as Oficinas Curriculares dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, exceto nas referentes às alíneas “a”, “e”, “g” dos incisos I e II deste artigo, as aulas poderão ser atribuídas com observância à ordem de prioridade das faixas de qualificação docente previstas nos parágrafos 1º e 2º do Art. 12 da Resolução SE n. 90/2005, bem como às disposições dos demais parágrafos do citado artigo.

Artigo 8º – Ao docente que se encontre com aulas de Oficina Curricular da Escola de Tempo Integral atribuídas, as quais comportam substituição docente, por qualquer período, são assegurados os mesmos benefícios/vantagens a que fazem jus os seus pares docentes no ensino regular, observadas as normas legais pertinentes, exceto a possibilidade de afastamento das referidas aulas para exercer qualquer outro tipo de atividade ou prestação de serviços.

Parágrafo único – Aplicam-se ao docente, de que trata este artigo, as disposições da Resolução SE n. 01, de 4 de janeiro de 2006, que dispõe sobre a atribuição de classes, turmas e aulas de projetos da Pasta e outras modalidades de ensino, bem como as da Resolução SE n. 90, de 9 de dezembro de 2005.

Artigo 9º – Para fins de definição de módulo de pessoal, nos termos da legislação pertinente, deverá ser considerado em dobro o número de classes da Escola de

Tempo Integral em funcionamento nos termos desta resolução.

Artigo 10 – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE n. 07, de 18.01.06. Publicado novamente por ter saído com incorreções.

NOTAS: Res. SE n.º 89/05, à pág. 146 do vol. LX; Res. SE n.º 90/05, à pág. 148 do vol. LX; Res. SE n.º 01/06, à pág. 105 do vol. LXI; Res. SE n.º 66/06; Revoga a Res. SE n.º 07/06, à pág. 112 do vol. LXI; Revogada pela Res. SE nº 93/08.

ANEXO II

**MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO
SOMENTE PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM
NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – CURRÍCULO BÁSICO**

MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO SOMENTE PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – CURRÍCULO BÁSICO

Prezados (as) colaboradores (as),

Sou Claudia de Pasquali, mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo, da Linha de Formação de Educadores, sob a orientação da Prof^a Dr^a Norinês Panicacci Bahia. Pesquiso a Escola Pública de Tempo Integral no Estado do São Paulo, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Para dar continuidade à minha pesquisa, conto com sua colaboração, respondendo as questões abaixo. A utilização dos dados é única e exclusivamente para esta pesquisa. Agradeço sua colaboração e comprometo-me a disponibilizar os resultados junto ao grupo pesquisado.

- 1) Nome completo (opcional) _____
- 2) Idade _____ anos Função/ cargo: _____
- 3) Graduado? Sim () Não () Em que? _____
- 4) Especialização/Lato sensu? Sim () Não () Mestrado Sim () Não ()
- 5) Tempo de Magistério _____
- 6) Trabalha em escola pública Estadual de Tempo Integral? Sim () Não ()
- 7) Se “sim”, assinale a qual segmento faz parte: () currículo básico () oficinas
- 8) Quanto Tempo? _____ em qual disciplina? _____
- 9) Trabalha em escola particular? Sim () Não ()
- 10) Quanto Tempo? _____ em qual disciplina? _____
- 11) Trabalha em Escola Municipal? Sim () Não ()
- 12) Quanto Tempo? _____ que disciplina leciona? _____
- 13) Qual o total de aulas lecionadas por você semanalmente? _____
- 14) Quanto tempo você utiliza para preparar suas aulas semanalmente? _____

- 15) Você recebe orientação pedagógica para trabalhar nas oficinas? Sim () Não ()
- 16) Caso positivo, quantas vezes por semana? ____ Por mês? _____ Por semestre? _____
- 17) Existe uma reunião pedagógica que integre, contemple e proporcione uma discussão para apontar melhorias entre o currículo básico e as oficinas? Sim () Não ()
- 18) Caso positivo, com que frequência de tempo ela é realizada? _____ Quem a realiza? _____
- 19) Você conhece as origens da história sobre a escola de tempo integral, qual a sua proposta e para quem ela se destina? Ou ainda, recebeu formação inicial para trabalhar na Escola de Tempo Integral? _____
- 20) Em sua opinião, o currículo básico e as oficinas devem ser atividades discutidas em conjunto ou separadamente? () em conjunto () separadamente
- 21) Se a resposta for “em conjunto”, por favor, explique.
- _____
- _____
- 22) Há integração das atividades do currículo básico com as atividades das oficinas na Escola de Tempo Integral que você leciona? Caso a resposta seja positiva, descreva:
- _____
- _____
- _____
- 23) Em caso negativo, explique, em sua opinião, por quê não há integração?
- _____
- _____
- _____
- 24) Como você avalia o trabalho desenvolvido no **CURRÍCULO BÁSICO**? Diga se é fundamental, complementa as oficinas, é importante? Exponha sua opinião.
- _____

25) Enumere as palavras abaixo, de 1 a 20, pelo grau de importância, em ordem numérica crescente – do mais importante ao menos importante – sobre as **OFICINAS** da Escola de Tempo Integral.

(____) ser interdisciplinar

(____) ser um programa baseado em conteúdos

(____) contribuir na construção cognitivo-psico-motor

(____) é menos importante a participação do aluno

(____) oferecer entretenimento para os alunos

(____) é importante para que não fiquem nas ruas

(____) é considerado um trabalho mais sério

(____) é muito importante que a família atue junto aos gestores

(____) é mais importante ter alunos que participem de todas as atividades

(____) que ele contribua ao currículo profissional

(____) alunos interajam com todas as atividades e façam as tarefas

(____) sucesso depende de bons projetos criados na Unidade Escolar

(____) é preciso integração dos do Currículo Básico e Oficinas

(____) sucesso depende do professor

(____) sucesso depende dos gestores

(____) sucesso depende dos espaços escolares

(____) sucesso depende de novas políticas públicas (investimentos)

(____) o projeto das oficinas precisa ser reavaliado

(____) os professores precisam ser melhor formados, com coordenação específica

(____) deve abandonar os modelos engessados e buscar novas técnica e práticas

26) Caso você deseje justificar qualquer alternativa numerada, sinta-se à vontade. Este espaço também está reservado para demais observações que queira fazer.

ANEXO III

**MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO
SOMENTE PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM
NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – OFICINAS**

MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO SOMENTE PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – OFICINAS

Prezados (as) colaboradores (as),

Sou Cláudia de Pasquali, mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo, da Linha de Formação de Educadores, sob a orientação da Prof^a Dr^a Norinês Panicacci Bahia. Pesquiso a Escola Pública de Tempo Integral no Estado do São Paulo, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Para dar continuidade à minha pesquisa, conto com sua colaboração, respondendo as questões abaixo. A utilização dos dados é única e exclusivamente para esta pesquisa. Agradeço sua colaboração e comprometo-me a disponibilizar os resultados junto ao grupo pesquisado.

- 27) Nome completo (opcional) _____
- 28) Idade _____ anos Função/ cargo: _____
- 29) Graduado? Sim () Não () Em que? _____
- 30) Especialização/Lato sensu? Sim () Não () Mestrado Sim () Não ()
- 31) Tempo de Magistério _____
- 32) Trabalha em escola pública Estadual de Tempo Integral? Sim () Não ()
- 33) Se “sim”, assinale a qual segmento faz parte: () currículo básico () oficinas
- 34) Quanto Tempo? _____ em qual disciplina? _____
- 35) Trabalha em escola particular? Sim () Não ()
- 36) Quanto Tempo? _____ em qual disciplina? _____
- 37) Trabalha em Escola Municipal? Sim () Não ()
- 38) Quanto Tempo? _____ que disciplina leciona? _____
- 39) Qual o total de aulas lecionadas por você semanalmente? _____
- 40) Quanto tempo você utiliza para preparar suas aulas semanalmente? _____
- 41) Você recebe orientação pedagógica para trabalhar nas oficinas? Sim () Não ()
- 42) Caso positivo, quantas vezes por semana? _____ Por mês? _____ Por semestre? _____

43) Existe uma reunião pedagógica que integre, contemple e proporcione uma discussão para apontar melhorias entre o currículo básico e as oficinas? Sim () Não ()

44) Caso positivo, com que frequência de tempo ela é realizada? _____ Quem a realiza? _____

45) Você conhece as origens da história sobre a escola de tempo integral, qual a sua proposta e para quem ela se destina? Ou ainda, recebeu formação inicial para trabalhar na Escola de Tempo Integral? _____

46) Em sua opinião o currículo básico e as oficinas devem ser atividades discutidas em conjunto ou separadamente? () em conjunto () separadamente

47) Se a resposta for “em conjunto”, por favor, explique.

48) Há integração das atividades do currículo básico com as atividades das oficinas na Escola de Tempo integral que você leciona? Caso a resposta seja positiva, descreva:

49) Em caso negativo, explique, em sua opinião, por que não há integração?

50) Como você avalia o trabalho desenvolvido no **CURRÍCULO BÁSICO**. Diga se é fundamental, complementa as oficinas, se é importante? Exponha sua opinião.

51) Enumere as palavras abaixo, de 1 a 20 pelo grau de importância, em ordem numérica decrescente – do mais importante ao menos importante – sobre o **CURRÍCULO BÁSICO** da Escola de Tempo Integral.

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisadora: CLAUDIA DE PASQUALI

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente o(a) pesquisador(a) terá acesso às suas informações e, após o registro destas, o documento será destruído.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, eu, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

No.	Nome do Participante	Assinatura do Participante
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		

ANEXO V

**RESULTADOS DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 1 A 12
TABULAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO
EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – A IDENTIFICAÇÃO DOS PERFIS PESSOAL E
PROFISSIONAL**

PARTE I – RESULTADOS DAS 2 RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 1 A 12

TABULAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – A IDENTIFICAÇÃO DOS PERFIS PESSOAL E PROFISSIONAL

OR	FAIXA ETÁRIA	FUNÇÃO E CARGO	GRADUAÇÃO	DISCIPLINA	ESPECIALIZAÇÃO		TEMPO MAGISTÉRIO	NATUREZA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO EMPREGADORA E COLOCAÇÃO ATUAL				
					LATO SENSU	MESTRADO		ESCOLA PÚBLICA	TEMPO EXERCÍCIO	DISCIPLINA LECIONADA	ESCOLA PARTICULAR	TEMPO EXERCÍCIO
	26	PEBII	Sim	História	Sim	Não	1 ano	Sim	6 meses	História e Geografia	Não	
	26	PEBII	Sim	Português	Não	Não	6 anos	Sim	2,7 anos	Português	Não	
	27	PEBII	Sim	Matemática	Sim	Não	3 meses	Sim	2,7 anos	Matemática	Não	
	36	PEBII	Sim	Matemática	Não	Não	15,4 anos	Sim	2,7 anos	Matemática	Não	
	42	PEBII	Sim	Português	Não	Sim	12 anos	Sim	3 meses	Português	Sim	10 anos
	43	PEBII	Sim	História	Não	Não	18 anos	Sim	2 anos	História	Não	
	47	PEBII	Sim	Ciências	Não	Não	15 anos	Sim	2,7 anos	Ciências	Não	
	49	PEBII	Sim	Matemática	Não	Não	19 anos	Sim	2,7 anos	Matemática	Não	
	29	PEBII	Sim	Ciências Física Biologia	Sim	Não	8 anos	Sim	2 anos	Ciências	Não	
	51	PEBII	Sim	Ciências Química	Não	Não	16 anos	Sim	2 anos	Ciências	Não	

PARTE II – RESULTADOS DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 13 A 19

TABULAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – AS AULAS MINISTRADAS, PREPARO DE AULAS, ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E CONHECIMENTO DAS ETIs

OR	TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS	TOTAL DE HORAS SEMANAIS UTILIZADAS PARA PREPARO DE AULAS	ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA AS OFICINAS E FREQUÊNCIA	EXISTE REUNIÃO PEDAGÓGICA	RESPONSÁVEL	TEMPO E FREQUÊNCIA	CONHECIMENTO SOBRE A ORIGEM DA FORMAÇÃO PARA ATUAR NA
	33	10	Não	Sim	Coordenador	1h00 – Semanal	Sim. Não o suficiente.

	29	5	Não	Não			Não
	15	5	Não	Não			Não
	49	5	Não	Sim	Coordenador/Diretor	1h30 – Semanal	Não
	30	1	Não	Não			
	33	5	Não	Não			Sim. Alguma capacitação específica no início do projeto, porém, os professores que se adaptar à nova metodologia.
	28	5	Não	Não			Não
	31	4	Não	Sim	Coordenador	2h00 – Semanal	Sim. Não o suficiente.
	33	3	Não	Sim	Coordenador	1h00 – Semanal	Não
	20	2	Não	Sim	Coordenador	1h00 – Semanal	Não

**PARTE III – RESULTADOS DAS RESPOSTAS ÀS
QUESTÕES 20 A 23**

**TABULAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORES DO CURRÍCULO
BÁSICO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – A DISCUSSÃO,
INTEGRAÇÃO DOS CURRÍCULOS BÁSICO E DAS OFICINAS**

OR	A DISCUSSÃO DO CURRÍCULO BÁSICO OFICINAS		PORQUE DEVE HAVER A DISCUSSÃO EM CONJUNTO	SE HÁ INTEGRAÇÃO DAS ATIVIDADES DOS CURRÍCULOS BÁSICO E DAS OFICINAS – DESCREVER	SE NÃO HÁ INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO BÁSICO E DAS OFICINAS – DESCREVER
	Conjunto	Separadamente			
	Sim		Em conjunto desde que todos saibam o que é uma sala de aula, para não ficar uma coisa apenas burocrática	Sim, mas longe daquilo que foi proposto inicialmente, tanto pelo Governo como por seus colaboradores.	
	Sim		Acho que é bom para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos e para trabalhar melhor com os colegas.	Às vezes, porque em relação a Português e Literatura dividimos experiências.	
	Sim		Para integração das atividades.	Não	Porque não há reunião das atividades do currículo básico e das atividades das oficinas.
	Sim		Para favorecer a relação entre prática e teoria, criando um grupo de estudo e pesquisa de como o aluno aprende.	Não	Tempo insuficiente, trabalho do professor.
		Sim			
	Sim		Porque deve ser interdisciplinar, integrando o conteúdo às atividades.	Não	Não existe um plano de integração do conteúdo às atividades.
	Sim		Para integrar as atividades.	Não	Porque não existe um plano de integração.
	Sim		As oficinas deveriam ser um complemento e ajudar no currículo básico.	Sim e não, depende das integrações dos professores, por exemplo, na minha área eu me integro com a professora da tarde – experiência em Matemática,	
	Sim		O trabalho em conjunto é muito importante na construção do aprendizado. Para tanto, reuniões que busquem a integração de conteúdos e professores, só promovem o aprimoramento do trabalho e resultados obtidos pelos alunos.	Sim, atualmente meu componente curricular está aglutinado com os trabalhos feitos com a professora da oficina. Contudo, ocorre uma harmonia de trabalhos, buscando sempre o melhor aproveitamento.	
	Sim		Traz mais resultados para a equipe.	Não	Fica difícil juntar os currículos para elaborar um plano que atenda aos dois.

PARTE IV – RESULTADOS DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 24

TABULAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – A AVALIAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NO CURRÍCULO BÁSICO EM RELAÇÃO ÀS OFICINAS

RESPOSTA	A AVALIAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NO CURRÍCULO BÁSICO EM RELAÇÃO ÀS OFICINAS
	Eu colocaria o ensino como uma instituição falida, mas também vejo profissionais capazes de reerguer tudo isso, tanto professores, diretores e coordenadores.
	Os professores do currículo básico trabalham todas as propostas enviadas pelo Governo, mas como há rara ou pouca integração não complementa as oficinas.
	(Não respondeu)
	(Não respondeu)
	Os professores se esforçam muito para trabalharem com competência, e conseguem, na maior parte das vezes, serem eficientes.
	Estamos trabalhando a proposta curricular do Governo, não está sendo um trabalho fácil, por isso a integração às oficinas seria difícil.
	É muito difícil desenvolver os trabalhos. Sim, fundamental complementar.
	Deveria ser um preparatório para escolas técnicas e, à tarde, as oficinas deveriam apoiar e fortalecer com conteúdo.
	A idéia de escola de tempo integral visa exatamente atender a necessidade apresentada na questão. O trabalho no currículo básico deve ser complementado pelas oficinas, tendo em vista aumentar o contato que o aluno tem com as situações apresentadas, a interação com os colegas.
	É muito importante, mas não tem funcionado como deveria, basta verificar os resultados aplicados nas avaliações do ensino.

PARTE V – RESULTADOS DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 25

TABULAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO ÀS OFICINAS DAS ETIs

CATEGORIAS	IDEIAS				

Ser interdisciplinar.					
Ser um programa baseado em conteúdos.					
Contribuir na construção do cognitivo-psico-motor.					
É menos importante a participação do aluno.					
Oferecer entretenimento para os alunos.					
É muito importante para que não fiquem na rua.					
É considerado um trabalho mais sério.					
É muito importante que a família atue junto aos gestores.					
É mais importante ter alunos que participem de todas as atividades.					
Que ele contribua ao currículo profissional.					
Alunos interajam e participe de todas as tarefas.					
Sucesso depende de bons projetos na unidade escolar.					
É preciso integração entre o currículo básico e as oficinas.					
Sucesso depende dos professores.					
Sucesso depende dos gestores.					

Sucesso depende dos espaços escolares.					
Sucesso depende de novas políticas públicas.					
O projeto das oficinas precisa ser reavaliado.				15	
Os professores precisam ser mais bem formados , com coordenação específica.					
Devem abandonar os modelos engessados.					

**PARTE VI – TABULAÇÃO E RANKING DAS RESPOSTAS À
QUESTÃO 25
FORNECIDAS PELOS PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO ÀS
OFICINAS DAS ETIs – Folha 1/5**

CLASSIFICAÇÃO	PERCENTUAIS	RESULTADOS
1º LUGAR	40 %	Julgam que esse sucesso depende dos espaços escolares.
	10%	Que ele seja interdisciplinar.
	10%	Julga ser importante a família atue junto aos gestores.
	10%	Que ele contribua ao currículo profissional.
	10%	Que ele depende apenas dos gestores.
	10%	Que ele depende de novas políticas públicas.
	10%	Que ele precisa ser revisado.
2º LUGAR	30%	Julga que o sucesso depende de novas políticas públicas.
	20%	Que é preciso integração entre o currículo básico e as oficinas.
	20%	Que os educadores abandonem os modelos engessados e busquem novas técnicas e práticas pedagógicas.
	10%	Que as oficinas sejam um programa baseado em conteúdos.
	10%	Julga considerar este um trabalho mais sério.
	10%	Julga mais importante ter alunos que participem de todas as atividades
3º LUGAR	40%	Ter alunos que participem das mesmas atividades.
	20%	Ser inter disciplinar.
	10%	É muito importante que a família atue junto aos gestores.
	10%	Que ele contribua para o currículo profissional.
	10%	Sucesso depende dos espaços escolares.
	10%	Que os professores precisam ser mais bem formados com coordenação específica.
4º LUGAR	50%	É muito importante que a família atue junto ao gestor.
	20%	É importante integração entre o currículo básico e as oficinas.
	10%	Mais importante que os alunos participem de todas as atividades.
	10%	Que os alunos interajam e participem.
	10%	Sucesso depende de novas políticas públicas.
5º LUGAR	40%	Ser interdisciplinar.
	20%	Que os professores precisam ser mais bem formados com coordenação específica.
	10%	Que os alunos interajam e participem de todas as atividades.

	10 %	Oferecer entretenimento para os alunos.
	10%	Sucesso depende dos gestores.
	10%	Sucesso depende de novas políticas públicas.

**PARTE VI – TABULAÇÃO E RANKING DAS RESPOSTAS À
QUESTÃO 25
FORNECIDAS PELOS PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO ÀS
OFICINAS DAS ETIs – Folha 2/5**

CLASSIFICAÇÃO	PERCENTUAIS	RESULTADOS
6º LUGAR	40%	ser um programa baseado em conteúdos.
	10%	ser interdisciplinar.
	10%	que ele contribua para o currículo profissional.
	10%	que o sucesso depende de bons projetos na unidade escolar.
	10%	que o sucesso depende dos professores.
	10%	que o projeto das oficinas precisa ser reavaliado.
7º LUGAR	40%	Ser um programa baseado em conteúdos.
	10%	Ser interdisciplinar.
	10%	Que ele contribua para o currículo profissional.
	10%	Que o sucesso depende de bons projetos na unidade escolar.
	10%	Que o sucesso depende dos professores.
	10%	Que o projeto das oficinas precisa ser reavaliado.
8º LUGAR	60%	Contribuir na construção do cognitivo-psico-motor.
	20%	Sucesso depende de espaços escolares.
	10%	É muito importante para que não fiquem na rua.
	10%	Que os professores precisam ser melhores formados com coordenação específica.
	10%	Sucesso depende de bons professores.
9º LUGAR	50%	Alunos interajam e participem de todas as tarefas.
	20%	Sucesso depende de bons projetos na Unidade escolar.
	10%	Contribuir na construção do cognitivo-psico-motor.
	10%	Seja considerado um trabalho mais sério.
10º LUGAR	40%	É importante integração entre o currículo básico e as oficinas.
	20%	É muito importante que a família atue junto ao gestor.
	10%	Ofereça entretenimento aos alunos.
	10%	Seja considerado um trabalho mais sério.
	10%	Que os alunos interajam e participem de todas as tarefas.
	10%	Sucesso depende dos professores.

**PARTE VI – TABULAÇÃO E RANKING DAS RESPOSTAS À
QUESTÃO 25
FORNECIDAS PELOS PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO ÀS
OFICINAS DAS ETIs – Folha 3/5**

CLASSIFICAÇÃO	PERCENTUAIS	RESULTADOS
11º LUGAR	10%	É muito importante para que não fiquem na rua.
	10%	É mais importante ter alunos que participem de todas as atividades.
	10%	Que os alunos interajam e participem de todas as tarefas.
	10%	Sucesso depende de bons gestores.

	10%	O projeto das oficinas precisa ser reavaliado.
	10%	Professores devem abandonar modelos engessados e buscar novas técnicas de e práticas pedagógicas.
12º LUGAR	40%	Sucesso depende de bons gestores.
	10%	Ser interdisciplinar.
	10%	Menos importante a participação do aluno.
	10%	É mais importante ter alunos que participem de todas as atividades.
	10%	Que os alunos interajam e participem de todas as tarefas.
	10%	Os professores precisam ser mais bem formados com coordenação específica.
13º LUGAR	10%	Devem abandonar modelos engessados e buscar novas práticas pedagógicas.
	40%	Sucesso depende dos professores.
	20%	Contribuir na construção do cognitivo-psico-motor.
	10%	Oferecer entretenimento aos alunos.
	10%	Sucesso depende dos gestores.
14º LUGAR	10%	Professores precisam ser mais bem formados com coordenação específica.
	10%	Professores devem abandonar os modelos engessados e buscar novas técnicas e práticas pedagógicas.
	20%	Sucesso depende de bons projetos nas unidades escolares.
	10%	Que ele contribua para o currículo profissional.
	10%	Sucesso depende dos gestores.
	10%	Sucesso depende dos espaços escolares.
	10%	Sucesso depende de novas políticas públicas.
	10%	Sucesso depende dos professores.

**PARTE VI – TABULAÇÃO E RANKING DAS RESPOSTAS À
QUESTÃO 25
FORNECIDAS PELOS PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO ÀS
OFICINAS DAS ETIs – Folha 4/5**

CLASSIFICAÇÃO	PERCENTUAIS	RESULTADOS
15º LUGAR	40%	Que seja considerado um trabalho mais sério.
	10%	Ser um programa baseado em conteúdos.
	10%	Que ele contribua para o currículo profissional.
	10%	Sucesso depende dos professores.
	10%	Sucesso depende dos espaços escolares.
	10%	Sucesso depende de novas políticas públicas.
	10%	O projeto das oficinas precisa ser revisado.
16º LUGAR	40%	Oferecer entretenimento para os alunos.
	10%	É muito importante para que não fiquem nas ruas.
	10%	É muito importante ter alunos que participem de todas as atividades.
	10%	É importante integração entre o currículo básico e as oficinas.
	10%	Sucesso depende de espaços escolares.
	10%	Sucesso depende dos professores.
17º LUGAR	10%	Professores devem abandonar os modelos engessados e buscar novas técnicas e práticas pedagógicas.
	40%	É muito importante para que não fiquem na rua.
	10%	Oferecer entretenimento para os alunos.
	10%	É menos importante a participação dos alunos.
	10%	Que seja considerado um trabalho mais sério.
	10%	É muito importante que a família atue junto aos gestores.
	10%	É mais importante ter alunos que participem de todas as atividades.

	10%	Sucesso depende dos gestores.
18º LUGAR	30%	Que os professores precisam ser mais bem formados com coordenação específica.
	20%	Ser um programa baseado em conteúdos.
	10%	É muito importante para que não fiquem na rua.
	10%	Que seja considerado um trabalho sério.
	10%	Sucesso depende dos professores.
	10%	Sucesso depende de novas políticas públicas.
	10%	O projeto das oficinas precisa ser revisado.

**PARTE VI – TABULAÇÃO E RANKING DAS RESPOSTAS À
QUESTÃO 25
FORNECIDAS PELOS PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO ÀS
OFICINAS DAS ETIs – Folha 5/5**

CLASSIFICAÇÃO	PERCENTUAIS	RESULTADOS
19º LUGAR	50%	É menos importante a participação do aluno.
	20%	É muito importante para que não fiquem na rua.
	10%	Que seja um programa baseado em conteúdos.
	10%	Que ofereça entretenimento para os alunos.
	10%	O projeto das oficinas deve ser revisado.
20º LUGAR	30%	É menos importante a participação do aluno.
	30%	Devem abandonar os modelos engessados e buscar novas técnicas e práticas pedagógicas.
	10%	Ser um programa baseado em conteúdos.
	10%	Oferecer entretenimento ao aluno.
	10%	Os professores precisam ser mais bem formados e ter uma coordenação específica.
	10%	Ser considerado um trabalho mais sério.

**PARTE VII – COMPLEMENTO DAS RESPOSTAS À
QUESTÃO 25
FORNECIDAS PELOS PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO ÀS OFICINAS DAS ETIs

SOR	GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO ÀS OFICINAS DAS ETIs
	Infelizmente a escola pública está sucata por um governo ineficaz que prioriza a iniciativa privada e esquece do restante. muitas vezes, se esforçam, mas não é o suficiente, pois a qualificação e motivação não estão nos padrões adequados.
	Os professores do currículo básico trabalham todas as propostas enviadas pelo governo, mas como há rara ou pouca integração não complementa as oficinas.
	[Não teceu comentários]
	Para o sucesso do projeto, a Secretaria da Cultura deveria receber recursos para atuar junto às escolas, criando novos espaços propiciar (mensalmente) aos alunos visitas a outros espaços como museus, teatros, cinema, etc.
	[Não teceu comentários]
	[Não teceu comentários]
	[Não teceu comentários]
	[Não teceu comentários]
	É um trabalho importante que deveria complementar o currículo básico.
	[Não teceu comentários]

ANEXO VI

**RESULTADOS DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 1 A 12
TABULAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORES DAS OFICINAS
EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – A IDENTIFICAÇÃO DOS PERFIS PESSOAL E
PROFISSIONAL**

PARTE I – RESULTADOS DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 1 A 12

TABULAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORES DAS OFICINAS EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – A IDENTIFICAÇÃO DOS PERFIS PESSOAL E PROFISSIONAL

FAIXA ETÁRIA	FUNÇÃO E CARGO	GRADUAÇÃO	DISCIPLINA	ESPECIALIZAÇÃO		TEMPO MAGISTÉRIO	NATUREZA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO EMPREGADORA E COLOCAÇÃO ATUAL				
				LATO SENSU	MESTRADO		ESCOLA PÚBLICA	TEMPO EXERCÍCIO	DISCIPLINA LECIONADA	ESCOLA PARTICULAR	EX
23	PEBII	Sim	Ciências Biologia	Sim	Não	2 anos	Sim	1,6 ano	Saúde Qualidade Vida	Sim	6
25	PEBII	Sim	Português Espanhol	Sim	Não	6 anos	Sim	2 anos	Espanhol	Sim	7
26	PEBII	Sim	História Geografia	Não	Não	3,7 anos	Sim	2 anos	Empreendedorismo	Sim	6
30	PEBII	Sim	Artes Ciências Contábeis	Não	Não	1 ano	Sim	1 ano	Atividades Artísticas	Não	
36	PEBII	Sim	Matemática	Não	Não	10 anos	Sim	3 anos	Informática Educacional	Não	
45	PEBII	Sim	Educação Física	Sim	Não	10 anos	Sim	3 anos	Atividades Motoras	Não	
45	PEBII	Sim	Filosofia	Sim	Não	3 anos	Sim	2 anos	Filosofia	Não	
50	PEBII	Sim	História Geografia	Não	Não	4 anos	Sim	1 mês	Orientação Estudo e Pesquisa	Não	
27	PEBII	Sim	Português Inglês Espanhol	Não	Não	9 anos	Sim	2 anos	Qualidade de vida	Sim	4
32	PEBII	Sim	Ciências Químicas	Não	Não	8 anos	Sim	2 anos	Qualidade de vida	Não	

PARTE II – RESULTADOS DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 13 A 19

TABULAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORES DAS OFICINAS EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL AS AULAS MINISTRADAS, PREPARO DE AULAS, ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E CONHECIMENTO DAS ETIs

OR	TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS	TOTAL DE HORAS SEMANAIS UTILIZADAS PARA PREPARO DE AULAS	EXISTE REUNIÃO PEDAGÓGICA	RESPONSÁVEL	TEMPO E FREQUÊNCIA	CONHECIMENTO SOBRE A ORIGEM DAS ETIs
	28	4	Sim	Diretor-Coordenador	Semanal	Sim, recebi informação básica, mas que não se aplica à realidade do público-alvo não é como proposto.
	14	3	Não			Sim
	42	6	Sim	Coordenador	2 vezes Semana	Não. Quando me propus a trabalhar com as Oficinas de Tempo Integral, ou seja, ninguém sabia de nada e como a mesma se desenvolveria no tempo, as orientações técnicas e as informações que eu recebi dos coordenadores nos davam uma clareada de que seria a escola de tempo integral, e qual era o seu principal objetivo. Já no segundo ano de tempo integral, parecia que as coisas iam mudar, devido aos cursos técnicos (OT's) e projetos apresentados para o bom andamento das aulas, porém, faltava o principal e acredito que ainda falta, que

						aplicação desta proposta da escola de tempo integral a r alunos e até mesmo o meio no qual eles estão inseridos, ou s estrutura (seja ela física ou capacitação profissional, que o E realização deste trabalho diferenciado) nossos alunos são col não tiveram tempo de conhecer profundamente da forma c problemas estruturais e não apenas por problemas de aprendi
26	2	Sim	Coordenador	Semanal	Sim, a proposta é trabalhar arte e cultura, desenvolvendo liberdade para a criatividade	
22	1	Não			Não	
17	1	Não			Não, mas meu conhecimento sobre as oficinas é que pedagógico e complemento para o ensino regular.	
14	5	Sim	Coordenador	2 vezes Semana	Sim, por pesquisa própria.	
14	6	Sim	Coordenador	Semanal	Sim.	
44	8	Não			Desconheço as origens da escola de tempo integral, em rela feito. Os professores vêm se desdobrando para torná-la um es	
40	6	Sim	Coordenador	Semanal	Sim, mas por pesquisa própria.	

**PARTE III – RESULTADOS DAS RESPOSTAS ÀS
QUESTÕES 20 A 23
TABULAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORES DAS OFICINAS
EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL –
A DISCUSSÃO, INTEGRAÇÃO DOS CURRÍCULOS BÁSICO E DAS
OFICINAS – Folha 1/2**

OR	A DISCUSSÃO DO CURRÍCULO BÁSICO E OFICINAS		PORQUE DEVE HAVER A DISCUSSÃO EM CONJUNTO	SE HÁ INTEGRAÇÃO DAS ATIVIDADES DO CURRÍCULO BÁSICO E DAS OFICINAS – DESCRVER	SE NÃO HÁ INTEGRAÇÃO DAS CURRÍCULO BÁSICO E DA DESCRVER
	CONJUNTO	SEPARADAMENTE			
	Sim		Se a proposta for feita e discutida em conjunto haverá a possibilidade de um currículo integrado e único, onde até mesmo os alunos possam perceber isso e talvez mudar a forma como interpretam as oficinas.	Até tentamos realizar essa integração entre os próprios professores, mas isso ainda não está acontecendo.	Falta informação, falta de estr empenho em geral.
	Sim		É importante que as oficinas “caminhem” juntamente com o currículo básico, para que haja uma interação entre professores e alunos com o conteúdo do currículo básico.	Não, mas deveria haver.	Não há comunicação entre o período matutino com o vesper
	Sim		Se a proposta fosse discutida e planejada em conjunto, forneceria à escola e aos professores um único currículo integrado, facilitando a vida escolar, não apenas do corpo docente que teria onde se apoiar nos momentos em que encontra dificuldades pela falta de informação e orientação em determinados momentos, mas também para os alunos, que perceberiam que o aprendizado é único e não fragmentado como é passado hoje.	Não. No período em que estava atuando na Escola de Tempo Integral, houve várias tentativas de integração entre as áreas, mas infelizmente o individualismo e a falta de colaboração entre colegas dificultaram esse trabalho em equipe. Não sei se atualmente isso vem ocorrendo, mas pelos comentários de colegas que ainda trabalham nas oficinas, vejo que esse tipo de pré-conceito ainda precisa ser trabalhado.	Não há interação entre as informação ao corpo docent unidade escolar sobre como integração, falta a estrutura fís unidades escolares para um p pois não adianta nada que projeto dessa grandeza sem recursos para o seu bom infelizmente, hoje em dia não sala de aula e tão pouco me que possam ser tomadas prática inadequada de compo dos alunos e um dos fatore minha opinião, que é a falta profissionais da Educação na bom trabalho. Não digo isso do professor, pois ele sozinho mas faço referência à estrutu ou seja, o próprio processo ed
	Sim		(Não respondeu)	(Não explicou)	(Não explicou)

**PARTE III – RESULTADOS DAS RESPOSTAS ÀS
QUESTÕES 20 A 23
TABULAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORES DAS OFICINAS
EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL –**

A DISCUSSÃO, INTEGRAÇÃO DOS CURRÍCULOS BÁSICO E DAS OFICINAS – Folha 2/2

	A discussão do currículo básico e oficinas		Porque deve haver a discussão em conjunto	Se há integração das atividades do currículo básico e das oficinas – descrever	Se não há integração das atividades do currículo básico e das oficinas – descrever
	Conjunto	Separadamente			
	Sim		É importante ser em conjunto, porque um completa o outro.	Sim. As atividades do currículo básico apresenta a teoria e a oficina desenvolve a prática.	
	Sim		Acredito que a integração é de extrema necessidade, não se consegue chegar a lugar algum cada um indo para uma direção, todos devem ter o mesmo foco.	Há esta integração? Não percebo!	A Coordenação não articula essa integração.
	Sim		Todos os profissionais precisam interagir para trocar idéias e descobrir o novo.	Não	O professor de Educação Física da escola com licença não pode ser substituído por um professor licenciado em outra área, impossibilitado de uma melhor integração.
	Sim		A maior integração entre currículo básico e oficinas deve dar frutos mais positivos do que o isolamento entre ambos.	Com o Projeto de Olimpíadas, por exemplo, e o Projeto Superação Jovem.	
	Sim		[para produção de] Material pedagógico interdisciplinar.	Não	Falta de comunicação entre o currículo básico e as oficinas.
	Sim		Deveriam ter, mas os horários de HTPCs são diferentes, não há conversa entre os colegas professores, pois trabalham muito e não há um diálogo para propor a interdisciplinaridade.	Não	Não há integração, pois não há diálogo entre os HTPCs, não nos proporcionam uma boa interação, na grande maioria das vezes os professores não se reúnem para formarmos criticamente o currículo básico e as oficinas.

PARTE IV – RESULTADOS DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 24

TABULAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORES DAS OFICINAS EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL A AVALIAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NAS OFICINAS EM RELAÇÃO CURRÍCULO BÁSICO

SOR	A AVALIAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NAS OFICINAS EM RELAÇÃO AO CURRÍCULO BÁSICO
	Deveria ser fundamental e complementar, mas a realidade está longe disso, seja por falta de estrutura (principalmente) e falta de recursos curriculares.
	O trabalho desenvolvido nas oficinas é muito importante para que os alunos tenham uma complementação didática e para que adquiram outros conhecimentos que não são transmitidos no período matutino, como, por exemplo, a Língua Espanhola.
	Acredito que é de suma importância o trabalho proposto pelas oficinas, desde que seja levado a sério, conforme citado anteriormente. Tem tudo para completar o ensino básico dos alunos, porém existem vários motivos já citados e alguns que com frequência são encontrados nessa pesquisa e que impedem esse trabalho de alcançar seu objetivo que é instruir mais e melhor nossos jovens, dando-lhes um aprendizado diferenciado com base em suas experiências e não em experiências fictícias.
	[Não respondeu]
	É fundamental, complementa o currículo básico. E é importante no desenvolvimento da criatividade.
	Sim, é importante desde que levado a sério e com profissionais que tenham competência para desenvolver as atividades, o que sempre acontece.
	As oficinas poderiam adotar outras experiências, como, por exemplo, os alunos poderiam dirigir-se às oficinas de acordo com o conteúdo com os conteúdos elencados pelo professor. Outra idéia é levar os alunos a bibliotecas, espaço pouco explorado pelos alunos.

8	Parece-me que é fundamental a “filosofia”, desde as idades mais tenras.
9	É um trabalho importante que deveria complementar o currículo básico.
0	Como complemento, estamos engatinhando neste tipo de processo de ensino-aprendizado, pois os muitos alunos vêm à escola integral como um “castigo”. Muitas vezes não compreendem os motivos e as razões por estarem naquele espaço tanto tempo. O trabalho é muito bom, mas é preciso recursos materiais (ter materiais de uso escolar na unidade escolar, pois muitas vezes, a escola não tem folhas de papel para a realização de trabalhos dos alunos), financeiros (por exemplo, para passeios, queiram eles para locais de lazer) e é necessária uma ampla reforma para que a escola funcione como espaço de cultura e lazer.

PARTE V – RESULTADOS DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 25

TABULAÇÃO DA PESQUISA COM PROFESSORES DAS OFICINAS EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO AO CURRÍCULO BÁSICO DAS ETIs

CATEGORIA					
Devem abandonar os modelos engessados.					
É menos importante a participação do aluno.					
É muito importante para que não fiquem na rua.					
Oferecer entretenimento para os alunos.					
Sucesso depende de bons projetos na unidade escolar.					
Sucesso depende dos gestores.					
Alunos interajam e participe de todas as tarefas.					
Sucesso depende dos professores.					

Contribuir na construção do cognitivo-psico-motor.					
Que ele contribua ao currículo profissional.					
É mais importante ter alunos que participem de todas as atividades.					
É considerado um trabalho mais sério.					
Os professores precisam ser mais bem formados , com coordenação específica.					
O projeto das oficinas precisa ser reavaliado.					
É preciso integração entre o currículo básico e as oficinas.					
Sucesso depende de novas políticas públicas.					
É muito importante que a família atue junto aos gestores.					
Ser interdisciplinar.					
Sucesso depende dos espaços escolares.					
Ser um programa baseado em conteúdos.					

**PARTE VI – TABULAÇÃO E RANKING DAS RESPOSTAS À
QUESTÃO 25
FORNECIDAS PELOS PROFESSORES DAS OCIFINAS EM ESCOLA
DE TEMPO INTEGRAL
GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO AO
CURRÍCULO BÁSICO DAS ETIs – Folha 1/5**

CLASSIFICAÇÃO	PERCENTUAIS	RESULTADOS
	40%	Ser um programa baseado em conteúdos.

1º Lugar	20%	Ser considerado um trabalho mais sério.
	20%	Sucesso depende de espaços escolares.
	10%	Sucesso depende de bons projetos na unidade escolar.
	10%	O projeto das oficinas precisa ser revisado.
2º Lugar	20%	Que deve ser um programa baseado em conteúdos.
	20%	Sucesso depende de espaços escolares
	20%	É preciso integração entre o currículo básico e as oficinas.
	10%	Que os educadores abandonem os modelos engessados e busquem novas técnicas e práticas pedagógicas.
	10%	Sucesso depende de novas políticas públicas.
	10%	Julga mais importante ter alunos que participem de todas as atividades.
	10%	Sucesso depende de bons projetos na unidade escolar.
3º Lugar	40%	Ser inter disciplinar.
	20%	Mais importante que os alunos participem de todas as atividades.
	10%	Ser considerado um trabalho mais sério.
	10%	É preciso integração entre o currículo básico e as oficinas.
	10%	Sucesso depende dos espaços escolares.
4º Lugar	40%	Sucesso depende de novas políticas públicas.
	20%	É importante que a família atue junto aos gestores.
	20%	Os professores precisam ser mais bem formados, com coordenação específica.
	10%	É preciso integração entre o currículo básico e as oficinas.
	10%	Contribui na construção do cognitivo-psico-motor
5º Lugar	40%	Ser interdisciplinar.
	20%	Ser reavaliada.
	20%	É importante que a família atue junto ao gestor.
	10%	Os professores precisam ser mais bem formados, com coordenação específica.
	10%	Sucesso depende dos professores.

**PARTE VI – TABULAÇÃO E RANKING DAS RESPOSTAS À
QUESTÃO 25
FORNECIDAS PELOS PROFESSORES DAS OCIFINAS EM ESCOLA
DE TEMPO INTEGRAL
GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO AO
CURRÍCULO BÁSICO DAS ETIs – Folha 2/5**

CLASSIFICAÇÃO	PERCENTUAIS	RESULTADOS
6º Lugar	30%	Os professores precisam ser mais bem formados, com coordenação específica..
	20%	Ser um programa baseado em conteúdos.
	10%	É muito importante para que não fiquem nas ruas.
	10%	É muito importante que a família atue junto aos gestores.
	10%	Que o sucesso depende dos gestores.
	10%	Que o currículo básico precisa ser reavaliado.
	10%	É mais importante ter alunos que participem de todas as atividades
7º Lugar	50%	Que ele contribua para o currículo profissional.
	20%	É muito importante que a família atue junto aos gestores.
	10%	Que o sucesso depende dos professores.
	10%	Que o sucesso depende dos gestores.
8º Lugar	10%	Que o currículo básico precisa ser reavaliado.
	30%	Contribuir na construção do cognitivo-psico-motor.
	20%	Sucesso depende de espaços escolares.
	10%	Ser considerado um trabalho mais sério.
	10%	É mais importante que todos os alunos participem de todas as atividades.
	10%	Sucesso depende de gestores.
	10%	Professores precisam ser formados mais bem formados, com coordenação própria.
	10%	Sucesso depende de novas políticas públicas.

9º Lugar	40%	Alunos interajam e participem de todas as tarefas.
	20%	É preciso integração entre o currículo básico e as oficinas.
	10%	É menos importante a participação do aluno.
	10%	É importante para que não fiquem nas ruas.
	10%	Ser interdisciplinar.
	10%	Sucesso depende dos professores.

**PARTE VI – TABULAÇÃO E RANKING DAS RESPOSTAS À
QUESTÃO 25
FORNECIDAS PELOS PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO AO
CURRÍCULO BÁSICO DAS ETIs – Folha 3/5**

CLASSIFICAÇÃO	PERCENTUAIS	RESULTADOS
10º Lugar	30%	É importante integração entre o currículo básico e as oficinas.
	20%	Ofereça entretenimento ao aos alunos.
	10%	Ser um programa baseado em conteúdos.
	10%	Que ele contribua para o currículo profissional.
	10%	Que os alunos interajam e participem de todas as tarefas.
	10%	Sucesso depende de novas políticas públicas.
	10%	Sucesso depende de espaços escolares.
11º Lugar	30%	Sucesso depende de bons projetos na unidade escolar.
	20%	Sucesso depende de bons professores.
	10%	Ser considerado um trabalho mais sério.
	10%	Que contribuam para construção do cognitivo-psico-motor.
	10%	É muito importante que a família atue junto aos gestores
	10%	Que os alunos participem de todas as tarefas.
12º Lugar	30%	Depende de espaços escolares.
	30%	Sucesso depende de bons gestores.
	20%	Contribuir na construção do cognitivo-psico-motor.
	10%	Oferecer entretenimento para os alunos.
	10%	Ser considerado um trabalho mais sério.
	10%	É importante que os alunos participem de todas as atividades.
	10%	Que contribua para o currículo profissional.
13º Lugar	10%	Os professores precisam ser melhores formados com coordenação específica.
	30%	Sucesso depende dos professores.
	20%	É muito importante que a família atue junto aos gestores
	10%	Contribuir na construção do cognitivo-psico-motor.
	10%	Que os alunos interajam e participem de em todas as tarefas.
	10%	Que ele contribua para o currículo profissional.
	10%	É muito importante para que não fiquem nas ruas.

**PARTE VI – TABULAÇÃO E RANKING DAS RESPOSTAS À
QUESTÃO 25
FORNECIDAS PELOS PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO AO
CURRÍCULO BÁSICO DAS ETIs – Folha 4/5**

CLASSIFICAÇÃO	PERCENTUAIS	RESULTADOS
---------------	-------------	------------

14º Lugar	40%	O projeto das oficinas precisa ser reavaliado.
	10%	Sucesso depende de bons projetos nas unidades escolares.
	10%	É menos importante a participação do aluno.
	10%	Sucesso depende dos gestores.
	10%	Sucesso depende dos espaços escolares.
	10%	Sucesso depende de novas políticas públicas.
	10%	É importante ter alunos que participem de todas as atividades.
15º Lugar	30%	Que seja considerado um trabalho mais sério.
	10%	Contribuir na construção do cognitivo-psico-motor.
	10%	Que ele contribua para o currículo profissional.
	10%	Sucesso depende de gestores.
	10%	Sucesso depende de professores.
	10%	Sucesso depende de bons projetos nas unidades escolares.
	10%	Que os alunos interajam e participem de todas as tarefas.
	10%	Sucesso depende dos gestores.
16º Lugar	40%	É muito importante para que não fiquem nas ruas.
	20%	Os professores precisam ser melhores formados, com coordenação específica.
	20%	Abandonar modelos engessados e buscar novas técnicas e práticas pedagógicas.
	10%	É preciso integração entre o currículo básico e as oficinas.
	10%	Sucesso depende de bons projetos na unidade escolar.
17º Lugar	40%	Oferecer entretenimento para os alunos.
	20%	É muito importante para que não fiquem na rua.
	10%	Ser um programa baseado em conteúdos.
	10%	Alunos interajam e participem de todas as tarefas.
	10%	Sucesso depende dos gestores.
	10%	Ser considerado um trabalho mais sério.

**PARTE VI – TABULAÇÃO E RANKING DAS RESPOSTAS À
QUESTÃO 25
FORNECIDAS PELOS PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO AO
CURRÍCULO BÁSICO DAS ETIs – Folha 5/5**

CLASSIFICAÇÃO	PERCENTUAIS	RESULTADOS
18º Lugar	50%	É muito importante para que não fiquem na rua.
	20%	Que os professores precisam ser mais bem formados com coordenação específica.
	20%	Devem abandonar os modelos engessados e buscar novas técnicas e práticas pedagógicas
	10%	É preciso integração entre o currículo básico e as oficinas.
19º Lugar	40%	É menos importante a participação do aluno.
	20%	É mais importante ter alunos que participem de todas as atividades.
	10%	Que contribua para o currículo profissional.
	10%	Sucesso depende de bons projetos nas unidades escolares.
	10%	O currículo básico deve ser revisado.
20º Lugar	10%	Oferecer entretenimento para os alunos.
	60%	Devem abandonar os modelos engessados e buscar novas técnicas e práticas pedagógicas,
	20%	É menos importante a participação do aluno.
	10%	Depende de novas políticas públicas.
	10%	Sucesso depende de bons projetos nas unidades escolares.

**PARTE VII – COMPLEMENTO DAS RESPOSTAS À
QUESTÃO 25
FORNECIDAS PELOS PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO EM
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO AO
CURRÍCULO BÁSICO DAS ETIs**

SOR	GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS EM RELAÇÃO ÀS OFICINAS DAS ETIS
	Enquanto os professores, gestores, pais e alunos visualizarem as oficinas como entretenimento, essas por fim, não terão o sucesso e muito menos os objetivos propostos.
	[Não teceu comentários]
	Enquanto a escola de tempo integral não obtiver estrutura que possibilite a realização de um trabalho sério e com objetivos visíveis e envolvidos, ela será visualizada como uma forma de entretenimento para alunos e uma válvula de escape para os pais e responsáveis, e não em um espaço de aprendizado, como foi idealizado desde a sua criação.
	[Não teceu comentários]
	[Não teceu comentários]
	[Não teceu comentários]
	A idéia das oficinas é boa, mas precisa de uma melhor estrutura da escola com seus devidos espaços, funcionários, e conscientizar os pais que o sucesso desse projeto depende da participação deles.
	A unidade escolar deve ser criadora de seu caminho, dependendo de seu contexto social, cultural e político.
	Gostaria de salientar que o projeto das oficinas precisa ser reavaliado.
	A Escola de Tempo Integral é um ótimo projeto, mas como todo novo projeto ele deveria ter mais estrutura, com recursos financeiros, humanos e materiais, em relação ao período que essas crianças e adolescentes permanecem na escola, que, na maioria das vezes, é maior do que a que permanecem em casa com pais ou responsáveis, isto quando retornam ao seu lar, pois, em alguns casos, ficam em abrigos de menores, até que os pais ou responsáveis possam buscá-los. Durante a hora do almoço, essas crianças /adolescentes permanecem ociosos por uma hora, pois não existe uma atividade dirigida e, quando retornam à aula, na parte da tarde, muitos se encontram cansados, outros agitados, e as atividades no período da tarde são alternadas, em virtude dessa rotina (psicológico, físico). Já no período da manhã, isso raramente acontece, pois estão mais descansados. Existe também a burocracia, em relação ao transporte e ao lazer, ou de estudo do meio, pois esses têm custo elevado para a escola, que é uma constante não ter verba, para a realização de tais atividades. Muitas vezes, os pais desses alunos não têm condições para custear esses eventos, principalmente, quando o motivo for a condução para levar os alunos para os eventos, pois muitos lugares são gratuitos. Hoje estou trabalhando em uma escola de tempo integral de 1ª a 4ª série, e percebo que os pais das crianças precisam muito mais de atenção do que de conteúdo, pois não têm estímulo dos pais para enriquecer o ensino- aprendizagem.

**PARTE VIII– RANKING DOS CONCEITOS DOS
PROFESSORES DAS OFICINAS SOBRE O TRABALHO
DESENVOLVIDO POR PROFESSORES DO CURRÍCULO
BÁSICO, SOB O ASPECTO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
NO CONTEXTO DAS ETIS.**

	Classificação	Percepções	Resultado

1º	30%	Ser um programa baseado em conteúdos
LUGAR		
2º	30%	Que deve ser um programa baseado em conteúdos.
LUGAR		
3º	30%	Ser inter disciplinar.
LUGAR		
4º	30%	Sucesso depende de novas políticas públicas.
LUGAR		
5º	40%	Ser interdisciplinar.
LUGAR		
6º	20%	Ser um programa baseado em conteúdos.
LUGAR	20%	Os professores precisam ser mais bem formados, com coordenação específica
7º	40%	Que ele contribua para o currículo profissional.
LUGAR		
8º	20%	Que ele contribua para construção cognitiva-psico-motora.
LUGAR	20%	Sucesso depende dos espaços físicos
9º	30%	Alunos interajam e participem de todas as tarefas.
LUGAR		
10º	20%	É importante integração entre o currículo básico e as oficinas.
LUGAR	20%	Ofereça entretenimento aos alunos.
11º	20%	Que o sucesso depende de bons projetos na unidade escolar.
LUGAR	20%	Sucesso depende dos professores
12º	20%	Sucesso depende de bons gestores.
LUGAR	20%	Contribuir na construção cognitiva-psico-motora.
13º	20%	Sucesso depende dos professores.
LUGAR	20%	É muito importante que a família atue junto aos gestores
14º	30%	O projeto das oficinas precisa ser reavaliado.
LUGAR		
15º	20%	Que seja considerado um trabalho mais sério.
LUGAR		
16º	30%	É muito importante para que não fiquem nas ruas.

	LUGAR		
	17º	30%	Oferecer entretenimento para os alunos.
	LUGAR		
	18º	40%	É muito importante para que não fiquem na rua.
	LUGAR		
	19º	30%	É menos importante a participação do aluno.
	LUGAR		
	20º	50%	Devem abandonar os modelos engessados e buscar novas técnicas e práticas.
	LUGAR		

ANEXO VII

ROTEIRO DE APOIO – OFICINA: ORIENTAÇÃO PARA ESTUDO E PESQUISA

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL



Roteiro de Apoio

Oficina: Orientação para Estudo e Pesquisa

Luis Fábio Simões Pucci
Marisa Garcia
Equipe da Cenp

São Paulo, 2006

OFICINA

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Orientação para Estudo e Pesquisa

Orientação para Estudo e Pesquisa - Ensino Fundamental

Apresentação

A inclusão da oficina Curricular "Orientação para Estudo e Pesquisa" significa criar um espaço para a ampliação do repertório cultural e científico dos alunos, de forma que se possibilite estabelecer vínculo com o mundo da pesquisa.

É momento para o professor proporcionar vivência, visando aspectos conceituais e procedimentais, fundamentais para a aprendizagem do aluno nas diferentes áreas do conhecimento e para o desenvolvimento da sua autonomia.

Fundamentação

A escola exige dos alunos, com freqüência, que eles pesquisem, estudem e entreguem trabalhos, como se essa competência fosse plenamente formada e presente no educando. Nesse tipo de postura, a execução dessas tarefas é entendida como competência a ser exigida pelos professores e, nem sempre, como conteúdos e temas a serem ensinados aos

alunos. Essa deficiência leva a um baixo índice de qualidade nos trabalhos elaborados no ambiente escolar, chegando muitas vezes ao extremo de serem meras cópias e coletâneas de informações, hoje disponíveis por inúmeros meios impressos e digitais, que pouco ou nada incentivam o protagonismo do aluno em sua concepção e elaboração e, por consequência, não colaboram de maneira significativa para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem .

O principal sentido da pesquisa é saber estudar ou aprender de maneira permanente, aprofundar o conhecimento sobre um determinado tema buscando conhecer origens, opiniões e processos históricos, requerendo, para isso uma presença constante do professor para ensinar o seu aluno a ser um pesquisador nas diferentes fontes que sua unidade escolar lhe apresenta.

Segundo o Dicionário Aurélio, pesquisar significa indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade, investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir, ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer de conhecimento.

Para elaborar uma boa pesquisa se pressupõe formação e informação. Não é possível aprender sem buscar informações que estão de alguma forma, disponíveis. Esse é um processo informativo que pode ser feito com o acesso aos livros, bibliotecas, estudos de campo e aos meios eletrônicos. Mas o professor é necessário para organizar e mediar o processo reconstrutivo, orientando o aluno nos seus trabalhos de estudo e pesquisa.

Assim, é importante definir primeiramente o que é uma pesquisa, tanto como princípio educativo quanto como princípio científico, discutindo a questão do recurso às diferentes fontes de informação, às metodologias de pesquisa, ao método científico, à reflexão e às normas para o uso e a citação de fontes bibliográficas pertinentes e confiáveis.

Objetivos

Nessa oficina, espera-se que o professor, com o apoio do Professor Coordenador da escola, trabalhe com uma ou mais das três possibilidades apresentadas:

1. Desenvolver pesquisas próprias, sob sua regência, acompanhando os alunos e grupos em suas diversas etapas (elaboração de tema, observação, coleta de dados

em diferentes fontes, análise dos dados, discussão em grupos, painéis e elaboração de textos e relatórios finais).

2. Apoiar pesquisas desenvolvidas junto com professores responsáveis por outros componentes curriculares, aproveitando o espaço temporal para monitorar andamento dos trabalhos, sempre em sintonia com um planejamento em comum.
3. Apoiar pesquisas e projetos de trabalhos propostos pela escola, aproveitando o espaço temporal para monitorar o andamento dos trabalhos, sempre em sintonia com o planejamento escolar e a proposta político-pedagógica da unidade.

Para isso, é fundamental incentivar e orientar os alunos nas pesquisas em diferentes fontes: jornais, revistas, livros, entrevistas, Internet e o computador. Também é importante acompanhar as diferentes etapas do processo e criar espaços de discussão crítica dos dados coletados e das conclusões apresentadas.

Habilidades

Podemos listar como habilidades básicas a serem desenvolvidas dentro dessa oficina:

1. Saber utilizar e selecionar qualitativamente fontes de pesquisas: livros, jornais, revistas, enciclopédias, dicionários, artigos, pessoas (entrevistas de campo), Internet e CD ROM.
2. Saber organizar seus dados coletados, observações e referências de pesquisa, e apresentá-los com clareza, seja na forma oral ou escrita.
3. Saber investigar e posicionar-se criticamente sobre o objeto de estudo ou pesquisa, analisando-o sob diferentes aspectos e documentando seus dados coletados ou tratados nas mais diversas formas (textos, tabelas, gráficos, cálculos matemáticos, depoimentos, etc.) a fim de ficar em condições de balizar suas observações e conclusões.
4. Ser capaz de analisar e criticar pesquisas de opinião publicadas, nas mais diversas áreas.

Pesquisa Científica

Muito embora não seja o objeto dessa disciplina aprofundar conceitos que envolvem a metodologia científica, particularmente aquela mais voltada para os estudos de nível superior e técnico, acreditamos ser importante observar seus fundamentos, que envolvem a prática investigativa. Isso porque pode ser particularmente interessante nas séries finais do ensino fundamental. Exemplos: dando suporte aos estudos do meio, aos experimentos da ciência nos laboratórios ou nas salas-ambientes, aos projetos dos alunos para feiras e mostras do conhecimento etc.

Segundo Matthew Lpiman, para realizar um bom processo de investigação, são necessárias algumas etapas: saber observar bem; saber formular questões ou perguntas substantivas; saber formular hipóteses; saber buscar comprovações; estar a buscar eventuais correções. As habilidades acima corresponde, às etapas do método de investigação científica, e cabem para todas as áreas do conhecimento.

Roteiro de Pesquisa

É importante lembrar que toda a pesquisa é um estudo, mas não se resume a mera coleta de dados ou informação e sua apresentação.

É preciso que o trabalho envolva uma reflexão sobre os dados e informações coletados, e por isso é fundamentação a orientação do professor aos alunos ou grupo, ao longo de todas as etapas da pesquisa. Colocamos abaixo uma sugestão de roteiro, ressaltando que os temas podem ser sugeridos pela escola (projetos da escola), pelo professor ou pela motivação dos alunos/grupos.

1. Formular problema de pesquisa

Aqui é a fase onde são propostos opções de temas de trabalho. O mais indicado é partir das motivações dos alunos ou do grupo.

Outra opção é trabalhar com temas da escola, que envolvam projetos interdisciplinares ou feiras (ciências, artes, etc.).

Nessa fase é importante elencar um conjunto de perguntas que se pretende responder, cujas respostas tenham potenciais para mostrar relevância do ponto de vista teórico, social e do cotidiano.

2. Listar dados e informações (textos, depoimentos, etc.), necessários para encaminhar as respostas pretendidas. Esta etapa vai orientar a busca das fontes e coletas de

dados.

3. Seleção de fontes e coleta das informações necessárias.

A seleção das fontes deve ser qualitativa e diversificada, se possível.

Coleta: jornais, revistas, Internet, depoimentos, entrevistas, livros, visitas, estudo de meio, etc.

4. Tratar informações coletadas (professor, grupo) e dialogar com referências teóricas que podem ajudar a tratar esse material coletado. É importante que o professor indique referências ou que analise as referências levantadas e usadas pelos alunos na coleta.

5. Produzir respostas e/ou objetos que resultam desse trabalho, tendo em vista os objetivos definidos na escola do tema e dos objetivos iniciais da pesquisa.

6. Apresentar a pesquisa e seus resultados.

É importante escolher forma (s) adequada (s) e, sempre que possível, variadas para isso (oral e/ou escrito).

Formas: texto, relatório, painel no grupo com debates, feiras de ciências, mostra na escola, página/blog na Internet, etc.

7. Reelaboração após Apresentação (opcional, após feedback)

Esta etapa permite ao aluno aprimorar sua pesquisa, voltando a novas coletas e aproveitando as discussões com os colegas ou observações feitas pelo professor, para que o trabalho seja melhorado e colabore para o desenvolvimento de um espírito crítico. O aluno deve entender que nenhum trabalho temático pode ser definitivo e que o que ele faz é uma alternativa entre muitas possíveis, que pode ser ampliada ou refeita por outra ótica, em outros momentos ou situações.

Referência para fundamentação e sugestão de tema para trabalhos de pesquisa em diversas áreas: obra "Água, hoje e sempre - consumo sustentável". São Paulo, SEE/Cenp, 2004. Disponível em livro e no site da CENP:<http://cenp.edunet.sp.gov.br>

Estudo

Orientação para estudo são fundamentais nas séries iniciais do ensino fundamental. Eles podem dar orientações para facilitar o desenvolvimento cognitivo dos alunos e criar hábitos importantes no trato com exercícios, aplicações, escrita, resumos e leitura, importantes para estruturar uma pesquisa ou um apoio aos estudos disciplinares na sala

de aula e em casa (tarefas).

Para isso a Diretriz da oficina recomenda alguns títulos que abordem dicas de trabalhos e atividades relacionadas (como elaborar resumos, como proceder para ler e grafar aspectos importantes de um texto, como organizar cadernos, como fazer fichamentos, etc.).

Também é aconselhável trabalhar com atitudes e hábitos que favoreçam não só o trabalho individual de estudo, mas também as atividades em grupo. Quanto mais cedo essas habilidades forem desenvolvidas, mais facilidade o aluno terá no trato das tarefas escolares e no trato com os colegas, em atividades coletivas. Por conta disso pode ser saudável começar a pedir apresentações do tipo “mostre e conte” já logo nas 1ª e 2ª séries, para que eles pesquisem situações simples e contem na classe, desenvolvendo a oralidade e a expressão dentro de um grupo.

AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM CONTEXTO DE ESTUDO (SÍNTESE)

OFICINA CURRICULAR PARA ORIENTAÇÃO DE ESTUDO E PESQUISA

1. OPERAR COM DIVERSAS FONTES DE INFORMAÇÃO:

- ▶ LER PARA ESTUDAR
- ▶ ENTREVISTAR
- ▶ ESCUTAR RELATOS

2. REGISTRAR E RE-ELABORAR A INFORMAÇÃO OBTIDA:

- ▶ TOMAR NOTAS
- ▶ COMPORTAMENTO DO OUVINTE/ESCRITOR
- ▶ COMPORTAMENTO DO LEITOR/ESCRITOR
- ▶ TRANSCREVER A ENTREVISTA E ORGANIZÁ-LA COMO TEXTO ESCRITO
- ▶ RESUMIR
- ▶ FICHAR E ORGANIZAR AS FICHAS EM FUNÇÃO DOS PROPÓSITOS

3. COMPARTILHAR COM OUTROS OS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS

- ▶ EXPOR ORALMENTE
- ▶ DESCREVER O QUE SE OBSERVOU
- ▶ INFORMAR SOBRE O QUE SE ESTUDOU
- ▶ RELATAR ORALMENTE O QUE SE LEU
- ▶ NARRAR POR ESCRITO

4. CONFORMAR COM OUTRAS OPINIÕES, TOMANDO POSIÇÃO FRENTE À INFORMAÇÃO

- ▶ DISCUTIR E DEBATER

Orientação Técnica para Oficina Curricular de orientação de estudo e Pesquisa
21 de junho de 2006

Leia o texto e responda as perguntas*

Isabel esticurava um pó e o artamunia a Carmem. Alberto não pintalucava pos ni tenas, porque Isabel e Carmen custoniam nipas.

1. Quem esticurava um pó?
2. Por que Alberto não pintalucava pos ni tenas?
3. O que Isabel e Carmen custoniam?

*Material do curso Nem Um A Menos

Diretoria de ensino Região Centro Sul

Orientação Técnica VC: Organização para estudo re Pesquisa

Data: 21/06/2006

Local: EE Maestro Fabiano Lozano

Formando Cidadãos

Segundo o professor José Cerchi Fusari, doutor da faculdade de educação da USP, existe uma pergunta - chave para se elaborar um bom planejamento de aula: que perfil de ser humano queremos ajudar a formar?

Ele acredita que devemos trabalhar com a educação para o bem comum e para a vida em comunidade e que precisamos estimular a educação solidária, não entretanto na linha da competitividade. Para elaborar um planejamento adequado, também é preciso ter clara a função social da escola no mundo contemporâneo e conhecer o projeto pedagógico. A escola deve questionar quem são seus alunos, qual a origem deles, além de refletir sobre a profissão e o trabalho do professor.

Ainda podem ser elencadas a forma como a escola lida com a interação professor-professor, professor-aluno e aluno-aluno; como a escola desenvolve o método de ensino e a questão do conhecimento; e como a escola pensa a avaliação do processo de aprendizagem - que faz parte do projeto pedagógico.

Destaca também a importância de o professor dar aos saberes que ensina um sentido além da instrumentação. "Todas as disciplinas possuem cronograma, metodologia e conteúdos próprios. Dentro do projeto pedagógico, é importante questionar para quê, para quem e como eu ensino. O docente deve encarar a disciplina como uma linguagem de ensino para ler o mundo. O que vemos é, que o professor não tem argumentos, recursos intelectuais nem valores para convencer o aluno de que é importante o estudo de determinada disciplina. Cada área de conhecimento precisa apresentar AP aluno sua missão", ensina Fusari.

O PLANEJAMENTO DE UMA AULA DEVERIA, NA MEDIDA DO POSSÍVEL:

- Partir de um problema, uma pergunta ou uma provocação;
- Partir de uma sondagem com os alunos (o que eles já sabem, o que não sabem e o que precisam saber);
- Promover motivação e interesse;
- Ser projetado em estreita sintonia com módulos mais amplos de trabalho, visando atingir objetivos a médio e longo prazos;
- Contemplar não só conteúdos, mas também competências, posturas, habilidades, comportamentos, etc.;
- Partir de uma revisão crítica das aulas anteriores, ou seja, na avaliação de cada aula, é possível (re)programar o prosseguimento da proposta pedagógica;
- Ser suficientemente flexível para ajustar à situação específica ou à heterogeneidade do grupo-classe;
- Prever momentos de interação e interlocução; oportunidade de problematização do tema, experimentação ou pesquisa; chance de manifestar saberes, dúvidas e diferentes pontos de vista;
- Favorecer não só a aprendizagem, mas também o saber aprender, o querer aprender, o como estudar, etc.;
- Contemplar propostas diversificadas, suficientemente fáceis, para serem executadas por todos os alunos, e suficientemente difíceis, para representarem um desafio para cada um deles;
- Favorecer o raciocínio, a descoberta e a valorização do conhecimento;
- Favorecer a cooperação, o respeito e o compromisso de cada aluno para com a classe e o professor;
- Promover uma diversidade de atividades e/ou tecnologias;

Fonte:Silvia Collello, pedagoga e professora da FEUSP

ANEXO VIII

**UM EXEMPLO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL BEM-SUCEDIDO
INSTITUIÇÃO BENEFICENTE LAR DE MARIA**

UM EXEMPLO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL BEM-SUCEDIDO

A Instituição Beneficente Lar de Maria faz parte do terceiro setor, é subsidiada pela prefeitura e dedica-se à educação em tempo integral desde 1963, quando atendia em regime de semi-internato, bem como prestava serviços sociais e biopsicopedagógicos.

O Lar de Maria, cuja sede, desde 1966, situa-se na Rua Carneiro Leão, n. 273, na Vila Scarpelli, em Santo André, atualmente atende seus usuários em período integral nos Programas de Creche, Pré-escola e Centro de Convivência, voltados às crianças e aos adolescentes, na faixa etária de 0 a 14 anos, oriundos de famílias residentes na periferia do município de Santo André e com renda *per capita* de até dois salários mínimos.

Essa instituição ao deparar-se com a distância entre a criança, a educação, a família e a comunidade, passou a buscar outros meios, outras experiências e um maior conhecimento teórico, com o objetivo de formar seres biopsicosocialmente capacitados para a vida, desenvolvendo sua autonomia em busca da cidadania. O Lar de Maria abriu, em 2007, mais um programa que capacita os seus adolescentes egressos, entre 15 a 17 anos de idade, em Cursos Profissionalizantes e de Formação Continuada, garantindo a eles o direito de aprendizes.

Hoje a instituição atende a 1.116 crianças e adolescentes em creche e pré-escola, na faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses e adolescentes de 6 a 14 anos.

Cito o projeto dessa Instituição, em especial, por conhecer e fazer parte dele, bem como por perceber como podemos aplicar com sucesso as demais atividades que complementariam o currículo básico. Atividades-extras que compreendem reforço em Português e Matemática, Judô, Balé, Dança, Inglês, Filosofia, Teatro, Natação, além de apoio psicopedagógico, fonoaudiológico e odontológico. As atividades que complementam o currículo básico recebem no Lar de Maria o nome de Ateliê⁷.

As atividades de Ateliê são normalizadas, desenvolvidas e executadas em

⁷ A Instituição Beneficente Lar de Maria atende à educação infantil. Esta não possui atendimento ao Ensino Fundamental I e II, apenas oferece, através de seus ateliês, a complementação às escolas estaduais e municipais do entorno e das comunidades carentes, recebendo seus alunos em regime de contra-fluxo e complementando seu currículo básico com atividades pré-determinadas.

quatro eixos: Atividades de Expressão e Comunicação, de Expressão Corporal, de Educação Artística e do Folclore e da Cultura, com o objetivo de envolver e levar os sujeitos ao equilíbrio interior, propiciando a educação da maneira e dos gestos, auxiliando-os a encontrar a calma, tranqüilidade e a paz interior.

Geralmente explorando o canto, a música, o relaxamento, a atenção, a concentração, o desabrochamento, a criatividade e a volta a calma, ou, ainda, possibilitam ocupar o tempo e o espaço com o corpo, nas suas diferentes expressões (fala, dança, canto, ginástica, brincadeiras, etc.), a Instituição propõe a socialização dos envolvidos, o movimento e a autonomia, o desenvolvimento da graça dos gestos por meio da música e da dança, do potencial criativo da arte, da estética, do movimento, do valor grupal, da coordenação motora, do equilíbrio interior, do senso rítmico, bem como objetiva levar crianças e adolescentes a usarem de sua espontaneidade e criatividade, educando-os para o senso estético através do equilíbrio de suas emoções.

Aos jovens a partir de 15 anos é oferecido a oportunidade de profissionalização, em cursos como Telemarketing e Elétrica e, em parceria com o Projeto Tesourinha, também são oferecidos os cursos de assistente de cabeleireiro, manicuro(a), depilação e maquiagem, todos ministrados por instrutores altamente capacitados.

Além do treinamento destinado à capacitação técnica, o Lar de Maria oferece uma grade curricular para a formação cidadã, que inclui disciplinas como técnicas de comunicação, lectoescritura, técnicas de apresentação, empreendedorismo, cidadania e ética, meio ambiente, cultura organizacional e informática, além do material didático, uniforme e refeições. Desta forma percebemos que a preocupação da instituição com educação vai além da educação infantil e fundamental, pois se estende não só aos alunos maiores de 15 anos, mas também à comunidade, capacitando e proporcionando, em função desta capacitação, a oportunidade de profissionalização aos pais e demais membros da comunidade, o que perpassa a idéia de educação de tempo integral para a educação integral destes indivíduos.