O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Silvia Maria Coelho Mota – UNISANTOS - coelhomota.silvia@gmail.com

Introdução

Não é de hoje que ouvimos sobre a necessidade de a educação ser apoiada e melhorada; sobre a nossa responsabilidade pelos resultados positivos que precisam ser alcançados; sobre a importância da inclusão de todos os brasileiros no mundo do conhecimento.

Para alcançarmos, mesmo que minimamente, alguns desses objetivos, ressurge a discussão, que tem como foco a ampliação do tempo e o uso de novos espaços para aprender, apontando para a busca de condições adequadas que conduzam crianças e adolescentes a vivenciar diferentes experiências educativas e apontem para o *continuum* dessas experiências, seja na escola, ou em qualquer outro ambiente.

No bojo dessa discussão, surgiu o Projeto da Escola de Tempo Integral, implantado na Rede Pública Estadual de São Paulo. Este exigiu o envolvimento de profissionais, prontos para atuar em um processo inovador, propondo a otimização do ensino e da aprendizagem, estimulando o conhecimento dos professores, assim como a adesão dos estudantes.

Um projeto como o da Escola de Tempo Integral, que pretende redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos, pressupõe matrizes curriculares ampliadas e disposição da equipe escolar. Sua organização curricular dispõe que irá manter o desenvolvimento do currículo básico do Ensino Fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores – as Oficinas Curriculares -, a fim de oferecer novas oportunidades de aprendizagem e vivência através de atividades de natureza

prática, conforme as Diretrizes Gerais sobre a Escola de Tempo Integral (SÃO PAULO, 2006a).

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

Tal fato levou-me a formular alguns questionamentos na implementação da Escola de Tempo Integral: quais as condições dadas aos professores para que a Escola de Tempo Integral aconteça? Qual a influência do espaço na prática pedagógica do educador? Como a educação integral poderá levar o professor a reviver o seu fazer pedagógico e a reformular sua prática? Qual formação inicial dará conta deste "novo" profissional? Enfim, quais as implicações desta Escola na prática docente?

Sabemos que muitas mudanças ocorreram, nas últimas décadas, na área da educação e os profissionais enfrentaram uma série de desafios, passando por muitas mudanças. Dos meados da década de 60 à década de 70, eles vivenciaram o período da ditadura militar, que gerou uma crise econômica, política e cultural muita intensa (ABDALLA, 2005).

No final da década de 70, no contexto da abertura política, os educadores passaram a posicionar-se a favor de uma educação mais democrática, justa e igualitária, buscando romper com o tecnicismo. Desde a década de 80, assistimos o enxugamento dos recursos do Estado para a Educação e, nos anos 90, o que se percebe é o aprofundamento das políticas neoliberais e os incontroláveis efeitos da globalização (p.15).

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

As experiências de escola pública de tempo integral têm seu marco inicial na experiência pioneira do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, no final da década de 50. Na década de 60 desenvolveram-se em São Paulo os Ginásios Vocacionais. Nos anos 80 surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro (1982) e a Jornada Única do Ciclo Básico, em São Paulo (1988). E em 1989, foram criados Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs), em Porto Alegre (Cf. FERRETTI et alii, 1991, p.6).

Pode-se notar que a década de 80 foi pródiga em promover a extensão do tempo diário de escolaridade, seja para aliviar o grau de pobreza de crianças oriundas das classes trabalhadoras, seja para melhorar a qualidade e produtividade do ensino oferecido pela escola pública.

De acordo com a Resolução SE 77, de 29 de novembro de 2006, foi implantado o projeto de Escola de Tempo Integral na rede pública estadual do Estado de São Paulo, com a intenção de atender alunos do Ciclo I (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e do Ciclo II (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries), com funcionamento obrigatório nos turnos da manhã e da tarde.

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

Lançado em 8/12/2005, o projeto indicava que seriam criadas oportunidades para uma educação de qualidade, diminuindo, assim, as desigualdades.

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

A pesquisa tem caráter predominantemente qualitativo e acompanhou o funcionamento das Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral, em uma escola pública estadual da baixada santista.

Teve como procedimentos metodológicos: 1) a observação do cotidiano escolar, com o foco no desempenho das atividades docentes, nas condições

para desenvolver as Oficinas em determinados aspectos do processo ensino-aprendizagem; 2) entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores envolvidos com a implantação deste projeto; 3) questionários aplicados a 23 professores revelando o que pensam a respeito da organização do tempo e do espaço na Escola de Tempo Integral; e 4) a análise documental, como fonte de informação para contextualizar o antes e o depois da escola em estudo.

Dewey (1979) já falava que "a concepção ampla de hábito envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida". Bourdieu (2001) e Abdalla (2006) falam de pôr em evidência as "capacidades criadoras, ativas, inventivas do *habitus e* do agente (que a palavra hábito não diz), chamando a atenção para a idéia de um agente em ação" (BOURDIEU, 2001, p.82).

Abdalla (2006) considera, ainda, os seguintes aspectos: "o que falta aos nossos professores, o que eles desejam e o que querem mudar/melhorar em suas práticas?" Pensamos que atuar nas Oficinas levará o docente a buscar compreender e superar as necessidades da própria profissão. Mais do que aquelas necessidades que se apresentam como habituais, que traduzem a rotina de trabalho dentro das escolas, existem também os desejos dos docentes, que a autora denominou como "necessidades desejadas" – aquelas que se transformariam em objetivos de ação/mudança.

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

Entretanto, como o tema *educação integral* é vasto, optamos pelo pensamento de John Dewey (1979), de Anísio Teixeira (1994) e outros seguidores[1] (Fernando de Azevedo et alii, 1932; Lourenço Filho, 2002), a fim de buscar o sentido da Escola de Tempo Integral e investigar se o acréscimo das Oficinas Curriculares nas escolas estaduais cumpre a intencionalidade da educação integral.

[1] Anísio Teixeira trouxe as idéias de Dewey para o Brasil e traduziu várias de suas obras.

A idéia de uma educação que pretende trabalhar com o aluno de forma integral surgiu com o movimento da Escola Nova e foi desenvolvida, principalmente, por Anísio Teixeira (1994), que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, construiu escolas-modelo para a consolidação desta educação. As escolas comunitárias americanas inspiraram a concepção de Escola de Tempo Integral de Anísio Teixeira: uma escola que deveria dar conta de todas as necessidades das crianças, até mesmo de cuidados maternos e moradia, dando origem aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

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

Apoiadas nos referenciais teóricos citados, considero que as mudanças propostas pela Escola de Tempo Integral, principalmente, no que se refere a tempo e espaço escolar, só poderão transformar-se em ação histórica, isto é, em história *atuada e atuante* (Bourdieu, 2001, p. 81), se forem assumidas por agentes realmente envolvidos com a educação e dispostos a assumirem uma vontade de mudança de atitude. Para isso, procuramos verificar se o docente está sendo devidamente informado e capacitado para pôr tais propostas em prática.

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

As Oficinas Curriculares e a filosofia de John Dewey

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

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

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

O trecho citado da Resolução SE 7 (São Paulo, 2006b) nos traz o conceito ideal de Oficina, enquanto que a voz do professor, da epígrafe acima,

por exemplo, revela-nos uma realidade diferente daquela anunciada pelo documento legal.

As Oficinas Curriculares exigem um profissional dinâmico, criativo, que atue como mediador no trabalho com os alunos, levando-os a buscar soluções a partir da problematização de situações vividas e a ampliar seu universo de conhecimentos.

Esta nova maneira de ensinar - em outros espaços e com o tempo ampliado -, trouxe certo desconforto a muitos docentes, acostumados a preparar suas aulas tendo como auxiliares o giz e o apagador. Sabemos que os alunos apreciam situações diferenciadas de aprendizagem: aulas no pátio, pesquisas no laboratório de informática, visitas técnicas e outras situações que os afaste dos livros de exercícios, dos textos impostos para estudo.

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

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

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

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

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

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

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

Quanto ao professor, este precisa apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas e jamais dar de antemão respostas ou soluções prontas.

Dewey (1859-1952) não teve a intenção de criticar a filosofia da escola tradicional, mas acreditava que havia uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro: uma imposição de padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade.

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

Do ponto de vista metodológico, Dewey (1952, 1979) propôs o mais importante dos sistemas da Escola Nova: o sistema de projetos. O objetivo foi buscar um *ensino ativo*, em que o aluno desenvolvesse a capacidade de buscar

informações, ou seja, *aprender a aprender.* Antes de comentarmos sobre o sistema de projetos, buscaremos esclarecer o termo *ensino ativo* e outros conceitos que, nos parece, estão intimamente ligados às idéias de Dewey.

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

Um *ensino* que se pretende *ativo* (1º conceito), procura valorizar a ação e a liberdade do educando. Entenda-se essa ação e liberdade como a possibilidade de elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais.

Aprender de forma *ativa,* segundo o pensamento de Dewey (1979), significa que a pessoa não somente poderá agir, mas agirá de modo diferente, adotando um novo comportamento.

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

Sobre o papel do educador, Dewey (1979) nos fala que este exerce um papel fundamental diante das condições objetivas de trabalho e frente às situações de interação com seus alunos, pois

> (...) o educador tem o poder de ordenar e regular estas condições que, entrando em *interação* com as

> necessidades e capacidades daqueles a quem vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida (p. 30).

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

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

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

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

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

Diante dos conceitos/princípios de "atividade" e de "interação", assim como da responsabilidade que tem o professor na mobilização da aprendizagem de seus alunos, pudemos perceber que a professora AP[2], da

[2] Na intenção de garantir sigilo dos nomes dos professores entrevistados, adotamos as iniciais de seus nomes e, quando necessário, de seus sobrenomes, para identificá-los no momento de referenciar suas falas.

Oficina de Filosofia, oferece-nos um bom exemplo nesta direção, como veremos a seguir:

> Então, eu queria tentar explicar para eles o que seria pensar, o que o pensamento pode refletir nas nossas vidas, no nosso comportamento, nas nossas idéias em função com o outro, no nosso agir com o outro. Então, nós fizemos um trabalho com dobradura. Aí, eu pedi que cada um fizesse a dobradura que soubesse. E, depois, abrindo a dobradura, eles observaram as marcas que foram ficando nessas dobraduras, que são nossos pensamentos que, às vezes, é.... o que acontece: você tem uma ação. Quando você age, às vezes este pensamento se tornou em ação e pode te trazer marcas que ficam em sua vida para sempre (Professora. AP).

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

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

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

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

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

> A *experiência educativa* é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência *f*or assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida.

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

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

Cabe, então, ao docente a seleção de experiências que irão influir de forma frutífera e criadora, despertando para outras experiências futuras. A fala

da professora MS, da Oficina de Informática, ilustra bem a importância deste aspecto:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Atuar com projetos leva o educando a um aprendizado que promove "modificação do comportamento" e "transformação nos modos reais de proceder" (Lourenço Filho, 2002, p. 301), preparando-o para lidar com várias situações da vida. A respeito disso, Lourenço Filho acrescenta:

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

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

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

> (...) interessando os pais pelo trabalho da escola. É, enfim, a vida transplantada para o seio das classes, com

> toda a riqueza de seus aspectos de ação, pensamento e sentimento.

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

Tendo em vista todas estas considerações, buscamos enfocar o significado, hoje, do que seja um ensino "ativo", "interativo" e "experiencial" na prática do professor, diante das Oficinas Curriculares.

Algumas Considerações

> A escola de tempo integral que busque uma educação integral proporcionará oportunidades diversas a alunos, professores, diretores, funcionários e comunidade, uma vez que seu espaço estará aberto a várias manifestações que, tradicionalmente, não fazem parte da instituição de ensino. Atividades culturais, trazendo a cultura erudita, mas enfatizando a popular e a local; atividades de saúde, que previnam, discutam e não apenas curem; atividades que envolvam o mundo do trabalho e suas produções; atividades de lazer, de esportes variados (COELHO, 2002, p. 145).

É possível perceber, conforme a epígrafe acima, que a ampliação de tempo e aproveitamento do espaço escolar, se aproveitados de forma sensata

e justa, poderão proporcionar a todos os envolvidos, situações reais de formação integral.

O que percebemos, assim que levantamos as afirmações dos professores sobre a vida escolar, é que a escola apresenta problemas organizacionais em vários aspectos, entre eles: espaço físico; correta distribuição de tarefas; organização do trabalho do professor e dos alunos dentro e fora da sala de aula, já que as Oficinas procuram espaços de aprendizagem não-formais; realização de atividades que vinculem escola e comunidade; condições de higiene e limpeza; recursos materiais, enfim, condições positivas de trabalho.

Outra observação a fazer refere-se à semelhança entre as necessidades habituais e as necessidades desejadas[3]: seu dia-a-dia mostra-se tão carente, que suas necessidades desejadas acabam por se confundir com os desafios que surgem diariamente. Isso porque poucas de suas necessidades são atendidas em seu estado atual e terminam por se repetir como possibilidades que clamam por serem atendidas.

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

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

[3] As necessidades habituais estão relacionadas ao estado atual dentro da escola, o que falta ao docente. As necessidades desejadas dizem respeito às possibilidades de mudança e de melhoria.

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

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

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

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

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

- Cognitiva: relacionada ao conhecimento;
- Emocional: as relações entre professor/aluno/escola/comunidade;
- Sócio-cultural: despertando valores/atitudes/pertencimento.

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

Os professores pesquisados, cada um a seu modo, propõem experiências significativas nas Oficinas, por meio de um ensino ativo, interativo

e experiencial. Entretanto, estas práticas necessitam de momentos de reflexão, a fim de criar sentidos novos a uma realidade que traz mudanças.

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

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

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

- Faz-se necessário que os cursos de formação, tanto inicial como continuada, favoreçam a articulação entre teoria e prática, buscando no contexto escolar elementos para estudo, no qual a prática seria o ponto de partida e chegada.
- Se a proposta é trabalhar com projetos e, neste caso, o projeto de Escola de Tempo Integral, que seja proporcionado aos docentes o contato com teorias e experiências que enfoquem o método por projetos, a fim de instrumentalizar não só os futuros professores, como também os que já atuam na profissão.
- Que os projetos, como a própria palavra sugere (prefixo pro= antes) – projetar para frente – sejam tratados como algo possível e não como uma ação realizada. Desta forma, os professores não passarão pela ansiedade e sentimento de obrigação em fazer dar certo, e sim de um processo de criação e de formação docente.

- Incentivar a reflexão dos docentes sobre sua prática possibilitará a todos encontrar soluções para as incertezas e angústias que surgem quando lidamos com o novo.
- Também fica evidente, pelo depoimento dos professores, a necessidade de cursos, de capacitações ou, até mesmo, de investimento na transformação da escola em uma instituição que aprende com a própria experiência.

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

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

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

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

E, quando o professor praticar, conscientemente, um ensino ativo, interativo e experiencial, permeado pelas dimensões cognitiva, emocional e sócio-cultural, será parceiro da construção de uma educação que valoriza os

saberes, dá significado a novas atitudes sobre o sentir, o pensar e o fazer, valorizando a inclusão e a eqüidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M.F.B. *O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

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

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

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

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

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

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

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

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

LEONTIEV, A. *Activity, Consciouness and Personality.*1 ed., 1978. Versão on-line do Leontiev Internet Archive. Trad. Maria Silvia Cintra Martins, Grupo de Estudos Marxistas em Educação. (Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978. Acesso em 29/09/2007).

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

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

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

SÃO PAULO. *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas* – CENP. 2ª versão preliminar das Diretrizes Gerais sobre a Escola de Tempo Integral, 2006a.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Resolução SE 7, de 18 de janeiro de 2006, 2006b.

SCHETTINI, R. H. *A Construção do Objeto em uma Rede de Sistemas de Atividade de Formação de Professores (RESAFOP).* Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, SP, 2006.

TEIXEIRA, A. *Educação não é Privilégio*. 6. ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.