

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Edmar José Borges

**PROJETO OFICINA DO SABER: SENTIDOS DO TRABALHO DE PROFESSORES
NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

**SOROCABA
2018**

EDMAR JOSÉ BORGES

PROJETO OFICINA DO SABER: SENTIDOS DO TRABALHO DE PROFESSORES NA
ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Dissertação apresentada ao programa de
Pós-Graduação em Educação, como parte
dos requisitos para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Izabella Mendes
Sant'Ana

SOROCABA
2018

EDMAR JOSÉ BORGES

**PROJETO OFICINA DO SABER: SENTIDO DO TRABALHO DE PROFESSORES NA
ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao programa de
Pós-Graduação, para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Universidade Federal de São Carlos.
Sorocaba, 27 de fevereiro de 2018.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Izabella Mendes Sant'Ana
UFSCar - Sorocaba

Examinador 1:

Prof^a Dr^a Adriana Varani
Unicamp

Examinador 2:

Prof^o Dr. Marcos Francisco Martins
UFScar - Sorocaba

Dedicado a Érica e Larissa

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Ricardo Reis

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, cuja bondade e misericórdia são infinitas sobre aqueles que o temem.

A Érica, minha amada esposa, e a Larissa, nossa filha, pela paciência com que me suportaram e por toda a ajuda que me proporcionaram.

A minha mãe, Yolanda, e a meu pai, Genésio, por terem feito diversas adaptações em suas rotinas, contribuindo para os meus necessários momentos de reclusão.

À professora Izabella Mendes Sant'Ana, por ter aceitado o desafio de orientar-me.

Aos professores Marcos Francisco Martins e Paulo Gomes Lima, pela oportunidade que proporcionaram a mim de contribuir com a publicação dos periódicos do programa de mestrado da UFScar-Sorocaba.

A todos os colegas da Linha de Pesquisa 1, pelo exemplo de comprometimento e seriedade que me apresentaram ao longo das disciplinas que cursamos juntos.

À professora Daniela Bachir e ao professor Roberto Martinez, sem cujo apoio eu não teria sequer iniciado esta pesquisa.

À equipe da Secretaria de Educação do Município de Sorocaba, por ter autorizado minha pesquisa.

A todos os professores e professoras, funcionários e funcionárias da escola na qual trabalho, e em especial a Beatriz, Maria e Michelle, por terem aceitado participar da pesquisa com seus valiosos depoimentos.

RESUMO

BORGES, E. J. Projeto Oficina do Saber: sentidos do trabalho de professores na escola em tempo integral. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – *Campus Sorocaba*. 2018.

O objetivo desta pesquisa foi investigar os sentidos atribuídos por docentes de uma escola de ensino fundamental em tempo integral da rede pública municipal da cidade de Sorocaba sobre o Projeto Oficina do Saber, focalizando os desafios e as possibilidades que se apresentam na organização de seu trabalho. De forma específica, os objetivos deste trabalho foram: a) conhecer o contexto histórico da implementação do Projeto Oficina do Saber em uma escola da rede municipal de Sorocaba; b) compreender o contexto da organização do trabalho docente no Projeto Oficina do Saber na referida escola; c) conhecer o conceito de educação integral para as professoras que atuam no Projeto Oficina do Saber e para o dispositivo legal que o rege, o Caderno de orientações nº 3. Os referenciais teórico-metodológicos utilizados foram o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural. As estratégias metodológicas empregadas foram a análise documental, a observação participante com registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas junto a três professoras. Os resultados obtidos indicaram que: a) o processo histórico de implementação do Projeto Oficina do Saber na escola pesquisada revelou a atribuição de um sentido de ampliação do tempo discente diário no contraturno escolar como forma de complemento pedagógico às atividades do período regular que privilegia elementos cognitivos da formação humana; b) o Caderno de orientações nº 3 preconiza um modo de organização do trabalho pedagógico centrado na criança e em seu protagonismo. Contudo, tal proposta é parcialmente observada pelas professoras entrevistadas, devido a fatores como escassez material, ausência de suporte administrativo e pedagógico e exigências de trabalho que estão além das possibilidades formativas das docentes; c) o Caderno nº 3 concebe a educação integral como a formação da criança de forma integrada, considerando-a em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica; as professoras concebem a educação integral como forma de preparação das crianças para a vida em sociedade, seja pela aquisição de competências cognitivas ou afetivo-emocionais. Considera-se que tanto a proposta legal do Projeto Oficina do Saber quanto o trabalho pedagógico que vem sendo efetivado se articulam aos interesses da classe dominante, fortalecendo os fundamentos do modo de produção capitalista neoliberal e inviabilizando a concretização da educação integral como formação humana na perspectiva marxista; nesse sentido, indica-se a necessidade de conceber formas de articular a educação integral em tempo integral com os interesses da classe trabalhadora.

Palavras chave: Escola em Tempo Integral; Educação Integral; Sentidos do trabalho docente; Projeto Oficina do Saber; Neoliberalismo.

ABSTRACT

BORGES, E. J. Project Oficina do Saber: meanings of teacher work in full-time school. Dissertation (Education Master's Program). Federal University of São Carlos – Sorocaba *campus*. 2018.

The objective of this research was to investigate the meanings given by teachers of a full-time elementary public school of Sorocaba/SP to Project Oficina do Saber, focusing on the challenges and on the possibilities to the organization of their work. Specifically, the objectives were: a) to know the historical implementation context of Project Oficina do Saber in a public school of Sorocaba/SP; b) to understand the teacher's work organizational context in the researched school; c) to know the concept of integral education for the teachers who work in Project Oficina do Saber and for its governing legal mechanism, the Orientations Report number 3. The theoretical and methodological principles that had been used were the historical-dialectical materialism and the historical-cultural theory. The methodological strategies that had been used were the documental analysis, participant observation with records in field camp and semi structured interviews conducted with three teachers. The results indicate that: a) Project Oficina do Saber's historical implementation process in the researched school showed that a meaning of pedagogical complement has been given to the kid's daily extend school time; b) The Orientations Report number 3 advocates an organizational mode for the pedagogical work which is centered in the child and in its protagonism. However, this proposal is partly observed by the interviewed teachers, due to factors such as lack of resources, absence of administrative and pedagogical support and working requirements that are beyond the teacher's formation possibilities; c) the Report number 3 conceives integral education as integrated child formation, considering all of his or her dimensions: cognitive, affective, ethical, social, playful, esthetic, physical and biological; the teachers conceive the integral education as a way of preparing children for life in society, both for the acquisition of cognitive or emotional competences. Project Oficina do Saber's proposal and the pedagogical work that have been developed are considered to be articulated to the interests of dominant classes, strengthening the fundamentals of the neoliberal capitalist production mode and precluding the implementation of integral education as human formation in the Marxist perspective; in this sense, conceiving ways of articulating integral education in full-time school to the interests of working class is considered necessary.

Key words: Full-time school; Integral Education; Teacher's work meanings; Project Oficina do Saber; Neoliberalism.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: mapeamento de pesquisas realizadas sobre o tema escola de tempo integral.....	20
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: organização do trabalho pedagógico no POS em 2015.	76
Quadro 2: Arquivos do diário de campo	94
Quadro 3: eixos de análise, conteúdos abordados e procedimentos de análise.....	98
Quadro 4: atividades permanentes do Projeto Oficina do Saber e suas respectivas cargas horárias.....	117
Quadro 5: eixos estruturantes do Projeto Oficina do Saber, suas respectivas situações de aprendizagem e as turmas às quais se destinam.	117
Quadro 6: distribuição dos horários e das atividades na Oficina para a turma da manhã.	124
Quadro 7: distribuição dos horários e das atividades na Oficina para a turma da tarde.	125

LISTA DE ABREVIATURAS

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior
CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
CME - Conselho Municipal de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
D. C. - Diário de Campo
E.M. - Escola Municipal
ETI - Escola em Tempo Integral
FIES - Financiamento Estudantil
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI - Hora de Trabalho Pedagógico Individual
IDEB. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB I - Professor de educação básica I
PEB II - Professor de educação básica II.
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME - Programa Mais Educação
PNAIC - Pacto para Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
POS - Projeto Oficina do Saber
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RAEA - Reunião de Avaliação de Ensino e Aprendizagem
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SEDU - Secretaria de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNISO - Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. TRABALHO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	27
1.1. Trabalho como modo de produção da existência humana	27
1.2. Especificidades do modo de produção capitalista; liberalismo e neoliberalismo	29
1.3. Neoliberalismo e as funções mediadoras da educação escolar	34
2. TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA: APONTAMENTOS CONCEITUAIS E ANÁLISE DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS	44
2.1. Breve evolução histórica da escola de tempo integral no Brasil e os seus diferentes sentidos	45
2.2. Cidade Educadora e a Escola de Tempo Integral	57
2.3. Apropriação neoliberal da Escola de Tempo Integral: o Programa Mais Educação	61
2.4. O Projeto Oficina do Saber na cidade de Sorocaba/SP	66
3. PARA COMPREENDER A OFICINA: CAMINHOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	81
3.1. Materialismo histórico dialético como visão de mundo, método e práxis	82
3.2. O conceito de sentido proposto por Vigotski	85
3.3. Contextualização da E. M. “Michel Foucault”	88
3.4. Participantes da pesquisa	91
3.5. Estratégias metodológicas e procedimentos	93
3.6. Procedimentos de análise de dados	97
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	100
4.1. Breve histórico do Projeto Oficina do Saber na E. M. “Michel Foucault”	100
4.2. Análise da organização do trabalho docente	115
4.3. Sentidos atribuídos pelas professoras ao trabalho na Oficina	131
4.3.1. Sentidos da professora Beatriz	131
4.3.2. Sentidos da professora Maria	136
4.3.3. Sentidos da professora Michelle	142
4.3.4. Síntese dos sentidos das professoras	146

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES	170
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	170
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	171

INTRODUÇÃO

*O novo
não me choca mais
nada de novo
sob o sol*

*Apenas o mesmo
ovo de sempre
choca o mesmo novo*

Paulo Leminsky

O tema da Escola em Tempo Integral (doravante ETI) é bastante atual. Constitui-se inclusive como meta no Plano Nacional de Educação (PNE), o qual se propõe a “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, p. 58). Em consequência, Cruz e Monteiro (2016, p. 56-61) apontam para aumento nacional nos últimos três anos do números de escolas que oferecem educação em tempo integral, bem como no número de matrículas. Além disso, e conforme se discutirá logo adiante, há diversas pesquisas que destacam iniciativas nos estados do Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, entre outras (FERREIRA, 2007; COELHO, 2011; CASTRO e LOPES, 2011).

No entanto, apesar de atual, está longe de ser um tema novo; antes, trata-se, nos dizeres do curitibano Paulo Leminsky, de um ovo que vem chocando e sendo chocado já há bastante tempo. A partir de uma perspectiva sócio-histórica, Coelho (2009, p. 86-96) destaca diferentes contextos nos quais emergiu a reflexão sobre a educação integral, conceito intrínseco ao de ETI. Primeiramente, a autora (idem, ibidem, p. 85) comenta a *paideia* grega,

[...] uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas; [...] um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo (COELHO, 2009, p. 85).

Depois da Grécia antiga, as discussões sobre o caráter integral da educação ressurgem no século XVII com a constituição de escolas públicas na França. No século seguinte, Proudhon e Bakunin, pensadores de cunho anarquista, “estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos

ideais libertários”. Tais pensadores tinham em mente uma educação que, sem dissociar práticas intelectuais e físicas, fosse ao mesmo tempo “sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e [...] política” (COELHO, 2009, p. 88), procurando assim, por meio de atividades não hierarquizadas, formar pessoas cidadãs emancipadas.

Em concomitância, grupos ligados à Igreja Católica “efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas” (loc. cit.), tendo como bases os valores da espiritualidade, nacionalismo cívico e disciplina, fundamentos caracterizados como político-conservadores.

Mais tarde, no final da década de 1950, o educador Anísio Teixeira leva a termo uma iniciativa de escola pública de tempo integral no estado da Bahia: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A partir de citações do próprio Anísio Teixeira, Coelho conclui:

[...] essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País (COELHO, 2009, p. 89).

Outra ação de destaque ocorreria duas décadas depois, no estado do Rio de Janeiro, por iniciativa de Darcy Ribeiro e com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que se assemelhava à proposta de Anísio Teixeira por oferecer atividades distintas daquelas tradicionalmente trabalhadas nas escolas. A diferença era que, enquanto no Centro Educacional Carneiro Ribeiro as atividades complementares aconteciam no contraturno daquelas tidas como regulares, nos CIEPs tais atividades ocorriam ao longo do dia, em alternância às escolares, e no mesmo espaço formal de aprendizagem, situação que proporciona “[...] maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola” (COELHO, 2009, p. 92).

De uma forma geral, percebe-se, a partir de uma revisão da literatura sobre o tema, que há diferentes visões sobre a educação integral e a escola de tempo integral. Distintas concepções acerca do que seja uma formação integral, ou de quais aspectos contemplar nessa integralidade, tendo em vista a formação de um determinado modelo de cidadão, têm conduzido a diferentes configurações de trabalho educacional: segundo a perspectiva anarquista o ideal é o cidadão emancipado, “[...] livre e senhor de suas habilidades [...], consciente de suas diferenças e da importância de sua relação com o social”. Dentro dessa linha de pensamento, educar consiste em “[...] dar condições a cada pessoa para que ela [...] possa perceber a dialética do indivíduo social, a sua liberdade na liberdade do outro” (GALLO, 2002, p. 16-20); já na visão integralista, o cidadão completo é aquele enquadrado na tríade Deus, Pátria e Família, para a formação do qual recorre-se a atividades formativas de caráter físico, moral, cívico, intelectual, artístico e espiritual, tudo permeado por altos níveis de rigor e disciplina (COELHO, 2005, p. 4).

Aliás, seja qual for a ideia de educação integral que se tenha, não há consenso nem mesmo sobre a necessidade de ampliação do tempo na escola para viabilizar essa integralidade. Cavaliere (2007, p. 1028) discorre sobre uma concepção multisetorial de educação integral, de acordo com a qual o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição, podendo e devendo ser feito fora da escola. É o caso de autores que defendem o conceito de cidade educadora, como Cabezudo (2004, p. 11): para ela as cidades, por si só, já dispõe de inúmeras possibilidades de formação integral, o que se constitui como “alternativa ao caráter formalizado, centralista e frequentemente pouco flexível dos sistemas de ensino”. Em contrapartida, autores como Cabral defendem a ampliação do tempo na escola “[...] não para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes” (CABRAL, 2002, p. 233).

E os projetos levados a termo na atualidade, imersos que estão nesse movimento sócio-histórico, não poderiam deixar de apresentar contradições. Cavaliere (2007) identifica quatro concepções de ETI, que não se excluem, antes se completam e se mesclam, “diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil” (*idem, ibidem*, p. 1028) : uma visão preponderante, chamada pela autora de assistencialista, a qual vê a ETI como “uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos” (loc.

cit.); um segundo tipo que substitui a família, enfatizando a ocupação do tempo e a socialização em detrimento do conhecimento; há também uma visão autoritária, a qual por meio de rotinas rígidas e controladoras tem por objetivos manter as crianças afastadas das ruas e da omissão das famílias; por fim, há uma visão emancipatória, segundo a qual a ampliação do tempo na escola serve para “proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (*idem, ibidem*, p. 1029); nesse sentido, o tempo integral pode contribuir para que um melhor desempenho com relação aos saberes escolares possa constituir-se como uma ferramenta para a emancipação.

Além de diferentes concepções de educação integral e de escola, há distintas formas de organizar o trabalho docente nesse contexto. Apenas como forma de ilustrar essa questão, Cavaliere (2009) delimita, sem dicotimizá-los, dois modelos de organização: a *escola de tempo integral*, no qual mudanças no interior da escola, incluindo a ampliação do tempo de permanência, buscam propiciar a alunos e professores vivências institucionais diferenciadas; e o modelo de *aluno em tempo integral*, com foco na oferta de atividades diversificadas no contraturno das aulas regulares.

Da mesma forma, as percepções das pessoas que estão envolvidas no trabalho das ETIs também são conflitantes. Maurício (2009, p. 15-31), pesquisando sobre as percepções acerca dos CIEPs, verifica que essas escolas são representadas pela mídia como “criadouro de marginais” e “escola de pobre destinada ao fracasso”. Já as crianças que lá estudam, bem como suas famílias, evidenciam em suas falas que gostam da escola, e por isso optam por frequentá-la (visto que teriam a opção de transferir-se para alguma outra unidade), avaliando positivamente o trabalho docente nela desenvolvido; questões como segurança ou lugar para deixar as crianças enquanto trabalham aparecem em último plano em seus depoimentos. Já para os professores e as professoras, ainda segundo a pesquisa de Maurício (*loc. cit.*), os CIEPs são um depósito, onde as crianças são alojadas para que as mães possam trabalhar, ou para que não permaneçam nas ruas expostos a todos os males que podem transformá-los em marginais; para os docentes, as crianças deixam os CIEPs porque precisam trabalhar, ou ajudar em

casa para que os pais trabalhem: essa visão se coaduna com a veiculada pelos meios de comunicação.

De forma análoga, Branco (2012) pesquisou as percepções de gestores municipais, coordenadores pedagógicos, professoras e pais de alunos sobre a implementação de experiências de ETI na região sul do Brasil. De uma forma geral, a fala dos entrevistados evidencia uma concepção de que a ampliação do tempo na escola é um direito não das crianças, mas das famílias que trabalham ou que, por sua carência, não possam cuidar de seus filhos e filhas.

Ora, a cidade de Sorocaba possui, desde 2007, um programa de ETI, chamado Projeto Oficina do Saber, baseado na ampliação do tempo de permanência das crianças nas escolas que oferecem o primeiro ciclo do ensino fundamental. Esse programa, ao longo destes nove anos, construiu uma história marcada por escolhas políticas e ideológicas que o constituem e o distinguem de outras iniciativas. Conforme aponta Cavaliere (2009, p. 51),

[...] na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias. Por isso é preciso analisar cada experiência em sua dimensão concreta, para que se possam emitir juízos parciais e, quando possível, generalizáveis.

Assim sendo, o escopo deste trabalho é conhecer e analisar a experiência de ampliação do tempo discente em uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Sorocaba no Âmbito do Projeto Oficina do Saber, a partir do ponto de vista do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural, desvelando as contradições que lhe constituem, na tentativa de verificar quais sentidos os professores e as professoras atribuem à organização dessa política e do seu trabalho nesse contexto específico.

Para realizar tal pesquisa, a primeira justificativa que posso apontar é a minha experiência com a educação integral e escolas de tempo integral. Aos vinte anos, vivendo em Sorocaba e tendo concluído o ensino médio em uma escola pública da rede estadual, comecei a trabalhar como auxiliar de educação em uma creche da cidade, o CEI 73, localizado na Vila Formosa: um bairro com diversas conveniências e facilidades em seu entorno, apesar de periférico. Foi minha primeira experiência docente, e meu primeiro contato com uma ETI. Minha primeira turma foi

o que então se chamava de 1ª fase, com pouco mais de vinte crianças de quatro anos de idade. A sala foi atribuída a mim pela então diretora da unidade; segundo ela, a maioria daquelas crianças não vivia com o pai biológico, e eu, sendo o único homem da escola, viria a ser uma “figura masculina” que poderia suprir essa ausência.

Isso já toca em uma das questões que hoje me provoca, a da função da escola em tempo integral. Contudo, naquele tempo eu realmente me senti honrado por poder ajudar de alguma forma, e aceitei prontamente o desafio. A questão que verdadeiramente me mobilizou foi: o que fazer, sozinho, diante de mais de vinte crianças de quatro anos? Não havia uma matriz curricular, somente um quadro com horários e locais a serem ocupados. Eu sabia, por conta dos momentos de formação continuada aos quais havia sido submetido antes do meu ingresso, que deveria conduzir atividades lúdicas, mas quais? Segundo qual critério? Ao fim, o meu saber curricular¹ começou a desenvolver-se por experimentação, e meu único critério de avaliação era o grau de satisfação das crianças e das mães; se estivessem felizes, e sem causar problemas, eu estaria desenvolvendo meu trabalho corretamente. Rapidamente percebi a importância do planejamento e da preparação prévia das atividades. Buscava propiciar atividades diversificadas e prazerosas. Contava histórias e cantava músicas usando um violão como material de apoio. Adquiri livros, jogos, brinquedos, na tentativa de instrumentalizar-me para aquele trabalho que eu me havia proposto a desenvolver, ainda muito mais de entretenimento que de docência propriamente dita.

Assim como as crianças, eu permanecia durante todo o dia na escola, de manhã com as crianças de 3 meses a 3 anos, ajudando na higiene e alimentação, ou mesmo com atividades lúdicas, e à tarde assumia a 1ª fase. Além da inexistência de matrizes curriculares que direcionassem minhas ações, já me incomodavam questões como o cansaço e a pressão emocional aos quais crianças e adultos estavam expostos após dez horas de permanência no espaço escolar, e a linha sobremaneira tênue que separava educação e assistencialismo. Apesar de

¹ De acordo com Tardif (2014, p. 38), os saberes curriculares dizem respeito “[...] aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos como modelos da cultura erudita”, traduzidos concretamente na forma de programas escolares.

ouvir constantemente e com ênfase que aquele lugar era um “centro de educação infantil”, atitudes dentro e fora da escola me pareciam apontar em direções divergentes. De certa feita, a mesma diretora que me atribuiu a 1ª fase providenciou um “kit” para todos que trabalhavam na escola, com materiais que ela julgava úteis para a atuação em uma creche; entre canetas, tesouras e lápis de cor, jazia um pente fino, destinado ao combate à pediculose.

Foram oito anos trabalhando naquela escola, durante os quais eu próprio passei a questionar o sentido que atribuía a tudo aquilo. Fiz duas graduações (Letras-Ingês e Pedagogia) e uma pós-graduação *lato-sensu* em Língua Inglesa, que deram suporte para a aquisição de saberes relativos ao magistério (TARDIF, 2014), mas paradoxalmente me colocaram em uma condição de crise de identidade: eu era um auxiliar de educação, que atuava tal qual um PEB I, com formação acadêmica inicial de PEB II². Somando-se isso ao desencanto com o trabalho como auxiliar de educação na creche, e mediante aprovação em concurso público, assumi cargo de professor na cidade de Votorantim.

Deixei a creche no final de 2010, e só no começo de 2016, já como docente, voltei a trabalhar em uma ETI, mas desta vez no âmbito do ensino fundamental, dentro do Projeto Oficina do Saber, em uma escola da rede pública municipal da cidade de Sorocaba-SP. As comparações com meus anos de trabalho na creche foram inevitáveis. Havia diferenças quanto ao tempo e espaço de permanência: na creche, adultos e crianças permaneciam na escola de oito a dez horas por dia, e sempre no mesmo espaço; na escola de ensino fundamental em questão, somente as crianças têm seu tempo de permanência ampliado, e em um prédio separado. Ademais, as falas de alguns pares e de crianças acerca da ampliação do tempo na escola evidenciavam o panorama de dissenso acima exposto: eram menções à desorganização do trabalho, à falta de monitoramento das crianças nos horários de transição entre o período regular e as atividades complementares (momento chamado de “horário do meio”), à permanência das

² Na cidade de Sorocaba, docentes que atuam na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental chama-se PEB I; já docentes que lecionam no segundo ciclo do ensino fundamental, ou no ensino médio (além de docentes de educação física, que podem atuar em todos os âmbitos do ensino fundamental e médio) chamam-se PEB II.

crianças na escola para afastar-se do perigo das ruas, às brincadeiras, à alimentação, entre muitas outras.

E assim a vida, esse jardim de sendas que se bifurcam, me trouxe mais uma vez para essa questão: quais sentidos atribuídos por docentes ao seu trabalho na escola de tempo integral?

Na tentativa de aproximar-me dessa questão, bem como de situar o objeto de pesquisa dentro do contexto daquilo que tem sido pesquisado (sem a pretensão de traçar um “estado da arte”), foi feito um levantamento bibliográfico de estudos sobre o tema da ETI. Tal procedimento, chamado de mapeamento, se constitui em uma “síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo”, sendo fundamental para que se possa “acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento” e útil para “revelar temáticas e metodologias utilizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber” (ANDRÉ, 2009, p. 43).

O mapeamento foi feito nos portais de periódicos, teses e dissertações da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior), Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e da Universidade de Sorocaba (UNISO) em meados de setembro de 2016, utilizando-se os descritores “escola de tempo integral”, “escola em tempo integral”, “escola de período integral”, educação integral” e “educação em tempo integral” na busca por trabalhos feitos nos últimos dez anos, no Brasil, em português e dentro da área das ciências humanas. Os resultados apontaram trinta e cinco trabalhos distintos, os quais foram analisados levando-se em consideração a temática dos trabalhos, objetivos, metodologia e resultados alcançados.

Uma vez analisados, os trabalhos foram categorizados em cinco grupos, de acordo com suas principais temáticas, conforme tabela abaixo:

Tabela 1: mapeamento de pesquisas realizadas sobre o tema escola de tempo integral.

GRUPOS	TEMÁTICAS		RESULTADOS
Grupo 1: concepções de educação	Apresentam e analisam concepções, representações e pontos de vista sobre a ETI.	4	Os estudos evidenciam a coexistência de diferentes concepções de ETI, as

integral e ETI			quais se concretizam em distintas formas de organização do trabalho pedagógico.
Grupo 2: formas de organização da escola	Analisam diferentes formas de organizar o tempo, o espaço e os sujeitos na ETI.	5	Discussões sobre tempo, espaço, formação de professores, mudanças estruturais e novos atores envolvidos.
Grupo 3: fundamentos políticos, pedagógicos e filosóficos	Concepções de ETI presentes nos ordenamentos legais, relações entre práticas e propostas ou entre escola de tempo integral e educação integral.	14	Dificuldades de integração entre concepções presentes nas propostas e as práticas educativas.
Grupo 4: avaliação de programas de ETI	Contribuições de programas de ETI para a formação integral, alcance dos objetivos, custos e resultados em avaliações de larga escala.	10	Práticas educativas que superam a racionalidade técnica a despeito das dificuldades estruturais ligadas ao custo mais elevado.
Grupo 5: mapeamentos e estado da arte	Estudos que verificam o que tem sido publicado, apresentando um panorama dessa produção	5	Mapeamentos nas áreas de educação e psicologia

Fonte: elaborado pelo autor.

O primeiro deles, chamado de “concepções de educação integral e ETI”, contém quatro trabalhos³ que apresentam e analisam concepções, representações e pontos de vista sobre a ETI por parte de profissionais da educação, alunos e familiares. Nesses estudos, evidencia-se a coexistência de diferentes concepções, que se materializam também em diferentes formas de organização da escola. De uma forma geral, os trabalhos apontam para uma tendência, especialmente por parte de profissionais da educação, em conceber a ampliação do tempo da escola como uma forma de assistência a crianças e adolescentes das camadas populares.

O segundo grupo, “formas de organização da ETI”, traz quatro trabalhos⁴ que analisam diferentes formas de organizar tempo, espaço e sujeitos.

³ São eles: Azevedo e Betti, 2014; Borba e Dinalli, 2009; Ferreira e Rees, 2015; Ubinski e Strieder, 2015.

⁴ São eles: Cavaliere, 2007; Chanes Junior (2008); Coelho e Marques, 2014; Maurício, 2014; Torales, 2012

Embora haja uma prevalência das discussões sobre as relações entre tempo e espaço, outras questões são também elencadas, como a formação de professores, integração ou não de novos sujeitos na execução da prática educativa e mudanças estruturais e arquitetônicas.

O terceiro grupo chama-se “fundamentos políticos, pedagógicos e filosóficos”. É o maior de todos, com catorze trabalhos⁵ que investigam as concepções de ETI presentes nos ordenamentos legais, as relações entre as práticas nas ETIs e as propostas curriculares, assim como entre a ampliação do tempo de permanência na escola e a educação integral. As pesquisas evidenciam dificuldades de integração entre as práticas educativas nas ETIs e as concepções presentes nas propostas curriculares e ordenamentos legais; não obstante, os resultados convergem para o consenso de que a ampliação do tempo de permanência na escola pode contribuir para a efetivação de uma educação integral.

O quarto grupo, “avaliação de programas de ETI”, possui dez trabalhos⁶ que investigam contribuições de programas de ETI na formação integral das crianças, alcance de objetivos, custos e resultados em avaliações de larga escala. As pesquisas apontam que, apesar da existência de obstáculos de diferentes ordens na realização de uma educação integral, conjugada com um custo mais elevado, há na prática educativa sinais de superação, contribuindo para uma formação que transcende a racionalidade técnica.

Por fim, o quinto e último grupo, “mapeamento e estado da arte”, traz dois artigos⁷ que apresentam um panorama da produção acadêmica no Brasil sobre o tema da ETI até o ano de 2012. Destaca-se o fato de que no mapeamento levado a termo por Castanho e Mancini (2016) a avaliação do impacto de ações de ampliação do tempo na escola ainda se mostravam incipientes, o que indica um aumento no interesse por essa temática nos últimos anos.

⁵ São eles: Barbosa, Richter e Delgado, 2015; Caiuby (2015); Caiuby e Boschetti, 2015; Castro e Lopes, 2011; Cavaliere, 2014; Corá e Trindade, 2015; Esquinsani, 2009; Felício, 2011; Giovanni e Souza, 1999; Gonçalves e Mattos, 2012; Leclerc e Moll, 2012; Pio, Czernisz e Silva, 2015; Silva e Silva, 2013; Silva e Silva, 2014.

⁶ São eles: Carvalho, 2015; Costa e Gomes, 2012; Fiorelli, 2011; Glória, 2016; Leite e Ramalho, 2015; Oliveira e Kiss, 2014; Oliveira-Monteiro *et al*, 2014; Silva, Pelissari e Steimbach, 2013; Soares *et al*, 2014; Triñanes e Arruda, 2014.

⁷ São eles: Castanho e Mancini, 2016; Matias, 2009

Em síntese, pode-se dizer que as pesquisas têm enfatizado a avaliação dos programas e a análise e discussão dos fundamentos dessas políticas públicas. Em tais trabalhos evidenciam-se tendências que vinculam a ampliação do tempo da escola à assistência, em detrimento de uma visão de educação integral como direito da criança. As tendências metodológicas apontam para o emprego majoritário da abordagem qualitativa e ocasional de pesquisas quali quanti, com destaque para a utilização da pesquisa etnográfica. É recorrente também o uso de entrevistas e análise documental como instrumentos para coleta de dados.

E assim, a vivência que tenho constituído em escolas de tempo integral, em meio a práticas que transitam entre assistencialismo e salvacionismo, comungada com o levantamento bibliográfico sobre o tema, permitiram a mim formular algumas posições que, longe de serem convicções, ajudam a deixar mais patente o lugar do qual falo, como pesquisador e professor de educação básica em escola pública.

Posso dizer que compartilho com Cavaliere (2007) a ideia de que a ampliação do tempo na escola só se justifica como possibilidade de proporcionar, para crianças e docentes, transformações nas experiências escolares, no sentido de aprofundar certos aspectos da vida na escola; uma escola na qual as mais corriqueiras atividades, como alimentar-se, usar o banheiro ou fazer uma leitura na biblioteca, sejam potencializadas e adquiram uma dimensão educativa, contribuindo para aprofundar conhecimentos, a criticidade e vivências democráticas.

Em contraste com essa assertiva, as primeiras impressões que tive do Projeto Oficina do Saber eram de uma verdadeira cisão entre dois turnos distintos, chamados de “período regular” e “integral”, constantemente marcados pelos advérbios “aqui” e “lá”, bem como falas de profissionais da educação que revelam uma visão de ampliação do tempo na escola (neste caso, dos alunos somente, e não de docentes) como complementação lúdica do trabalho “pedagógico” realizado no turno regular.

Relacione-se essa constatação inicial com o fato de que as políticas públicas de ampliação do tempo na escola tendem a expandir suas ações por conta das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, estas por sua vez relacionadas com o interesse do setor privado em converter a oferta de tempo

integral nas escolas em possibilidade de obtenção de lucro. Assim, a análise dos sentidos que docentes atribuem à sua prática educativa no contexto da escola de tempo integral se reveste de grande importância, pois pode contribuir para a produção de conhecimento e reflexão sobre um tema que vem sendo revisitado ao longo do tempo.

Isto posto, ou seja, em face às relações que dialeticamente se estabelecem entre minha vivência, a análise dos trabalhos contidos no mapeamento e a tendência de expansão das políticas de oferta de escola em tempo integral, o objetivo desta pesquisa foi investigar os sentidos atribuídos por docentes de uma escola da rede pública municipal da cidade de Sorocaba sobre o Projeto Oficina do Saber, focalizando os desafios e as possibilidades que se apresentam na organização de seu trabalho. De forma específica, os objetivos deste trabalho são:

- Conhecer e apresentar um breve histórico da implementação do Projeto Oficina do Saber na E. M. “Michel Foucault”
- Compreender o contexto da organização do trabalho docente no Projeto Oficina do Saber na referida escola
- Conhecer o conceito de educação integral para as professoras que atuam no Projeto Oficina do Saber e para o dispositivo legal que o rege, o Caderno de orientações SEDU/DAGP nº 3

Para alcançar tais objetivos, este trabalho adotou como fundamentos teórico-metodológicos o materialismo histórico-dialético, em sua constituição tridimensional de visão de mundo, método e práxis, e o conceito de sentido, proposto por Vigotski segundo a teoria histórico-cultural. As estratégias usadas para a coleta de dados foram: análise documental, observação participante com registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas junto a três professoras que trabalharam de agosto de 2016 a dezembro de 2017 no Projeto Oficina do Saber. Uma discussão mais detalhada acerca dos fundamentos teórico-metodológicos, das estratégias usadas para coleta de dados e de seus respectivos procedimentos de análise, da contextualização da escola na qual se realizou a pesquisadas e das professoras entrevistadas é apresentada no capítulo 3 desta dissertação.

Como forma de evidenciar os processos mais específicos da atribuição de sentidos das professoras como dialeticamente relacionadas a uma totalidade, optou-se por principiar a abordagem do objeto de pesquisa desde aspectos mais gerais da constituição da sociedade atual. Nesse sentido, o capítulo 1 discorre sobre as relações entre o modo de produção capitalista neoliberal e a educação, examinando o conceito de trabalho como modo de produção da existência (FRIGOTTO, 2006; SAVIANI, 2007 b), as especificidades do modo de produção capitalista e, por fim as formas de mediação que a educação escolar estabelece com o neoliberalismo.

O capítulo 2 dissertou sobre a apropriação neoliberal da educação integral em tempo integral, focando primeiramente a proposta integralista e a experiência empreendida por Anísio Teixeira em oposição à concepção de educação integral marxista. Após uma análise dos dispositivos teóricos e legais que sustentam o Programa Mais Educação, atentou-se para a experiência de ETI da rede municipal de ensino da cidade de Sorocaba, chamada de Projeto Oficina do Saber

No capítulo 3 foram apresentados os fundamentos teórico metodológicos da pesquisa: o materialismo histórico dialético, em sua constituição tridimensional de visão de mundo, método e práxis, e o conceito de sentido, proposto por Vigotski, segundo a teoria histórico-cultural. Em seguida, foram descritos aspectos da E. M. “Michel Foucault”, informações sobre as três professoras entrevistadas, as estratégias metodológicas utilizadas para coleta de dados, (a observação participante com registros em diário de campo, a entrevista semiestruturadas e a análise documental) e os eixos de análise pelos quais foram categorizados os dados coletados.

No capítulo 4 foram dispostos os resultados da pesquisa. Primeiramente, discorreu-se sobre o processo histórico de implementação do Projeto Oficina do Saber na E. M. “Michel Foucault” e sobre os sentidos atribuídos ao projeto nesse processo. Em seguida, foram analisadas a concepção de educação integral do Caderno nº 3 e sua proposta de organização do trabalho docente, em contraste com a concretude da organização efetuada pelas professoras entrevistadas. Por fim, foram analisados os sentidos atribuídos pelas professoras ao seu trabalho,

focalizando suas concepções de educação integral, as dificuldades com as quais se deparam e as formas por meio das quais lidam com tais dificuldades.

Os resultados, sumarizados no capítulo 5, indicam que ao longo do processo histórico de implementação do Projeto Oficina do Saber na E. M. “Michel Foucault” a equipe de trabalho atribuiu ao projeto um sentido de ampliação do tempo discente diário no contraturno escolar como forma de complemento pedagógico às atividades do período regular que privilegia elementos cognitivos da formação humana, fato que termina por inviabilizar a efetivação da educação integral na perspectiva marxista. Além disso, verificou-se que o Caderno de orientações nº 3 sugere que a organização do trabalho pedagógico seja centrada na criança e em seu protagonismo; contudo, fatores como escassez material, ausência de suporte administrativo e pedagógico e exigências de trabalho que estão além das possibilidades formativas das docentes ocasionam a observação parcial dessa proposta por parte das professoras. Por fim, observou-se que o Caderno nº 3 concebe a educação integral como a formação da criança de forma integrada, considerando-a nas dimensões cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica; por sua vez, as professoras concebem a educação integral como forma de preparação das crianças para a vida em sociedade, seja pela aquisição de competências cognitivas ou afetivo emocionais.

Ademais, cumpre explicar três termos frequentemente utilizados ao longo do texto. “Projeto Oficina do Saber”, abreviado como POS, faz referência à experiência de educação integral em tempo integral do município de Sorocaba. Já o termo “Oficina”, com a inicial maiúscula, diz respeito ao Projeto Oficina do Saber no âmbito específico da E. M. “Michel Foucault”. Por sua vez, o termo “oficina”, com a inicial minúscula e por vezes utilizado no plural, reporta às atividades ou situações de aprendizagem desenvolvidas no Projeto Oficina do Saber.

1. TRABALHO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

O objetivo deste primeiro capítulo é analisar as relações entre o modo de produção capitalista neoliberal e a educação. Para tanto, procede-se primeiramente a um exame do conceito de trabalho para Frigotto (2006) e Saviani (2007 b) como modo de produção da existência humana. Em seguida, são analisadas especificidades do modo de produção capitalista, tendo como forma de organização estatal o liberalismo e o neoliberalismo. Por fim, são discutidas as relações entre o neoliberalismo e a educação escolar, tentando apreender os tipos de mediação que as práticas educativas realizam com as práticas neoliberais da produção material. Leva-se em conta nessa análise o fato de que questões técnicas, econômicas, políticas e legais não podem ser encaradas isoladamente, mas como uma unidade dialética, uma totalidade nas diferenças, dentro de um movimento concreto e histórico (FRIGOTTO, 2006).

A ideia central que permeia este capítulo é a de que o trabalho (entendido como o processo por meio do qual as pessoas se apropriam da natureza, transformando-a intencionalmente ao seu favor e transformando-se a si próprias, produzindo cultura) constitui historicamente as pessoas. Dessa forma, o modo de produção capitalista neoliberal, transfigurado em força de trabalho, em ocupação assalariada, em ação alienada, transforma as pessoas e a educação em mercadoria, em possibilidade de criação de mais-valia.

1.1. Trabalho como modo de produção da existência humana

*Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos.
João Cabral de Melo Neto.*

Foi mencionado rapidamente na introdução desta dissertação o fato de que o objeto desta pesquisa – a prática educativa na escola de tempo integral – será abordado a partir do ponto de vista do materialismo histórico-dialético. Este constitui-

se não somente como um método⁸, mas também como uma visão de mundo e uma práxis. Contrapondo-se às visões metafísicas, as quais de uma forma geral partem do pressuposto de que os fenômenos sociais são regidos por leis naturais ou a-históricas, o materialismo histórico-dialético assume que tais fenômenos são não apenas sociais, mas também históricos, estando imbricados em relações contraditórias e conflitantes (FRIGOTTO, 2010).

Saviani (2007 b) discute a distinção entre essas duas visões de mundo atingindo o que talvez seja o seu ponto principal: o conceito de trabalho humano, entendido por ele como o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função de suas necessidades. Enquanto as diversas possibilidades metafísicas partem de uma ideia abstrata e universal de homem, em cuja essência estariam inscritos cada um dos traços que o distingue dos demais animais (e um desses traços, precedido pela racionalidade inata, é a capacidade de trabalhar, de transformar a natureza), para o materialismo histórico-dialético o movimento é inverso: homens e mulheres só se fazem racionais porque transformam a natureza a seu favor, e ao fazê-lo se transformam a si próprios, se tornam racionais. Para as visões metafísicas, a essência humana racional precede sua existência; para o materialismo histórico-dialético, a existência, por meio do trabalho, dá forma a essa essência, ou ainda, o trabalho é a própria essência humana. Assim, pode-se afirmar que o trabalho é *condição* para a produção da existência humana: a natureza, por si só, não garante à humanidade sua existência, daí ser necessário que as pessoas dela se apropriem, adequando-a às suas necessidades, sob pena de perecer ou mesmo de igualar-se aos demais animais que a ela (à natureza) tão somente se adaptam.

À essa dimensão ontológica do conceito de trabalho (o resultado do processo é o próprio ser dos homens e mulheres) somam-se outras três: uma dimensão material, pois se dá na concretude das ações vividas; uma dimensão histórica, pois as pessoas não nascem sabendo produzir sua humanidade, aprendem a fazê-lo ao longo de suas trajetórias de vida; uma dimensão social, já que o ato de construir pelo trabalho sua existência, ou mesmo de aprender a fazê-lo, não se dá na individualidade, mas na comunhão, na relação que as pessoas

⁸ O caráter metodológico do materialismo histórico-dialético será devidamente retomado no capítulo 3 desta dissertação.

estabelecem entre si. No dizeres de João Cabral de Melo Neto, “um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos”.

Sendo, pois, concreto, histórico, social e ontológico, além de antropológico, epistemológico e axiológico, o conceito de trabalho traz em si dois elementos indissociáveis: as relações de produção (que as pessoas estabelecem entre si ao transformar a natureza) e a capacidade de produzir (possibilidade de apropriar-se ou não da natureza para transformá-la). Como forma de evidenciar a existência desses dois elementos e a dialética que os constitui, Frigotto (idem, *ibidem*, p. 73) refere-se ao conceito de trabalho humano usando o termo “modo de produção da existência”. Para o autor, as pessoas são aquilo que produzem, e como produzem: de acordo com o modo de produção vigente em uma sociedade, variam em todos os âmbitos as condições existenciais das pessoas, inclusive, e em grande parte, no âmbito da educação.

Ora, os modos de produção da existência, constituídos por meios de produção e forças produtivas, são permeados por ideias, instituições, ideologias, leis, etc., que buscam legitimá-los. Assim, a compreensão de um modo de produção não pode ser alcançada no isolamento estanque de cada um de seus elementos, mas na articulação entre infra e superestrutura, a saber: entre a instância econômica e jurídico-político-ideológica. Da mesma forma, para compreender os vínculos e contradições entre as práticas educativas na escola de tempo integral com o mundo do trabalho, necessário é, primeiramente, apreender de forma concreta as especificidades do modo de produção capitalista neoliberal. É o que se busca fazer no próximo tópico.

1.2. Especificidades do modo de produção capitalista; liberalismo e neoliberalismo

Necessário é mencionar que a relação entre ser social e forma de produção da existência não é uma via de mão única: se, por um lado, conforme discutido acima, o modo de produção da existência dá forma ao ser, por outro esse ser social também dá novas configurações aos modos de produção. Em um movimento histórico de mediação e contradição, a humanidade transforma a natureza, transformando a si própria e à natureza novamente: nas palavras de

Frigotto (2006, p. 72), “o homem concreto é concebido [...] como uma síntese das relações sociais que ele estabelece na produção de sua existência”.

Ocorre que a humanidade, ao produzir historicamente sua existência por meio do trabalho, acabou por complexificar a si própria e a esses modos de produção. A princípio, esse processo termina por gerar a divisão social do trabalho e a propriedade privada da terra. Para Saviani (idem, ibidem) esse momento histórico marca a divisão da sociedade em classes de proprietários e não proprietários; estes, convertidos em servos, tem então a tarefa de, por meio de seu trabalho, manter a si mesmos e àqueles que, de posse da terra a ser trabalhada, se tornam senhores. Até o feudalismo essa divisão de classes relacionava-se com um modo de produção direcionado para atender à subsistência, e apenas os eventuais excedentes de produção eram destinados às trocas. A já referida complexificação das relações de produção e o avanço da técnica possibilitaram incremento da produção, a qual vai deixando o âmbito da subsistência para assumir uma organização especificamente voltada para a troca, dando origem à sociedade capitalista. Quanto às relações de produção, até o período feudal a classe trabalhadora, ainda que desprovida da propriedade da terra, era detentora dos meios de produção da existência (as ferramentas e as técnicas); no modo de produção capitalista a classe trabalhadora se vê alienada até mesmo dos meios e da técnica, substituídos pelas máquinas que passam a desempenhar (mais rápido e melhor) a maioria das funções manuais.

Dessa forma, alienada⁹ aos meios de produção, a classe trabalhadora passa a dispor unicamente da sua força de trabalho. Dentro do modo de produção capitalista, as relações de produção entre as classes trabalhadora e proprietária se dão justamente na base da troca entre força de trabalho e pagamento de certa quantia em dinheiro; nesse sentido, a humanidade se vê desumanizada, convertida em mercadoria, em valor de troca. Para Frigotto, é assim que historicamente se configura

[...] um modo de produção onde as relações sociais de produção da existência são marcadas por uma cisão fundamental: proprietários dos

⁹ Uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de alienação no âmbito da teoria marxista foge aos limites desta dissertação. Contudo, digna de menção é a classificação feita por Mészáros (2006) das quatro formas que configuram a alienação do trabalho humano: a alienação da natureza, da atividade em si, de seu “ser genérico” e do restante da humanidade.

meios e instrumentos de produção e assalariados, não-proprietários, que dispõem, para a troca, unicamente de sua força de trabalho, criadora do valor, agora transfigurada numa mercadoria, para o capitalista, igual a qualquer outra (FRIGOTTO, 2006, p. 77).

Sendo a mercadoria a forma elementar que assume o produto do trabalho humano, pode-se dizer que o modo de produção capitalista tem como características básicas a orientação a partir do princípio do valor de troca (e não do valor de uso ou de subsistência) e pela relação de troca estabelecida por proprietários e trabalhadores. É especialmente essa segunda relação, a qual converte a força de trabalho em mercadoria negociável, que possibilita à classe proprietária a acumulação de riquezas: isso porque a classe trabalhadora produz, além do trabalho necessário à reprodução do seu próprio valor (seu salário), um valor adicional, chamado de mais-valia. É na compra, apropriação e consumo da força de trabalho, submetido totalmente ao capital por conta da automação da produção (automação essa que, como vimos, aliena a classe trabalhadora dos meios de produção) que o capitalista encontra a fonte única do lucro, seu espaço específico para acumulação e produção ampliada.

Reside nesse aspecto uma contradição fundamental do capitalismo: de posse dos meios e da técnica, baseado na exploração da força de trabalho e voltado para a troca de mercadorias, seu modo de produção é direcionado para a *acumulação* de riquezas. Esse movimento circular, que viabiliza a transferência de propriedade desde a classe trabalhadora até a classe proprietária, gera a *concentração*, ou seja, uma certa quantidade de capitalistas detentores de riquezas. A tríade das leis imanentes desse movimento se fecha então com a *centralização*, quando um número menor de capitalistas termina por monopolizar em seu poder as riquezas que antes estavam em posse de outros capitalistas. A contradição desse processo está em que as riquezas centralizadas levam à diminuição (até a virtual extinção) da propriedade que a classe trabalhadora possui para trocar por bens e serviços (o que novamente geraria mais-valia e possibilitaria que o círculo se mantivesse ativo); em outras palavras: o capitalismo, ao autovalorizar-se, conduz à centralização de riquezas, mas, ao fazê-lo, empobrece e impossibilita que as pessoas possam comprar e, comprando, continuem o processo de concentração (FRIGOTTO, 2006).

O mesmo autor (idem, ibidem, p. 100-130) chama de *liberalismo econômico* ao período histórico durante o qual os processos de acumulação, concentração e centralização do capital ocorreram sob a égide da liberdade de mercado; nesse período, o papel mediador do Estado era o de permanecer às margens das atividades econômicas, limitando-se à emissão de moeda, fiscalização, empréstimos, etc., sempre visando ao bom funcionamento do mercado. A aguda centralização da propriedade e a decorrente crise econômica que se instala a partir de meados dos anos 1930 levam o Estado a abandonar sua postura liberal, tornando-se *intervencionista*. Nessa condição, o Estado se converte também em entidade capitalista, gerindo empresas lucrativas ou associando-se a grandes multinacionais, direcionando suas ações, portanto, também para a acumulação e concentração. Seu objetivo (BIANCHETTI, 2001, p. 24) foi o de “[...] regularizar o ciclo econômico e evitar flutuações dramáticas no processo de acumulação do capital”, por meio da diminuição do desemprego involuntário e do aumento na produção. Assim organizado, o Estado Intervencionista logrou aportar ao modo de produção capitalista um período de relativa estabilidade. Medidas de investimentos infraestruturais e em âmbitos como saúde, educação ou moradia favoreceram “tanto ao processo de acumulação capitalista, quanto à conquista de certos benefícios sociais aos trabalhadores” (idem, ibidem, p. 32).

No entanto, essa forma de mediação do Estado não foi suficiente para superar a contradição da lei de autovalorização do capital (acumulação, concentração e centralização). Em meados de 1970, produziu-se nos grandes centros do capitalismo desenvolvido um fenômeno chamado de *estagflação*, a combinação de estagnação da economia produtiva com inflação dos preços. Esse aspecto econômico, em combinação com outros (como a crise política pela qual passavam os países socialistas e a crise do petróleo) fortaleceram o debate sobre ideias e teorias contrárias à participação do Estado na economia. O capital termina por romper com as amarras impostas pelo Estado, e uma nova forma de organização estatal se impõe: o *neoliberalismo*.

Para Bianchetti (idem, ibidem, p. 21) o neoliberalismo se constitui em um “movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos [...], cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo”. De acordo com a moral liberal, todo indivíduo tem uma

tendência natural a buscar sua própria felicidade, seu próprio interesse econômico; essa busca individual, situada em uma coletividade de indivíduos, conduz a um equilíbrio social, e a um aumento do bem-estar coletivo. Para que essa busca individual se efetive, as relações de mercado, livres dos grilhões estatais e reguladas pela oferta e procura, são o caminho por meio do qual a distribuição dos bens se dê de maneira equilibrada.

Como consequência dessa visão de indivíduo como molécula social do sistema econômico, a sociedade é concebida como “[...] uma soma de átomos independentes, sendo os objetivos sociais o encadeamento parcial desses átomos, onde cada um vê satisfeitos seus interesses individuais” (idem, *ibidem*, p. 73). As instituições sociais são tidas como criações humanas com a finalidade de relacionar os interesses individuais; dessas, a mais importante é o Estado, que deve constituir-se como uma instituição política resultante da existência das relações de mercado, e cuja única intervenção seja no sentido de criar mecanismos que limitem sua própria intervenção, garantindo a paz e a liberdade para os agentes econômicos.

Partindo desses pressupostos, o pensamento neoliberal postula que a crise do capitalismo se deu não por conta da contradição imanente da lei de acumulação, mas em virtude das intervenções estatais manifestas no excesso de impostos, de regulação mercantil e de oferta monetária que resultaram em estagflação. A conclusão dessa linha de raciocínio é que, a fim de retomar o crescimento econômico (entenda-se, o processo de acumulação, concentração e centralização), se fazem necessárias reformas na estrutura político-social, com o objetivo de “liberar novamente o funcionamento dos mecanismos naturais, que se expressam no mercado e que foram desvirtuados pela aplicação de políticas redistributivas direcionadas pelo Estado” (BIANCHETTI, 2001, p. 22).

Ora, para que o circuito da autoavaliação do capital seja retomado é necessária, de fato, a existência de medidas redistributivas. Contudo, no neoliberalismo essa redistribuição já não é feita pelos Estados, mas pelos próprios detentores do capital centralizado; cria-se, assim, uma nova ordem capitalista de caráter internacional, global, gerida pelos grandes poderes econômicos, que controlam o fluxo de capitais pelos países e determinam as condições nas quais esse capital se distribui. Em outras palavras: o capital centralizado é investido (seja

na forma de instalação de empresas multinacionais, seja como empréstimos de entidades bancárias internacionais) nos países que aceitem seguir as regras do modelo neoliberal imposto.

Essa condição de enfraquecimento do poder estatal em favor dos grandes conglomerados centralizadores do capital se faz sentir em grande parte nas políticas sociais. Estas, que no Estado intervencionista serviam para sustentar o processo autovalorativo, são encaradas pelo neoliberalismo como duplamente perniciosas: primeiramente, porque oneram as contas públicas, aumentando a pressão tributária sobre a classe capitalista; em segundo porque tais políticas, visando a uma pretensa justiça social que iguala as condições de bem estar da população, desequilibra as relações de mercado, já que o acesso ao bem estar deve dar-se pelo mérito de cada um. Nesse contexto, as políticas públicas só se justificam na medida em que proporcionem às pessoas não uma igualdade nos resultados sociais, mas no acesso a um ambiente em que os indivíduos, como agentes econômicos, tenham liberdade para suas atividades de oferta e procura.

É justamente segundo essa visão que o neoliberalismo veiculará suas políticas públicas no âmbito da educação, conforme será discutido no próximo tópico.

1.3. Neoliberalismo e as funções mediadoras da educação escolar

*Essa cova em que estás
Com palmos medida
É a cota menor
Que tiraste em vida*

*É de bom tamanho
Nem largo nem fundo
É a parte que te cabe
Neste latifúndio.*

João Cabral de Melo Neto

Ao tratar das relações entre educação e trabalho (este, lembrando, entendido como ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas), Saviani (idem, ibidem, p. 154) pontua que no princípio da história da humanidade tal relação era de identidade: “[...] os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-

se e educavam as novas gerações”. De acordo com o mesmo autor, a ruptura dessa unidade é oriunda da divisão social do trabalho e da propriedade privada da terra, as quais geram a divisão da sociedade em classes: surge uma educação para a classe proprietária, cujo *locus* é a escola, centrada em atividades intelectuais como oratória ou exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, e outra destinada à classe serviçal, voltada para o processo do trabalho. Concomitantemente, opera-se a divisão entre trabalho material (entendido como aquele direcionado para a produção em si) e trabalho intelectual, relacionado com as funções de supervisão do trabalho. Assim, entende-se que a classe trabalhadora, produzindo sua própria vida e a da classe proprietária, exerce o trabalho material, cujo aprendizado se dá no próprio processo de trabalho; a classe proprietária, por sua vez, dispensada da necessidade de trabalhar para produzir sua existência, dispõe do tempo necessário para frequentar a escola, onde tem acesso aos conhecimentos que lhe permitirão exercer o trabalho intelectual.

É nesse sentido que o movimento histórico de complexificação dos modos de produção (com o desenvolvimento da técnica e fragmentação cada vez maior da divisão social do trabalho) está relacionado tanto aos processos de separação entre trabalho manual e trabalho intelectual quanto da crescente valorização da educação escolar (relacionada ao trabalho intelectual). As máquinas adotadas no processo produtivo incorporam o saber, o conhecimento necessário para a produção. Conforme já discutido, nos modos de produção anteriores ao capitalismo, o trabalhador, ainda que alienado da natureza a ser transformada, todavia dispunha do conhecimento aplicado às ferramentas de trabalho; quando se utilizam as máquinas, as quais passam a executar a maioria das funções manuais para a ampliação da produção, são elas que de fato produzem, sendo apenas operadas pelo trabalhador: o saber nelas incorporado se converte em meio de produção, propriedade exclusiva da classe proprietária (SAVIANI, 2013).

Não obstante, o recrudescimento do modo de produção capitalista deslocou o eixo produtivo do campo para as cidades, da agricultura para a indústria, consolidando as relações de trocas levadas a termo pela mediação do dinheiro e sustentadas não pelos costumes orais, mas pelo direito positivo. Esse conjunto de mudanças tornou imperativo o domínio, por parte da classe trabalhadora, de uma certa cultura intelectual (como se sabe, não diretamente relacionada com a

produção, e historicamente veiculada pela escola), como por exemplo a alfabetização e a capacidade de calcular.

Constitui-se aqui uma contradição fulcral. O objetivo do capitalismo é produzir para acumular riquezas; para tanto, a classe dominante utiliza-se da posse da natureza e dos meios de produção (entre eles, o conhecimento) para explorar a força de trabalho da classe trabalhadora. Outorgar a essa classe a posse dos meios de produção constituir-se-ia em um obstáculo para o processo de acumulação; portanto, o trabalhador não pode deter tais meios, incluindo o conhecimento; contudo, sem conhecimento o trabalhador também não consegue viver na sociedade capitalista, tampouco produzir. O desafio colocado então é o de ofertar uma educação básica, um mínimo de instrução que seja positivo para o processo de acumulação, não comprometendo a ordem social.

De forma a não romper com os limites desse mínimo necessário, o trabalho pedagógico dentro das escolas tem sido organizado de distintas maneiras ao longo da história do capitalismo, a depender de como se organiza seu modo de produção. Kuenzer (2002) observa que no momento histórico no qual predominava o Estado intervencionista, a rigidez que demarcava as políticas de controle do mercado demandava da escola uma prática pedagógica fragmentada pela clara separação disciplinar (cuja manifestação mais patente é a expressão “grade curricular”, que sobrevive até hoje), isoladas umas das outras e das práticas sociais concretas. A formação continuada de professores acontecia de forma igualmente cindida pelo agrupamento docente em disciplinas ou séries, impedindo que o trabalho pedagógico pudesse ser discutido em sua totalidade. Além disso, a separação entre trabalho e educação se manifestava na existência de uma escola dual, definida a partir da origem de classe e do papel a ser desempenhado por estudantes na divisão técnica e social do trabalho.

Conquanto a perpetuação de todas essas formas de fragmentar os processos de ensino e aprendizagem, o modelo neoliberal de organização da produção capitalista (baseado em uma visão de homem como ser dotado das capacidades naturais, desejos e oportunidades, sendo a sociedade uma somatória de indivíduos que busca a satisfação de seus interesses, cabendo ao Estado criar condições para que as buscas individuais pela satisfação aconteçam livremente), em

oposição à rigidez do controle estatal, propõe reformas infra (economia) e superestruturais (legislação e educação) pautadas na *flexibilidade*¹⁰. Tratam-se de novas formas de organização do modo de produção (e, conseqüentemente, de toda a sociedade, inclusive da escola), as quais pretensamente buscam recompor a unidade dos processos de trabalho. Essa nova organização demanda da escola práticas que prescindem da mediação da rigidez (da separação disciplinar, da memorização de regras e conteúdos específicos para uma determinada função) em favor da mediação da interdisciplinaridade. Passa-se a exigir de estudantes a aquisição de *habilidades e competências* como

[...] análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal a intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, 2002, p. 87).

Contudo, a adoção da interdisciplinaridade como paradigma para a construção do conhecimento, constituindo-se tão somente em inter-relação de conteúdos fragmentados, não supera os limites historicamente estabelecidos pelas disciplinas: juntam-se as partes, sem que isso signifique uma nova totalidade, tampouco o conhecimento da totalidade e da rede de inter-relações que se estabelecem. Encontra-se assim uma forma de esquivar-se da contradição da educação básica: a classe trabalhadora tem acesso ao conhecimento, mas não àquele relativo à totalidade dos processos, privativo dos grupos dirigentes; tem acesso tão somente ao saber referente às parcelas que está destinada a operar no processo de produção material, uma educação relacionada com o trabalho manual.

Note-se que tanto no intervencionismo quanto no neoliberalismo a escola se configura como instância para integração de indivíduos ao mercado de trabalho. Gentili (2002) destaca o fato de que até meados de 1970 essa integração se dava sob a égide do conceito de capital humano¹¹, segundo o qual a função da escola seria formar o contingente de trabalhadores que viria a incorporar o mercado de trabalho. Investia-se em educação buscando um retorno praticamente certo na

¹⁰ Para um aprofundamento sobre o conceito de flexibilidade dentro do neoliberalismo, conferir o artigo de Miqueluzzi (1997).

¹¹ Para uma leitura específica sobre o conceito de capital humano, conferir Frigotto (2006), especialmente os capítulos 1 e 2.

forma de desenvolvimento econômico, tanto em âmbito pessoal (cada pessoa deveria investir em sua própria formação para alcançar melhores postos no mercado) quanto social (o Estado investia em educação de forma a alavancar o desenvolvimento econômico da nação). O advento das ideias neoliberais intensifica o caráter individualista e meritório desse conceito, mantendo o elo entre formação educacional pessoal escolar e desenvolvimento econômico, mas sem a reconfortante ideia da certeza: o novo conceito de *empregabilidade* não significa garantia de integração ao sistema produtivo, apenas melhores condições de lutar pelas poucas vagas de emprego disponíveis. Além disso, socialmente já se admite a ideia de um crescimento econômico nacional que possa prescindir de uma maior e melhor integração das pessoas à vida produtiva. Pode-se dizer que no neoliberalismo a escola ainda se presta à integração das pessoas ao mercado, “mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos” (GENTILI, 2002, p. 52).

Mas a educação escolar não serve ao neoliberalismo apenas como entidade potencialmente integradora; ainda dentro da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, ela também é útil e funcional como *mercadoria*, como *possibilidade de produção de mais valia*. De fato, quanto mais a intervenção estatal cede espaço a formas pluricentradas de formulação e decisões político-econômicas (como o Banco Mundial, Otan, Mercosul, Fórum Mundial da Economia, etc.), maior é a influência de atores de fins lucrativos sobre a educação, como empresas de educação, fundos de investimento, instituições financeiras ou redes de empresários (CROSO e MAGALHÃES, 2016; OLIVEIRA, 2005).

Tal influência, de acordo com Ball e Youdell (2008), se exerce por meio de *tecnologias políticas*¹² que dão forma a uma *privatização velada*¹³ da educação pública. O primeiro e principal tipo por eles classificado é chamado de *privatização endógena*, caracterizado pela organização de escolas do sistema público de ensino como empresas. Esse fenômeno, baseado primordialmente na introdução de novas formas de opção escolar, é facilitado por ações como financiamento *per capita*, transferência de responsabilidades de gestão aos sistemas de ensino, ou mesmo às

¹² O conceito de *tecnologias políticas* diz respeito ao emprego calculado de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes funcionais de poder (BALL, 2003, p. 216, tradução minha).

¹³ Tradução minha para o termo em inglês *hidden privatisation* (BALL e YOUDELL, 2008, p. 18)

escolas, flexibilização de regras para matrículas e publicação de resultados em avaliações de larga escala como forma de informação de mercado. O propósito da implantação de tais medidas é o fomento à competição entre as escolas, permeada por valores como esforço, economia, autonomia e assunção de riscos, cujo efeito esperado é o aumento da qualidade do ensino.

Outra característica básica da privatização endógena é o empenho empregado pela administração pública para que seu funcionamento interno se assemelhe ao modelo de funcionamento empresarial, especialmente pela introdução de conceitos como planejamento por objetivos, recursos humanos, monitoramento de desempenho e credibilidade. Esse empenho se manifesta na forma de “[...] procedimentos de motivação” que “[...] fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem”, na tentativa de criar “[...] um novo currículo ético nas e para as escolas e o estabelecimento de uma ‘correspondência’ moral entre o provimento público e empresarial” (BALL, 2001, p. 106-7).

Para viabilizar a criação desse novo currículo ético, o papel da *gestão escolar* é essencial, pois reside nela o poder de controlar a organização da escola e os processos de tomada de decisão, inclusive no tocante à utilização das verbas e, em alguns casos, de retribuições e contratação de funcionários, sempre com foco nos resultados.¹⁴ Seu trabalho é o de introjetar valores neoliberais (novamente, esforço, economia, autonomia, assunção de riscos, além de mérito, competitividade, eficiência, individualismo, etc.) nas pessoas que estejam envolvidas no trabalho pedagógico, de forma que estas se sintam comprometidas com a organização da escola e *responsabilizadas* pelo cumprimento ou não das metas estabelecidas. Essas metas, interligadas a sistemas de avaliação e à comparação de resultados entre escolas ou entre sistemas de ensino, assumem a condição de formas de vigilância que configuram, por fim, uma cultura orientada para o desempenho (BALL, 2001).

¹⁴ Um exemplo presente na legislação brasileira da gestão com foco nos resultados dentro da esfera da privatização velada endógena é a meta 7 do PNE, a qual pretende “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”, de modo a atingir certas metas tidas como satisfatórias no Índice Nacional da Educação Básica (IDEB). Para tanto uma das estratégias propostas é a de “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014).

A tríade das tecnologias políticas de privatização velada da educação se fecha com a *performatividade*, definida como

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exposições como formas de incentivo, controle, atrito e mudança, baseadas em recompensas e sanções, tanto materiais como simbólicas (BALL, 2001, p. 216, tradução minha).

A performatividade é uma tecnologia no sentido de técnica deliberadamente empregada para viabilizar a mercantilização da educação; é também uma cultura, pois envolve a ressignificação do trabalho pedagógico através do emprego de novas terminologias (profissionais da educação são “recursos humanos a serem gerenciados”; o aprendizado das crianças é recompensado como “resultado de políticas de custo efetivo”; o trabalho pedagógico “eficiente” é aquele que atinge as metas estabelecidas com “baixos custos”) as quais introduzem novos códigos morais e novas subjetividades; é outrossim um modo de regulação menos visível que outorga à gestão escolar liberdade na tomada de decisões ao mesmo tempo que persuade (através das avaliações, julgamentos, comparações e exposições) profissionais da educação a assumir como seus os valores neoliberais. Aliás, os processos de avaliação e exposição são muitas vezes perpretados por diferentes agentes, com formas e critérios distintos e, não raro, contraditórios: são “um fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados” (BALL, 2001, p. 110). Dentro dessa esfera de preplexidade, docentes são impelidos a refletir sobre si como indivíduos (no sentido neoliberal do termo, como um ser provido de uma tendência natural a buscar sua própria felicidade, seu próprio interesse econômico) que “agregam valor” (pecuniário, diga-se de passagem) a si mesmos por meio de sua produtividade; em outras palavras, os docentes são incentivados a conceber como moralmente aceitável a condição de mercadoria na qual se encontram.

Croso e Magalhães (2016) entrevistaram docentes que atuam na América Latina e Caribe, coletando de seus relatos dados referentes às condições impostas às suas carreiras no contexto da privatização endógena. O quadro que se afigura é draconiano: disseminação de lógicas competitivas dentro dos sistemas públicos; preocupação excessiva por parte da gestão escolar com o aumento do número de estudantes matriculados, de forma a captar mais verbas para a escola, acarretando na superlotação de salas; manutenção de vínculos trabalhistas ou

recebimento de salários dependendo diretamente dos resultados discentes em avaliações externas; degradação e empobrecimento do ensino; desenvolvimento de condutas individualistas; naturalização de uma lógica competitiva com base em prêmio e castigo.

A segunda forma de privatização velada através da qual os atores neoliberais exercem sua influência sobre a educação escolar pública é a *privatização exógena*, a qual consiste em trazer o setor privado para dentro dos sistemas públicos de ensino, de forma que estes também se convertam em fonte de lucro privado. Um primeiro exemplo é a mobilização de diferentes ramos da produção industrial e da prestação de serviços para a viabilização da oferta educacional (construção civil, mobiliário, transporte, informática, produção de material didático, papelaria, merenda, limpeza). Contudo, essa forma de privatização vai além: também observa-se a aquisição por parte dos sistemas estatais de serviços, como elaboração de currículo, formação de professores, preparação, aplicação e correção de provas externas, ou mesmo “combos” que incluem todos os itens anteriores, entre outros. Esse procedimento aproxima-se de uma outra tendência observada por Croso e Magalhães (idem, *ibidem*): são as escolas *charter* – que dizem respeito à subcontratação de centros de ensino, onde escolas públicas ou mesmo redes completas de ensino são transferidas para o setor privado a fim de que sejam por este dirigidas, podendo inclusive permitir o lucro. Há ainda o fornecimento de *vouchers* ou “bolsas”, os quais se referem à subsídios públicos para matrículas na rede privada, o que tem acontecido no Brasil especialmente na educação infantil, no ensino técnico (através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, o PRONATEC) e na educação superior (por meio do programa de Financiamento Estudantil – FIES).

A base ideológica para todo esse movimento é, mais uma vez, a ideia de indivíduo neoliberal que busca sua satisfação econômica e que, como tal, tem o direito de *escolher* onde efetuar sua matrícula. Para justificar a escolha por uma escola privada subsidiada pelo Estado, lança-se mão do discurso amplamente difundido da incapacidade estatal em prover uma educação de qualidade, em oposição à superioridade da oferta privada. No entanto, dados compilados por Freitas (2012) referentes à adoção de escolas *charter* e *voucher* nos Estados Unidos mostram que tais medidas não se legitimam nem pela qualidade, já que os

resultados acadêmicos são consistentemente os mesmo de escolas públicas regulares, nem pelo aumento da equidade, pois mecanismos de triagem exercidos pelas escolas privadas para selecionar estudantes com melhores antecedentes de aprendizagem terminam por criar escolas privadas para pobres ou para ricos.

Diante do que foi discutido até aqui, é possível afirmar que as formas veladas de privatização da educação operam, conforme apontado por Fretias (2012):

- o estreitamento do currículo escolar, que tende a restringir-se aos conteúdos mínimos aferidos pelas avaliações externas, e que correspondem ao saber mínimo necessário à classe trabalhadora para uma vida produtiva na sociedade capitalista neoliberal¹⁵;
- a colocação de profissionais da educação em processos de competição entre si e entre outras escolas, enfraquecendo sua coletividade e diminuindo possibilidades de colaboração;
- pressão em cadeia, dos sistemas de ensino para a gestão escolar, desta para os docentes e destes para os estudantes, de forma a alcançar melhores índices nas avaliações externas, intensificando os dois itens anteriores, além de conduzir a práticas excludentes no trabalho pedagógico;
- aumento da segregação socioeconômica de estudantes dentro de territórios (por meio dos já referidos mecanismos de triagem) e dentro das próprias escolas;
- abreviação e precarização da formação docente, tanto inicial, que fica restrita a aspectos práticos e operacionais, quanto continuada, pela criação de uma superdependência de materiais didáticos estruturados. Em ambos os casos, professores se veem (como qualquer trabalhador no âmbito capitalista) alienados do saber como meio de produção (no caso docente, o saber relativo à preparação do currículo, das aulas, à forma de avaliação, aos modos de conduzir e organizar seu trabalho), restando-lhe somente o saber-fazer e a força de trabalho;

¹⁵ Como exemplo, o documento intitulado *Matrizes de referência para a avaliação SARESP* (SÃO PAULO (ESTADO), 2009) trata de "estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens"

- desqualificação da educação pública gratuita gerenciada pelo Estado, e desmoralização dos profissionais da educação, por meio da divulgação de avaliações individuais de professores com base nos resultados discentes nas provas externas, ou mesmo pela desqualificação midiática dos movimentos de reivindicações por melhorias nas condições de trabalho (CROSO E MAGALHÃES, *ibidem*).

Afinal, é admissível afirmar que a educação escolar, no âmbito do capitalismo neoliberal, exerce as funções mediadoras de possibilidade de integração dos indivíduos ao mercado de trabalho, e de mercadoria e consequente produção de mais valia. Em ambas as condições, permanecem intactas a separação imanentemente necessária ao capital do trabalho manual e do trabalho intelectual, com escolas e processos educativos específicos para cada um deles, bem como de sua matriz, a divisão da sociedade em classes. A ideia da educação escolar como direito é substituída pelos valores de mercado: os recursos originalmente destinados à população são redirecionados para o processo de acumulação, concentração e centralização, de forma que a educação pública não produz os efeitos preconizados pela Constituição, antes mais desigualdade e exclusão (ADRIÃO *et al.*, 2016).

2. TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA: APONTAMENTOS CONCEITUAIS E ANÁLISE DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

Deve-se ter sempre presente que o objetivo desta pesquisa é analisar os sentidos atribuídos por docentes ao seu trabalho na escola de tempo integral, focalizando os desafios e as possibilidades que se apresentam em sua organização. Para atingi-lo, o primeiro capítulo abordou, tendo como referência a teoria histórico crítica, questões relacionadas à educação escolar e ao modo de produção neoliberal. Assim se fez para proporcionar às pessoas que venham a ler este trabalho uma visão geral do contexto no qual a educação escolar, em todas as suas modalidades, está inserida. A partir da discussão ensejada chegou-se ao entendimento de que dentro do neoliberalismo a escola exerce um papel duplamente mediador de *possibilidade de integração ao mercado de trabalho* (circunscrita à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual) e de *mercadoria*.

A partir dessas considerações, este capítulo aborda as formas através das quais o modo de produção capitalista neoliberal se apropria da ampliação do tempo na escola, bem como os impactos dessa apropriação sobre o trabalho docente. Para tecer essas reflexões, a análise se concentrou primeiramente sobre a proposta integralista de educação integral em tempo integral e sobre a experiência de ampliação da jornada escolar levada a termo por Anísio Teixeira no estado da Bahia em meados dos anos 1950, comparando-as à concepção de educação integral e de escola em tempo integral defendidas nesta dissertação. Em seguida, são analisados os dispositivos teóricos e legais que sustentam o Programa Mais Educação, proposta do governo federal de ampliação do tempo na escola; por fim, atentou-se para a experiência de ETI da rede municipal de ensino da cidade de Sorocaba, chamada de Oficina do Saber, buscando nos documentos que lhe deram suporte desde sua implementação em 2007 as modificações que ocorreram em suas diretrizes e em suas finalidades.

O eixo ao redor do qual se construiu a análise acima descrita é o de que o modo de produção capitalista neoliberal se apropria das experiências de educação integral em tempo integral de três formas: configurando-as em preparação das crianças para que se integrem à sociedade; utilizando-as como política corretiva cujo objetivo é amenizar as crises inerentes ao capitalismo e sua lei de

autoavaliação, convertendo-as em mercadoria por meio de parcerias com a sociedade civil, sob o aval dos princípios da Carta das Cidades Educadoras. Em oposição, propõe-se uma concepção de educação integral em tempo integral baseada nos pressupostos do marxismo, direcionada para a superação estrutural da sociedade capitalista e que tenha o conceito de trabalho como princípio educativo.

2.1. Breve evolução histórica da escola de tempo integral no Brasil e os seus diferentes sentidos

Foi discutida no capítulo anterior a grande contradição inerente ao modo de produção capitalista: ele se autovaloriza por meio da centralização de riquezas originárias da exploração da força de trabalho, e nesse processo se enfraquece por empobrecer as pessoas e impossibilitar que as mesmas possam dar continuidade ao movimento de concentração; ao seu turno o Estado capitalista, diante da impossibilidade de apresentar uma solução para esse problema, desenvolveu historicamente ações que visavam manter certo nível de equilíbrio social e evitar a generalização do caos. Viu-se, por fim, que no vigente modo neoliberal de organização do capitalismo essas ações devem limitar-se ao estabelecimento de normas gerais que mantenham o Estado em um papel periférico com relação ao mercado e garantam os pré-requisitos estruturais para o funcionamento do sistema. Dessa forma, as políticas sociais, entendidas como estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social, compostas pelos planos, projetos e diretrizes específicas de cada área de ação social (BIANCHETTI, 2001), cumprem papel importante na viabilização de ações estatais cujo objetivo é corrigir as inconveniências do sistema, sem comprometer seu funcionamento.

Essa ideia de remediar os problemas causados pelo modo de produção capitalista neoliberal constitui-se como um dos fundamentos da retomada de propostas de ampliação do tempo na escola no Brasil. Vinculadas à concepção difundida pelo Banco Mundial de educação como combate à fome e a pobreza, essas propostas procuram minimizar os problemas sociais e dissimular as contradições do sistema capitalista (BERTOLDO, 2015). Em outras palavras: o neoliberalismo se apropria da educação escolar, de uma forma geral, convertendo-a em mercadoria e em possibilidade de integração de seus egressos ao mercado de

trabalho, e especificamente da educação escolar em tempo integral como ação corretiva tópica.

Em verdade, a estratégia de utilizar-se da escola para realização de políticas sociais não necessariamente educacionais (com o consequente aumento das funções atribuídas à escola) é recorrente ao longo da história. Tanto que Saviani, ainda na década de 1980, referia-se a esses fenômenos por meio dos termos “educação compensatória” e “hipertrofia” (SAVIANI, 1999; SAVIANI, 2011). Saviani (1999) observa ainda que todas as tendências pedagógicas não críticas¹⁶, ao empregar seus arcabouços teóricos na tentativa de explicar as possíveis influências da educação escolar para a promoção da justiça e equalização da sociedade, deixaram de contemplar as influências e determinações da sociedade sobre a educação, bem como o papel mediador da escola para a manutenção da desigualdade, conforme discutido no capítulo anterior. Assim sendo, as concepções de educação integral e as respectivas tentativas de concretização dessas tendências em experiências de escolas em tempo integral conservam a ideia de educação escolar como redenção, como instrumento de equalização social, de correção das distorções marginalizadoras da sociedade. Efetivamente, e dentro do contexto das tendências não críticas, essas ideias estão presentes nas propostas e nas ações das duas correntes político-ideológicas que disputaram a hegemonia do campo educacional na primeira metade do século XX no Brasil e que constituem dois importantes marcos da ETI em nosso país: o integralismo, fundamentado na tendência tradicional, e a escola nova, concretizada especialmente na obra de Anísio Teixeira (SAVIANI, 2013).

Ora, sabe-se que o pensamento pedagógico escolar brasileiro principiou com o trabalho de colonização e catequização realizado pelos sacerdotes jesuítas junto aos indígenas da costa brasileira, estando, portanto, estreitamente vinculado à Igreja Católica e assim permanecendo por mais de dois séculos. Esse estreitamento, contudo, começou a esvaecer-se com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, passando pela influência de correntes de pensamento como o

¹⁶ Saviani não chega a definir expressamente o termo, mas a leitura de seu texto permite a compreensão de que se tratam de tendências que, no que concerne ao fenômeno da marginalização escolar, contemplam a educação como instrumento de equalização social, sem questionar o papel que a própria escola, enquanto parte da sociedade, tem para a produção dessa marginalização. Para o autor, fazem parte desse grupo as pedagogias tradicional, nova e tecnicista.

iluminismo, o positivismo e o liberalismo, pela instauração do Estado laico e pela abolição do ensino religioso nas escolas públicas já no final do século XIX, tudo isso constituindo um paulatino movimento de laicização da educação. É dentro dessa conjuntura que estão inseridos os movimentos acima citados: o integralismo, como forma de resistência ativa da Igreja Católica por meio da pressão política para o reestabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e da propalação de suas ideias pedagógicas; a escola nova, como crítica à tendência tradicional (na qual se baseava o integralismo para a execução de seu trabalho pedagógico) e em defesa de uma escola pública (estatal e, portanto, laica), gratuita e de qualidade (SAVIANI, 2005; SAVIANI, 2013).

A tendência tradicional, na qual se fundava o movimento integralista, assume uma postura de valorização do ensino do saber clássico, sendo, para tanto, fundamentais tanto o contato por parte do aluno com as grandes realizações da humanidade, consideradas como modelos, quanto a autoridade e intervenção mediadora docente entre os alunos e os ditos modelos. Nesse sentido, a criança é vista como um ser incompleto, imaturo, em oposição ao adulto acabado e completo. Segue-se que o docente se constitua em um especialista, apto a ordenar a realidade e organizar a linguagem, transformando a multiplicidade não assimilável do mundo em matéria simplificada, de forma a garantir que os alunos, na confrontação com os modelos e numa postura ativa de esforço e autodisciplina, empreendam sua busca própria e pessoal pelo conhecimento. Por sua vez a escola, desconfiando da capacidade da sociedade de efetivar a transmissão do saber historicamente constituído, assume o papel de local privilegiado para a sistematização e transmissão dessa cultura geral, assimilando da sociedade os conteúdos, os valores e as finalidades que lhe permitam preparar intelectual e moralmente seus estudantes para assumir sua posição na comunidade (SILVA, 1995).

À vista disso, o movimento integralista, representando, como visto acima, uma resistência ao processo de laicização da educação nacional, e assente na tendência pedagógica tradicional, tinha como expressa intencionalidade a formação do homem integral, concebido como o conjunto do homem físico, intelectual, cívico e espiritual, um cristão virtuoso que trabalha diligentemente em favor de sua família e da sociedade, em nítida concordância com o mote do movimento: Deus, Pátria e Família. Consequentemente, a educação integral se

configurava como ação para a formação desse homem completo, contemplando dimensões físicas, intelectuais (ciências, artes, economia, sociologia, política) e morais (civismo e religiosidade cristã católica), consubstanciadas em escolas marcadas por relações rigidamente hierárquicas de obediência e conformidade. O objetivo maior desse movimento era, articulando esse trabalho educacional com a ação político-partidária, construir um estado integral, alicerçado sobre os princípios da hierarquia, ordem, disciplina e unidade, cuja função seria manter e distribuir a justiça e o equilíbrio social. Em suma, tratava-se de uma concepção de educação integral (visto que preconizava atividades formativas que idealizavam uma totalidade de ser humano), fundamentada sobre a tendência pedagógica tradicional, cujos sentidos básicos eram os de uma ação doutrinária de conversão a uma verdade previamente estabelecida e, por fim, de intensificação do controle social e de criteriosa distribuição das pessoas nos segmentos escalonados da sociedade (COELHO, 2005).

Já o movimento escolanovista começa a conformar-se, entre o final do século XIX e início do século XX, a partir das críticas sucessivamente feitas à pedagogia tradicional, delineando novas maneiras de interpretar a educação e experimentando alternativas isoladas de implementação para, posteriormente, defender sua generalização na esfera dos sistemas mais amplos de educação escolar. Ao contrário da tendência tradicional, que tem como pressuposto uma filosofia da essência, a qual concebe as pessoas como essencialmente livres, a pedagogia nova se respalda sobre uma filosofia da existência (SAVIANI, 1999), centrada na vida, nas atividades humanas, delineando um trabalho que deriva diretamente do cotidiano, dos interesses e necessidades das crianças. E como essas necessidades e interesses são diferentes uns dos outros, defende-se um trabalho pedagógico diferenciado a partir de sua criteriosa identificação (SILVA, 1995).

Essa preocupação existencial com os interesses e necessidades infantis permite vislumbrar algumas diferenças elementares entre as duas linhas de pensamento: na tendência tradicional o centro do processo era o professor, adulto completo, especialista, mediador entre o aluno e os modelos a serem aprendidos por imitação; na pedagogia nova o centro do processo é a criança, suas exigências, anseios, curiosidades e expectativas. Em consonância, a pedagogia nova atribui à

criança um papel ativo e livre, no qual ela tenha autonomia para explorar os ambientes e, explorando, possa descobrir e aprender. Não existe, nessa tendência pedagógica, uma preocupação com a “criança em geral”, antes é atribuída grande relevância à diversificação dos programas, à consideração dos ritmos, potencialidades e dificuldades pessoais e ao desenvolvimento de atividades diferenciadas e individualizadas.

Em decorrência desse pedocentrismo, cabe ao docente primeiramente discernir, com base nas descobertas de ciências como a psicologia e a sociologia, quais são as necessidades das crianças para cada momento de seu desenvolvimento. Partindo desse conhecimento, docentes têm a incumbência de preparar um ambiente que proporcione à criança a possibilidade de auto aprendizado pela exploração, acompanhando a ação estudantil e evitando agir sobre ela ou conduzi-la; nesse contexto, docentes são apenas parte de um ambiente cuidadosamente preparado, não rotineiro e desafiador (SILVA, 1995).

Não obstante todas essas diferenças entre as pedagogias tradicional e nova, há um ponto que as assemelha: a ideia de uma educação escolar equalizadora da sociedade, capaz de corrigir suas distorções marginalizadoras. No caso da pedagogia tradicional, essa marginalização se expressa pela existência de pessoas não instruídas; a função da escola seria difundir a instrução, transmitir o conhecimento para que seus egressos pudessem inserir-se dignamente na sociedade. Como forma de crítica, a escola nova advoga que marginalizadas não são propriamente as pessoas não instruídas, mas as rejeitadas, excluídas, não aceitas por suas diferenças. Dessa forma, a educação só pode corrigir essa imperfeição social se puder favorecer a construção de uma sociedade cujos membros se aceitem mutuamente e se respeitem em suas especificidades, uma sociedade democrática, harmoniosa e organizada: daí a primazia da necessidade e do interesse da criança permeada por trabalhos em grupo, garantindo a formação discente em um ambiente de cooperação e comunicação. Note-se que ambas as tendências veiculam a ideia conservadora de uma integração à sociedade, de uma adaptação a um sistema já vigente que, uma vez melhorado pela educação, deve ser tão somente mantido. (SILVA, *ibidem*; SAVIANI, 1999).

Foi a partir desses valores (lembrando, de um processo pedagógico cujo centro seja a criança, suas necessidades e interesses, e de docentes que atuem não como mediadores, mas como parte de um ambiente preparado para que a criança possa explorar e aprender), e projetando a formação de pessoas mais aptas a construir e viver em uma sociedade democrática, que Anísio Teixeira, notável defensor da pedagogia nova, concebeu uma experiência de educação integral em tempo integral. A partir da leitura de suas obras, Cavaliere (2010) observa que Teixeira propunha uma educação escolar pública, laica e gratuita, com jornada docente ampliada nos diferentes níveis de ensino, que alcançasse uma maior abrangência nas esferas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e do exercício da cidadania.

A proposta de Teixeira era superar a concepção vigente nas décadas de 1920 e 1930 de uma educação pública circunscrita à alfabetização das massas que viesse a transformar as pessoas marginalizadas em cidadãos por meio do simples acesso à leitura e à escrita. Esse modo de compreender a educação vinha atrelado a políticas públicas de redução da carga horária escolar diária e anual e, conseqüentemente, da qualidade do ensino em prol da expansão do atendimento. Em oposição a essa visão utilitária, Teixeira pleiteia uma educação integral como direito do indivíduo que alcance diversas dimensões de sua formação. Para ele a educação integral se caracterizava como um processo contínuo de crescimento, desenvolvimento e exploração, prescindindo portanto de um modelo apriorístico a ser alcançado.

Essa concepção de educação como vida e descoberta pressupõe novas formas de organizar a escola. Teixeira entende que os avanços técnico-científicos experimentados em meados dos anos 30, cada vez mais rápidos e impactantes, levaram as diferentes instâncias sociais a perder parte considerável de sua capacidade educacional. Destarte, segundo Teixeira cabe à escola ampliar suas responsabilidades, assumindo para si funções outrora concernentes apenas à família ou à sociedade. Em outras palavras: a incapacidade social em impartir uma educação integral gera a necessidade de diversificar as experiências escolares e de ampliar seu tempo de funcionamento. Para ele a escola deve

[...] fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida,

compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (TEIXEIRA, *apud* CAVALIERE, 2010, p. 256)

Para o autor, tal educação não pode ser levada a termo em uma escola de tempo parcial, visto que não deve ser uma escola somente de alfabetização, mas de “formação de hábitos de pensar e fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática” (CAVALIERE, 2010, p. 255). Assim pensada, a escola carece de um tempo integral, com um programa enriquecido de atividades práticas, com amplas oportunidades de formação de hábitos da vida real, organizada como “miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte” (TEIXEIRA, *apud* CAVALIERE, loc. cit.).

Teixeira materializou essa nova forma de organização da escola pautada pela diversificação das experiências e pela ampliação do tempo. Primeiramente, como responsável pela instrução pública do Distrito Federal, implementou em 1932 medidas de reforma que contemplavam o ensino de música, artes, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos. Já nessa época Teixeira idealizava uma escola composta por dois prédios (as escolas nucleares e as escola parque) e que funcionasse em dois turnos: em um desses turnos, dentro da escola nuclear, as crianças teriam acesso ao “ensino propriamente dito”; no contraturno, na escola-parque, receberiam a educação social, física, musical, sanitária, a assistência alimentar e o acesso às bibliotecas (TEIXEIRA, *apud* CAVALIERE, 2010, p. 256). Essa idealização se concretizou em 1950 na criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no estado da Bahia. Esse complexo educacional

[...] constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Previa-se a construção de residências para 5% do total das crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam¹⁷ (CAVALIERE, loc.cit.).

¹⁷ De acordo com Nunes (2009), essas residências não chegaram a ser construídas.

Nunes (2009) destaca algumas relevantes inovações presentes no Carneiro Ribeiro: a existência de profissionais habilitados por meio de cursos de aperfeiçoamento em diferentes instâncias (inclusive internacionais); a localização dos prédios em áreas pobres da cidade de Salvador; equipe docente e administrativa com salários pagos pelo Estado; crianças organizadas em classes tendo como critério a faixa etária (ao invés das então vigentes classes homogêneas organizadas com base em resultados de testes de inteligência) com no máximo 30 alunos; abolição da repetência escolar; apoio aos docentes para trabalhar dificuldades de aprendizagem ou didáticas; realização de atividades de artes aplicadas no Setor de Trabalho, jogos e recreação, grêmios, rádio-escola, loja (onde eram comercializados artefatos produzidos no próprio centro), música, leitura e estudos.

Apesar de todas essas inovações, a obra de Anísio Teixeira permite vislumbrar os traços de uma educação funcionalista e reguladora da sociedade, a qual contribui para preparar e distribuir as pessoas pelas diversas ocupações da vida humana de acordo com suas capacidades supostamente naturais, ou mesmo uma educação moralista e civilizatória que eleve a condição de seus educandos por meio da aquisição de hábitos de organização, higiene, empenho, esforço, etc. Sua concepção de educação integral pode ser assim sumarizada: uma educação viva (e não que simplesmente prepare para a vida), que abarque diversos aspectos da formação humana e que, diante da incapacidade social em proporcioná-la, aconteça em uma escola pública, laica e de qualidade, em período integral (CAVALIERE, 2010). Na busca por uma escola “comum” (em oposição à “escola dual”, organizada para pobres ou para ricos), socializadora e democrática, que alcançasse a toda a população em condições de igualdade, essa educação integral se direcionava para a adequação dos indivíduos a uma dada sociedade, para a integração das camadas mais pobres no contexto da sociedade moderna.

Diante disso, é possível afirmar que integralismo e escolanovismo são semelhantes, não obstante suas diferenças axiológicas, por conceber a educação integral como oferta de atividades diversas que contemplem certa ideia de integralidade e facilitem o processo de equalização da sociedade; ambas as correntes não consideram em suas reflexões as relações de exploração procedentes da divisão de classes, nem mesmo as determinações sociais do fenômeno

educativo. De acordo com a discussão ensejada no primeiro capítulo, na sociedade capitalista neoliberal a escola se presta exatamente à integração de seus egressos ao mercado de trabalho, de forma a manter o funcionamento do sistema de acumulação, concentração e centralização de riquezas por parte da classe proprietária, através de um ensino fragmentado, um mínimo de conhecimento que seja positivo para o processo de produção capitalista e que não venha a comprometer a ordem social (o conhecimento da totalidade é modo de produção, privilégio da classe burguesa); uma integração que nem sequer é garantida, dado que não há espaço para todos. Conforme pontua Saviani (1999), a escola é determinada pelo conflito de interesses opostos de classe que caracteriza a sociedade capitalista; direcionada para a integração social, a escola se articula aos interesses da classe dominante, contribuindo para a manutenção de seu poder. Portanto, conceber uma educação escolar como tentativa de integração a essa sociedade é conformar-se com ela; é dar de ombros ao fato de que, malgrado todo o esforço da escola por uma educação de qualidade, nem todos conseguirão integrar-se a ela. Direcionada para a integração, uma proposta de educação integral, por mais que amplie o tempo de permanência de crianças e docentes na escola, e por maior que seja a variedade de elementos da formação humana contemplados em seu rol, será no máximo um programa de atividades diferenciadas, sem contribuição para a compreensão da totalidade e da rede de inter-relações dos conhecimentos.

A educação integral que se defende nesta dissertação corresponde ao que Tonet (2006) considera como perspectiva marxista de formação humana: uma educação que, entendendo que o ser social não se define pela prevalência de um único aspecto formativo em detrimento de outros, antes se define pela *práxis*, pela síntese do complexo de elementos que o constituem em uma totalidade, enfim, uma educação que articula dialeticamente espírito e matéria, subjetividade e objetividade, interioridade e exterioridade. Esse conceito tem afinidade com as ideias de Marx e Engels, os quais concebem uma educação integral que contemple

[...] 1) educação intelectual.

2) a educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.

3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX e ENGELS, 2011, p. 85).

A grande diferença entre a educação integral preconizada pelo integralismo ou pelo escolanovismo e esta visão materialista histórico-dialética de educação integral está na admissão do conceito de trabalho como princípio educativo e na busca pela transformação radical da sociedade como sua finalidade. Conforme discutido no capítulo anterior, o advento histórico da divisão social do trabalho e da propriedade privada da terra romperam a relação de unidade que havia entre educação e trabalho, promovendo a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e o desenvolvimento de seus respectivos processos educativos dualizados. Tonet (2006; 2013) sinaliza que o contexto capitalista de fragmentação do saber e exploração alienante da força de trabalho se constitui como obstáculo para a efetivação de uma educação integral: por um lado, impede que as pessoas tenham acesso aos bens materiais e não materiais que se constituem como meios para efetivar tal formação; por outro lado, privilegia aspectos cognitivos da formação, relacionados com o trabalho intelectual (como a formação moral, artística, cultural e intelectual), em detrimento de aspectos relacionados à concretude da produção da existência humana.

Visto que a sociedade capitalista está fundamentada sobre a fragmentação (do saber e das relações de produção), nela uma educação integral entendida como síntese dialética entre os diferentes aspectos que constituem o ser social com vistas à sua transformação emancipadora não pode efetivar-se; a formação humana integral deve, portanto, direcionar-se à construção de um modo de organização social no qual essa formação seja concretamente possível. **Dado que essa condição de fragmentação tem sua origem na instituição histórica da propriedade privada da terra ligada à divisão social do trabalho, a assunção do conceito de trabalho (entendido como modo de produção da existência humana) como princípio para uma educação integral é condição necessária para esse direcionamento. INCLUIR DISCUSSÃO SOBRE EMANCIPAÇÃO HUMANA. NOTA DE ROSAPÉ SOBRE UTILIDADE: O QUE É SOCIALMETNE ÚTIL?**

Pistrak (2003, p. 50) justifica a admissão desse princípio afirmando que “[...] o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual”. Saviani (2007 b) coloca essa questão da seguinte forma: é o trabalho humano que articula dialeticamente a ordem natural (*societas rerum*) e a ordem social

(*societas hominum*); em outras palavras, o trabalho é o elemento essencial de mediação entre a natureza e as relações sociais. Assim, em um âmbito geral, tomar o trabalho como princípio educativo significa assumir uma participação ativa na construção de um novo modelo de sociedade, vivenciando atividades pedagógicas que permitam às crianças, ao mesmo tempo que se integram à ordem social e à ordem natural, modificar a relação atual entre trabalho e trabalhador; significa compreender toda a ação realizada dentro e fora da escola – atividades de estudo, planejamento, avaliação, organização do ambiente escolar ou doméstico, conservação de espaços públicos, etc. – como *práxis* socialmente útil¹⁸, necessária e, portanto determinante das relações sociais entre as pessoas; significa, por fim, compreender os fundamentos teóricos e científicos de todas essas atividades socialmente úteis de forma a sintetizar dialeticamente reflexão e prática.

Sendo o trabalho uma atividade teórico-prática, a vivência cotidiana de atividades socialmente úteis e necessárias deve estar dialeticamente ligada à apropriação desses fundamentos teóricos e científicos, de “um acervo de conhecimentos sistemáticos, sem os quais não se pode ser cidadão, não se pode participar ativamente da sociedade” (SAVIANI, 2007 b, p. 160). É nesse sentido que no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental a admissão do trabalho como princípio educativo para uma educação integral que contempla aspectos intelectuais, corporais e tecnológicos (MARX e ENGELS, 2011) pressupõe que os conteúdos escolares (leitura, escrita, cálculo, ciências naturais e sociais) devem ser trabalhados por meio de estudos que levem a criança à compreensão da realidade, dos elementos que constituem a sociedade capitalista e da necessidade da construção histórica de uma sociedade que supere a exploração alienante do trabalho, possibilitando à classe trabalhadora condições de constituir-se como classe dirigente, dominando científica e tecnologicamente novos processos de produção (PISTRAK, 2003).

Assim sendo, apresenta-se a questão das relações entre educação integral – concebida aqui como formação humana plena que abrange aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos, tomando o trabalho como princípio educativo e

¹⁸ Entende-se por socialmente útil a *práxis* direcionada para a transformação da realidade, para a emancipação da classe proletária. Para uma discussão sobre o conceito de emancipação, conferir TONET (2005)

direcionando-se para a construção histórica de uma sociedade que viabilize a reintegração das dimensões fragmentadas entre teoria e prática, entre trabalho manual e trabalho intelectual – e escola de tempo integral, entendida como a ampliação do tempo diário na escola (CAVALIERE, 2007). Defende-se aqui a ideia de que a escola de tempo integral pode contribuir efetivamente para que se desenvolva uma educação integral na perspectiva acima aludida; contudo, é necessário considerar diversas questões relativas à organização do currículo, dos tempos e dos espaços.

Conforme apontado por Saviani (2007 b), a escola se constitui como local privilegiado para a educação da classe proprietária a partir da divisão social do trabalho; o processo histórico de complexificação e intensificação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual contribuiu para a valorização da educação escolar e consolidou as formas de organização do currículo, do tempo e do espaço que são sustentadas pela estratificação e pela exclusão. Ao assumir a superação do modo de organização social que se fundamenta na fragmentação do saber e do trabalho, a educação integral em tempo integral acima proposta deve, tanto quanto possível, afastar-se das muitas formas através das quais essa fragmentação se apresenta na escola: entre tantas outras, o modelo de organização por classes e séries destinado ao atendimento em massa; a utilização da sala de aula como espaço exclusivo de aprendizagem; a racionalização pedagógica, manifesta inclusive na restrição alienante dos conteúdos escolares à aquisição de habilidades de língua portuguesa e matemática mensuráveis por avaliações institucionais. A escola de tempo integral ligada a uma concepção de educação integral que visa a emancipação da classe trabalhadora se justifica não pela repetição das mesmas práticas fragmentadas e excludentes que existem na escola atual (PARO e COELHO, 2009), mas pela “[...] perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 1021). É nesse sentido que Souza e Antonio (2017, p. 58) observam que “[...] quanto mais limitadas e restritas forem as seleções curriculares, mais homogeneizador será o processo educativo”, sugerindo uma ampliação curricular que contemple aspectos estéticos, éticos, morais, afetivos e físicos, todos em imprescindível articulação com a formação intelectual.

No tocante à organização curricular em sua interface com a ampliação do tempo, Souza e Antonio (2017) criticam o caráter antagônico do modelo de

escola de tempo integral que separa um turno para as atividades pedagógicas tidas como “regulares” e um contraturno destinado às atividades extracurriculares; tal proposta reafirma a hierarquia entre as atividades, atribuindo maior importância às atividades convencionais reforçando, por fim, a fragmentação do saber. Uma outra possibilidade de organização verificada por Cavaliere (CAVALIERE, 2002 a) consiste em intercalar os diversos tipos de atividade ao longo do dia, favorecendo uma mesma valorização de todas elas. Essa solução não está isenta de problemas: ela exige maior investimento para manter os docentes durante todo o dia na escola, além de aumentar a quantidade de deslocamentos (das crianças para salas ambientes, ou de docentes entre as salas) e exigir uma maior atenção na composição dos horários; contudo, esse modelo pode viabilizar um fortalecimento da formação continuada de professores (MONTEIRO, 2009), além de mostrar-se mais propício para que todas as atividades desenvolvidas sejam consideradas igualmente importantes.

Por fim, mencionem-se algumas das ponderações de Maurício (2009) sobre os princípios pertinentes à uma escola pública de tempo integral: a constatação de que a ampliação do tempo na escola implica em ampliação de espaços e de investimentos por parte do poder público; a necessidade de que as pessoas tenham satisfação em permanecer na escola (o que pressupõe que o tempo integral seja uma opção, não uma imposição); que a ETI seja uma política pública, e que sua implementação se dê paulatinamente, mas sempre visando à universalização; e finalmente, que a ETI esteja baseada na aprendizagem das crianças, ao invés da reprovação.

2.2. Cidade Educadora e a Escola de Tempo Integral

Ainda dentro da perspectiva diacrônica traçada no item anterior, é importante destacar o fato de que até os anos 1990 dois dos mais relevantes programas de educação em tempo integral elaborados no Brasil haviam vinculado a ampliação do tempo na escola e das experiências por ela proporcionadas à construção de prédios projetados para a permanência de estudantes e docentes durante todo o dia, e construídos em áreas que privilegiassem o atendimento de crianças e jovens em situação de risco: foi esse o caso do já citado Carneiro Ribeiro,

na Bahia, (NUNES, 2009; CAVALIERE, 2010), e dos CIEPs, nos estado do Rio de Janeiro (COELHO, 2009; MONTEIRO, 2009). A partir dessa década, intensifica-se a promoção de estratégias ideológicas, políticas e legais com o objetivo de desenvolver um novo modelo social; as ideias neoliberais passam a ganhar cada vez mais força, apropriando-se das políticas sociais (entre elas a educação, de uma forma geral, como se discutiu no primeiro capítulo) e das políticas de educação em tempo integral, especificamente. Nessa apropriação, mantém-se o enfoque sobre o atendimento em tempo integral prioritariamente para a população em situação de risco, mas os altos investimentos em infraestrutura e corpo de profissionais da educação cedem progressivo espaço ao estabelecimento de parcerias entre as escolas e entidades da sociedade civil, as quais oferecem atividades no contraturno escolar, em espaços diversos, sob a supervisão de educadores voluntários ou contratados. Percebe-se uma tendência para a manutenção do caráter de política compensatória tópica atribuído à ETI, e para o recrudescimento da possibilidade de mercantilização dessa modalidade educativa (MAURÍCIO, 2015; CAVALIERE, 2014).

Como forma de ilustrar o sentido do qual passa a revestir-se a defesa da oferta de ETI, Maurício, em dois de seus artigos, (2009; 2014) observou que o jornal “O Globo”, em 2006, publicou uma série de reportagens intitulada “CIEPs fazem 21 anos de expectativas e fracassos”, veiculando as escolas como “criadouro de marginais”, de alto custo e ineficientes. Já em 2015, o mesmo jornal publicou a matéria “CIEPs 30 anos depois: fazendo a lição de casa”, atualizando o tema da ampliação do tempo na escola, defendendo seu debate e prestigiando os CIEPs como uma experiência que pode contribuir para essa discussão. A evidente pergunta que a autora se propõe então é: o que mudou? O que ocorreu para que, num espaço de nove anos, a ETI se elevasse da categoria de execrável para desejável?

No âmbito legal, o marco inicial para essa ascensão foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), segundo a qual a jornada escolar no ensino fundamental deve incluir pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola com a consequente adoção do tempo integral a critério dos sistemas de ensino. Em 2001, a lei nº 10172 aprovou o então vigente plano nacional

de educação, determinando como meta para a primeira década do século a progressiva adoção do atendimento em tempo integral às crianças na educação infantil e no ensino fundamental, com prioridade para crianças de famílias de menor renda (BRASIL, 2001). Em 2007, consolidou-se o Movimento Todos pela Educação, formado por um grande conglomerado de grupos empresariais como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, entre muitos outros (SAVIANI, 2007 a). Esse movimento incentivou a criação do decreto 6094 que implementou o Plano de Metas Todos pela Educação (BRASIL, 2007 e), lançando as bases para o Programa Mais Educação (PME), que será discutido logo adiante. Como forma de reforçar a determinação do PNE em vigência, a lei 11494/2007 destina recursos financeiros específicos para as matrículas em tempo integral nas diferentes modalidades da educação básica (BRASIL, 2007 b); o decreto nº 6253/2007, por sua vez, para fins de destinação dessa verba, define educação básica em tempo integral como “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007 a). Em 2010, o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) propôs que, até o final do plano nacional de educação que sucedesse o então vigente, a educação em tempo integral fosse ofertada em pelo menos 50% das escolas públicas, atendendo a pelo menos 25% dos estudantes da educação básica (CONAE, 2010); com efeito, essa proposta foi incorporada ao PNE na forma de meta (BRASIL, 2014) e ratificada pelo documento referência da CONAE de 2014 (CONAE, 2014)¹⁹.

Ao mesmo tempo que as políticas de ampliação do tempo na escola se fortaleciam em âmbito legal, ganhava relevo também o movimento das Cidades

¹⁹ São também instrumentos legais em nível federal que subsidiam a implementação de políticas públicas de educação em tempo integral, entre outros: resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 38 e 67 de 2009, e 26 de 2013, que dispõem sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica; a Portaria Normativa nº 19, de 26 de abril de 2007, que estabelece diretrizes para a cooperação entre os ministérios da educação e dos esportes, definindo critérios para a construção de quadras ou infraestrutura esportiva nos espaços escolares; resolução nº 2, de 14 de abril de 2016, que destina recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação; a lei nº 13.005/2014, que aprova o plano nacional de educação (PNE).

Educadoras, por meio da adesão de diversos municípios brasileiros²⁰ à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)²¹. Para a Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2004), texto que embasa o movimento, as cidades educadoras são um espaço urbano integrado e interdependente de seu entorno, um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente e plural, que exercita e desenvolve essa função educativa de forma paralela as suas funções tradicionais (econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços), objetivando o enriquecimento de seus habitantes e assegurando-lhes o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade²², dos meios e oportunidades de formação e desenvolvimento pessoal por ela ofertados (loc. cit.; CABEZUDO, 2004).

Partindo-se dessa linha de pensamento, assume-se que a cidade dispõe de incontáveis possibilidades educadoras, das quais a escola é somente uma delas; a escola serve, nesse contexto, para articular e integrar esses novos espaços de formação criados pela sociedade da informação (eufemismo para a sociedade neoliberal). Em outras palavras, ela deixa de ser a instância socializadora do conhecimento historicamente sistematizado (lembrando, transformado pelo capitalismo em modo de produção e alienado à classe trabalhadora) para assumir um papel social consideravelmente ampliado de equipamento urbano agregador, articulador e dirigente da comunidade, da cultura, dos movimentos, das organizações e das instituições (GADOTTI, 2004).

Baseadas nessas ideias de cidade com múltiplas possibilidades educadoras e de escola como elemento agregador dessas possibilidades, além de incentivadas pelo arcabouço legal em construção (especialmente pela citada lei

²⁰ Até o final do ano de 2007, quando vários dos dispositivos legais que regulamentam aspectos relacionados à ETI já vigoravam, estavam filiadas à AICE as cidades de Porto Alegre (RS), São Carlos (SP), São Paulo (SP), Belo Horizonte (MG), Santos (SP), Caxias do Sul (RG), Sorocaba (SP), Santo André (SP), São Bernardo (SP) e Santiago (RS).

²¹ De acordo com *site* oficial da AICE, a mesma se constitui como uma associação sem fins lucrativos, fundada em 1994, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre os governos locais comprometidos com a Carta das Cidades Educadoras, a qual é a folha de rota das cidades que a compõem (tradução minha, disponível em <<http://www.edcities.org/quien-somos/>>, acessado em 12/05/2007).

²² Lembrando que, conforme se discutiu no capítulo 1, dentro do capitalismo neoliberal a ideia de liberdade está intimamente ligada à de indivíduos portadores de uma tendência natural a buscar sua própria felicidade, ou, melhor dizendo, seus próprios interesses econômicos. Perceba-se também que, dentro do mesmo código de princípios, a igualdade deve ser garantida quanto às oportunidades, e não quanto aos resultados.

11494/2007, que destina porcentagem adicional do FUNDEB para matrículas em período integral), começam a surgir em meados dos anos 2000 iniciativas de ETI que tendem a articular a assim chamada escola regular a instituições multisetoriais, organizações, projetos ou afins. O intento dessa articulação é que essas entidades parceiras ofereçam atividades diversificadas, múltiplas e não padronizadas a estudantes considerados carentes, no contraturno das aulas, utilizando espaços (praças, clubes, igrejas, etc.) e agentes (membros da comunidade, oficineiros, voluntários, etc.) que não necessariamente os da própria escola (MAURÍCIO, 2015); Cavaliere (2009) chama esse modelo de “aluno em tempo integral”, em oposição ao modelo de “escola em tempo integral”, o qual tende a investir em mudanças quantitativas e qualitativas na estrutura das próprias escolas e de seus equipamentos, atribuindo o trabalho pedagógico a docentes e a profissionais com formação diversificada, enfatizando o fortalecimento da unidade escolar e oferecendo condições adequadas para a ampliação do tempo na escola para estudantes e docentes. A autora também observa que os investimentos no aumento do horário escolar feitos pelas grandes capitais brasileiras a partir de meados dos anos 2000 se inclinavam para o modelo de “aluno em tempo integral”. Ela cita as experiências de Belo Horizonte e São Paulo, ambas filiadas à AICE e, portanto, tributárias de seus princípios, cujos programas de ETI tinham em comum a utilização de espaços extraescolares e o emprego de agentes comunitários ou monitores para a oferta de atividades no contraturno escolar.

2.3. Apropriação neoliberal da Escola de Tempo Integral: o Programa Mais Educação

Como forma de efetivar o cumprimento das determinações legais e fomentar a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas em consonância com os princípios do movimento das cidades educadoras, o governo federal lançou mão no ano de 2007 do Programa Mais Educação (PME)²³, uma clara apropriação neoliberal da educação escolar em tempo integral. Ao analisar os documentos oficiais que lhe dão sustentação legal e teórica, Silva e Silva (2013; 2014) observam

²³ O PME já era previsto como medida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007 c), tendo sido instituído por meio da portaria normativa interministerial nº 17 (BRASIL, 2007 d) e regulado através do Decreto nº 7083 (BRASIL, 2010),

que o PME, na forma de ação articulada entre os ministérios da educação, do desenvolvimento social e combate à fome, do esporte e da cultura, traz como pressuposto básico a concepção de educação como eixo estruturante em torno do qual são implementadas pelo Estado ações para a “erradicação da pobreza e da marginalização” (BRASIL, 2007 c, p. 6). Sua proposta de ampliar tanto o tempo de permanência discente na escola quanto a abrangência de suas ações vem vinculada à ampliação das funções escolares: a escola tem o dever de ampliar o tempo e o espaço educativo e a extensão do seu ambiente, de contribuir para a redução da evasão, da reprovação e da distorção idade-série e de oferecer atendimento educacional especializado para crianças com necessidades educacionais especiais. Como se isso não bastasse, a escola deve ainda prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência, estimular interações efetivas com práticas esportivas, promover a aproximação entre a escola, as famílias e a comunidade e, finalmente, prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados, de forma a operacionalizar a implementação do programa (BRASIL, 2007 d). Toda essa amplitude de responsabilidades que inclui tarefas de “proteção” pode ser caracterizada ao mesmo tempo como uma forma de redução da ação Estatal na esfera pública e como uma tendência de secundarizar a escola. No primeiro aspecto, a escola é convertida em uma espécie de “posto avançado” por meio do qual são garantidas certas condições de controle social, desobrigando-se o Estado de políticas sociais estruturais (SILVA e SILVA, 2014); no segundo aspecto, esvazia-se a escola de sua função específica (qual seja a socialização do saber historicamente elaborado), transformando-se em uma agência de assistência social, cuja função passa a ser a de amenizar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2011).

A apropriação neoliberal do tempo integral na escola operacionalizada pelo PME se faz notar não somente na hipertrofia das funções escolares, mas também nos dois conceitos básicos que, de acordo com Silva e Silva (idem, ibidem) o suportam: o de educação integral intercultural e o de gestão intersetorial e sistêmica. O primeiro desses conceitos, partidário da pedagogia da existência²⁴, busca legitimar as diferenças entre as pessoas; ao fazê-lo, converte-se em uma

²⁴ Para uma discussão pormenorizada sobre as diferenças entre a pedagogia da existência e a pedagogia da essência, conferir Saviani (1999).

forma de legitimar também as desigualdades e a dominação (SAVIANI, 1999): a ideia é veicular por meio do PME a afirmação das diferenças (e não o desvelamento e a discussão de seus determinantes, de forma a superá-los) articulada a políticas de redução das desigualdades; nesse contexto, as contradições inerentes ao capitalismo são acriticamente relativizadas na forma de multiplicidade de verdades, o que termina por desqualificar a escola e o trabalho docente de suas possibilidades históricas e críticas. Além disso, o conceito de educação integral intercultural do PME resgata o lema escolanovista do “aprender a aprender”; este, dentro do contexto já discutido anteriormente de incerteza criado pelas políticas neoliberais de redução da ação estatal e de reestruturação rumo à flexibilização das relações de trabalho, diz respeito à necessidade de constante atualização individual com vistas à ampliação da empregabilidade. Enfim, a educação intercultural que legitima as diferenças e proporciona a atualização individual se dá, segundo o documento “Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território”, por meio da aquisição de habilidades relacionadas ao domínio da língua portuguesa e da matemática, aferidas por meio da Prova Brasil (BRASIL, 2009). Em suma, espera-se que essa educação integral intercultural contribua para que as crianças a ela submetidas sejam dotadas de comportamentos suficientemente flexíveis que lhe permitam adaptar-se à uma sociedade na qual não estão garantidas condições mínimas de sobrevivência (SAVIANI, 2013).

Já o conceito de gestão intersetorial e sistêmica diz respeito à forma através da qual as escolas devem ser administradas. Esse modelo se diz sistêmico pois busca reconhecer as múltiplas relações existentes entre as diversas modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior, ensino profissionalizante, etc.); afirma-se também intersetorial porque busca aperfeiçoar o regime de colaboração entre os diversos entes da federação, compartilhando competências políticas, técnicas e financeiras. Desse modo, atribui-se às escolas relativa autonomia na gestão de questões operacionais ou de seus recursos financeiros e humanos. Nesse caso específico, e em total acordo com os princípios da cidade educadora, o PME prevê a possibilidade de empregar o trabalho voluntário na escola para a oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar. De acordo com um dos documentos que o suportam, fica aberto o espaço para

[...] o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2008).

A suposta autonomia atribuída à escola é, na verdade, relativa: esse modelo gerencial, alegadamente descentralizado, não prescinde de controle central exercido pelo governo federal por meio da distribuição de recursos (cuja liberação é condicionada à adesão ao ‘Plano de Metas Todos pela Educação’, vinculado, como se viu acima, aos interesses de grandes grupos econômicos), da definição das estratégias de controle e verificação dos resultados (lembrando, focado na aquisição de habilidades estudantis em língua portuguesa e matemática, todas aferidas pela Prova Brasil) e dos padrões gerais de funcionamento das escolas: por sua importância estratégica na formação de mão de obra e por seu potencial como forma de obtenção de lucros, a escola deve permanecer sob controle e seus gastos devem ser otimizados. Percebe-se assim que a gestão intersetorial e sistêmica proposta pelo PME é mais uma forma de privatização velada endógena (BALL e YOUDELL, 2008), uma tentativa de transplantar o modelo de organização empresarial para o âmbito do sistema educacional. Com base em valores como produtividade, eficiência e racionalidade, busca-se reduzir custos e investimentos no setor público, transferindo-os total ou parcialmente para o setor privado (SILVA e SILVA, 2014).

Junte-se a tudo isso o fato de que a necessária ampliação dos espaços escolares é encarada pelo PME na perspectiva do estabelecimento de parcerias entre a escola e a sua comunidade (BRASIL, 2009), mais uma vez com base no conceito de cidade educadora; empunhando a bandeira da valorização da diversidade e de abertura da escola para a sociedade civil, o Estado se desobriga dos investimentos também na ampliação predial e arquitetônica, que historicamente tem sido uma marca da educação em tempo integral no Brasil. Não é de balde que o referido Plano de Metas Todos pela Educação propõe que as possibilidades de permanência dos estudantes sob a responsabilidade da escola (repita-se e perceba-se, sob a responsabilidade da escola, mas não necessariamente dentro dela) para além do período regular se dê por meio de “parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas” (BRASIL, 2007 e). Ora, considerando que em

muitas localidades brasileiras a escola é o único equipamento público existente (sendo exatamente essas as unidades que devem ser privilegiadas para implementação do PME), de forma a não haver possibilidades de estabelecer qualquer tipo de regime de colaboração, os resultados são, basicamente, dois: o uso de espaços precários para uma educação precária, ou o estabelecimento de parcerias

[...] com organizações de grande porte, de origem empresarial, com ou sem fins lucrativos, que prestam consultorias aos órgãos do governo (ministérios e secretarias) para a formulação política, elaboração de documentos e materiais de orientação aos professores (CAVALIERE, 2014, p. 1217)²⁵.

Destarte, é possível afirmar que conjugados os dispositivos legais que fundamentam a ampliação do tempo discente na escola e os princípios da carta das cidades educadoras, são criadas as condições

[...] para que a parceria público-privada assuma o protagonismo das ações voltadas para a educação integral, no contraturno escolar, de crianças em situação de vulnerabilidade social, através de organizações não-governamentais (MAURÍCIO, 2015, p. 87-8).

Tendo sido implementado justamente nesses moldes, o PME e suas estratégias – lembrando, ampliação do tempo de permanência discente vinculada à ampliação das funções da escola e dos docentes, visão de educação integral que legitima desigualdades e prepara as crianças para adaptar-se à sociedade neoliberal, modelo de gestão empresarial para a escola, terceirização do trabalho docente pela contratação de voluntários ou educadores genéricos, desinvestimentos em formação de professores e ampliações prediais, gerando oportunidades de lucro para organizações não governamentais que venham a instaurar parcerias com as escolas – tudo isso configura um quadro de duplo enfraquecimento: da escola pública, que passa a depender quase que exclusivamente dos esforços homéricos da equipe docente, da competência da gestão escolar ou dos municípios para a obtenção de algum êxito, e de docentes, alienados dos saberes relativos à preparação do currículo e das aulas, da escolha das formas de avaliação e dos modos de conduzir e organizar seu trabalho. Trabalho esse que, por sua vez, é

²⁵ A Fundação Itaú-Social, por meio do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, tem empreendido diversas ações de fomento à implementação de políticas de ETI. Para maiores informações sobre o assunto, conferir Maurício (2015).

reduzido à condição de missão vocacional, sacerdotal e voluntária, levada a termo em condições de precariedade, e agraciada com auxílio pecuniário proveniente de um financiamento governamental que está condicionado à observância de diretrizes alinhadas aos interesses dos grandes grupos financeiros (SPÍNDOLA, 2015).

2.4. O Projeto Oficina do Saber na cidade de Sorocaba/SP

Em meio ao fortalecimento legal e teórico das políticas de ETI, a cidade de Sorocaba, localizada no interior do estado de São Paulo, teve autorizada em junho de 2006 sua adesão à Associação Internacional das Cidades Educadoras (SOROCABA, 2006). No ano seguinte, firmou-se um acordo de cooperação técnica com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (em inglês, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, gerando a sigla UNESCO), “visando à implantação e implementação, no município de Sorocaba, do projeto ‘Sorocaba: cidade educadora’” (SOROCABA, 2007). No âmbito do conceito de cidade educadora anteriormente discutido, o objetivo do município era o de ascender à condição de espaço urbano com função educadora que transcendesse àquelas mais tradicionais (econômica, política, social e de prestação de serviços), utilizando-se de toda sua oferta potencial (planificação urbana, políticas de meio ambiente, escolas, meios de comunicação, etc.) a fim de envolver seus municípios em um programa educativo coerente e integrado de formação, promoção e desenvolvimento (CABEZUDO, 2004; SOROCABA, 2007).

Em nota publicada no periódico oficial da cidade, a administração reforçou que a educação compreendida a partir dos princípios da carta das cidades educadoras deve priorizar

[...] um conteúdo diversificado e métodos que incentivem a aquisição de valores, atitudes e habilidades necessárias para enfrentar os desafios das sociedades contemporâneas, do desenvolvimento sustentável e da globalização (SOROCABA, 2007 b, p. 1).

Cumprir dizer que o trecho destacado evidencia uma outra função da escola na cidade educadora, paralela àquela de agregar as inúmeras possibilidades educativas da cidade (lembrando, através de parcerias com entidades civis): a de difundir os valores, atitudes e habilidades necessários para a vida na sociedade neoliberal globalizada. Esse discurso aparentemente emancipatório, progressista e

transformador, atribui à escola uma tarefa impraticável: a de humanizar o capitalismo, educando para a cultura da paz, da solidariedade e do respeito às diferenças, ao mesmo tempo que imparte os valores e as habilidades fundamentais para sobreviver em uma sociedade cujo fundamento é a exploração. Segundo Duarte (2000), o capitalismo, em seu processo de autoavaliação, é indiferente a qualquer moral; seu fortalecimento, relacionado à crescente concentração do capital, conduz à radicalização da competição, do individualismo e da indiferença. O discurso das classes dominantes – e, entre eles, o da cidade educadora – desconsidera as relações imanentes entre essa assim chamada *crise de valores* e a estrutura do modo de produção capitalista neoliberal, atribuindo à escola o papel primordial para sua superação, por meio da educação moral para a cidadania.

Assim, de forma a viabilizar o processo de transformação de Sorocaba nesse espaço educador, iniciou-se no segundo semestre de 2007 o seu programa de ampliação do tempo de permanência docente na escola, o Projeto Oficina do Saber (POS). De acordo com informações noticiadas pela imprensa oficial do município (SOROCABA, 2007 c, p. 1), o projeto atendia naquele momento a 1040 crianças de 3ª e 4ª séries, “oferecendo atividades nos horários em que elas não estejam em aula”. Para tanto, utilizavam-se espaços disponíveis nas imediações das então sete escolas integrantes, “como uma praça, um parque, uma quadra de esportes, a casa paroquial de uma igreja, entre outros” (loc. cit.). As crianças eram divididas em grupos de 25 sob a orientação de monitores e de um educador comunitário. O conteúdo das atividades previa oficinas esportivas e motoras, artísticas, de participação social (*sic*), linguagem e matemática.

Partindo dessa primeira nota oficial, convém analisar alguns aspectos que ajudarão a compreender o decurso histórico do POS. Primeiramente, todas as sete escolas escolhidas para iniciar o projeto estão localizadas em regiões periféricas. Dessas, uma delas era detentora, no ano de 2007, do melhor IDEB da cidade; entre as demais, três haviam alcançado resultados que motivaram a recomendação de “melhorar” e duas constavam como “sem dados”²⁶. A última delas, então recém inaugurada, não chegou a ser elencada no levantamento daquele ano.

²⁶ De acordo com dados veiculados pela plataforma Qedu, disponíveis em <<http://www.qedu.org.br/cidade/2348-sorocaba/ideb/ideb-por-escolas?dependence=3&grade=1&edition=2007>>, acessados em 16/05/17.

Apesar da presença da escola com os melhores resultados, essas informações sugerem que as unidades foram escolhidas segundo o critério de nível sócio-econômico (priorizando os níveis menos elevados) associado aos resultados em avaliações externas. Atrelada a essa priorização das parcelas mais vulneráveis da população, a oferta de atividades no horário em que as crianças não estivessem em aula, impartidas por monitores na forma de oficinas e em espaços como parques, praças, quadras ou salões paroquiais, revela elevado grau de aproximação entre o Projeto Oficina do Saber e o modelo de “aluno em tempo integral”, previamente discutido (CAVALIERE, 2009).

A questão do espaço no qual ocorreriam as oficinas do contraturno escolar começaria a ser ressignificada já no ano de 2007, quando foi anunciada a contratação da empresa Projeção Engenharia Paulista de Obras para a construção de quatro prédios especificamente destinados à realização das oficinas do contraturno escolar, além de outros cinco prédios destinados ao programa de prestação de serviços aos munícipes chamado de Casa do Cidadão (SOROCABA, 2007 d). Linardi (2012, p. 95) qualifica as edificações de ambos os programas como “caixas herméticas de concreto pré-moldado sem nenhuma preocupação com insolação, ventilação, estética ou conforto ambiental”, facilmente confundíveis com um galpão industrial. Mencione-se ainda o fato de que a referida empresa construiu prédios muito semelhantes para fins absolutamente distintos: para Linardi esse pormenor indica que essas edificações já foram concebidas considerando a necessidade de adaptação para outros propósitos, caso os projetos não se viabilizassem (idem, ibidem, p. 102).

Não obstante o caráter genérico dos prédios, pode-se dizer que a construção dos mesmos foi um dos elementos que potencializou o crescimento do projeto: a Oficina já havia saltado de sete para dezesseis escolas e de 1040 para 3280 crianças de 1º a 4º séries quando em 2009 divulgou-se a resolução SEDU GS nº 03 (SOROCABA, 2009 a), a qual dispunha sobre o “Programa Escola em Tempo Integral”, constituindo-se no primeiro documento regulamentar do POS tornado público. A princípio, a resolução trouxe uma série de considerações, dentre as quais se destacavam a reafirmação do status sorocabano de Cidade Educadora e a concepção de educação integral expressa como “preparo para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, *além do desenvolvimento das habilidades e*

competências essenciais na nova sociedade do conhecimento (loc. cit., grifo meu). Em seguida, apresentavam-se os objetivos do programa: o primeiro deles, reiterado em mais de um trecho do documento, falava em promover e prolongar a permanência de estudantes na escola de modo a ampliar suas possibilidades de aprendizagem por meio do enriquecimento do currículo básico, assistindo-os integralmente em suas necessidades básicas e educacionais. Além desse, eram apontados como objetivos a intensificação das oportunidades de socialização; a disponibilização de alternativas de ação nos campos social, cultural, esportivo e tecnológico aos estudantes; o incentivo à participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional²⁷; a adequação das atividades educacionais à realidade de cada bairro.

Além das considerações e dos objetivos, a resolução definiu critérios para a escolha dos locais nos quais deveria funcionar o programa: primeiramente, o “atendimento” seria feito em escolas da rede pública municipal de ensino fundamental. Essas, por sua vez, seriam escolhidas de acordo com a existência de espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral, ou de espaços físicos da comunidade; o último critério seria a “participação da comunidade”. Percebe-se que a resolução nada menciona acerca de bibliotecas, espaços lúdicos ou de atenção às necessidades básicas como alimentação, higiene pessoal ou descanso, indispensáveis para que se possa pensar a extensão da permanência docente na escola com qualidade (MAURÍCIO, 2009). Ademais, os “espaços físicos da comunidade” nem sempre faziam efetivamente parte da comunidade; antes chegavam a distar mais de dois quilômetros das escolas, de acordo com relatos de docentes que atuaram na Oficina nessa época. Nesses casos, as crianças deslocavam-se de um prédio a outro usando um ônibus oferecido pela prefeitura. Por fim, em complemento à questão do espaço, a resolução estipula em seu artigo quarto a questão do tempo: as escolas em período integral funcionariam em dois turnos, sendo um pela manhã e outro pela tarde, com jornada discente mínima de oito horas diárias e quarenta horas semanais.

²⁷ Embora esse objetivo possa ser interpretado como a possibilidade de trabalho voluntário exercido por membros da comunidade, não há na referida resolução qualquer dado que corrobore tal conjectura.

Com relação à organização do trabalho pedagógico dentro das oficinas, a resolução mais confunde do que esclarece; nada melhor do que registrar na íntegra os artigos 5º e 6º para referendar essa afirmação:

Artigo 5º - A organização curricular das escolas do Programa Escola em Período Integral inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares enriquecidas com procedimentos metodológicos inovadores – as Oficinas – a fim de oferecer oportunidades de aprendizagem e vivência, através de atividades de natureza prática. As Oficinas serão desenvolvidas através de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas orientadas quanto aos eixos:

I – linguagem e matemática;

II – esporte e de desenvolvimento motor;

III – participação social;

IV – arte.

Artigo 6º - Caberá à Área de Gestão Pedagógica expedir instruções complementares à presente resolução (SOROCABA, 2009 a, p. 18).

Não há qualquer esclarecimento sobre o que ou quais seriam esses procedimentos metodológicos inovadores, dinâmicos, contextualizados e significativos; analogamente, os eixos orientadores desse trabalho são sobremaneira abrangentes, podendo incluir praticamente qualquer tipo de atividade. Tampouco há alusões a quais profissionais viriam a desenvolver essas atividades junto às crianças. Por sua vez, as instruções complementares previstas para serem expedidas pela área de gestão pedagógica não foram tornadas públicas por meio da imprensa oficial de forma a elucidar a questão. Em suma, é possível afirmar que a ênfase da resolução SEGU GS nº 03/2009 recai sobre a não menos limitada definição dos espaços e do tempo para a oferta da educação em tempo integral.

Respaldado por essa resolução, o POS continuou sua trajetória ascendente. Ainda em 2009 o projeto recebeu certificado de menção honrosa na VIII edição do prêmio Itaú-Unicef (SOROCABA, 2009 b). A partir de novembro desse mesmo ano, entidades civis passaram a ser oficialmente contratadas para desenvolver oficinas de dança, teatro, educação ambiental, instrumentos de corda, xadrez, artes manuais, bem como para a formação de professores. Em adição aos quatro prédios construídos a princípio, outros quatro foram licitados. Em 2010, o projeto estava implementado em 22 escolas, alcançando 4600 estudantes (SOROCABA, 2010) quando o Conselho Municipal de Educação (CME) publicou o Parecer CME nº 04/2010, tratando do “Programa Escola em Tempo integral – Oficina do Saber”.

Tal parecer representou uma continuação da resolução SEDU GS nº 03/2009, aportando algumas alterações e aprofundamentos nas questões relativas à organização do trabalho docente. Após reiterar a concepção de desenvolvimento integral como preparo para o exercício da cidadania e aquisição de habilidades e competências essenciais para a vida na sociedade do conhecimento (entenda-se, neoliberal), o parecer esclarece um ponto que até então estava implícito: a oferta de ETI como forma de potencializar recursos individuais e coletivos que possam contribuir para a superação de situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social; o documento explicita inclusive o fato de que as sete escolas nas quais o projeto teve início foram escolhidas “por atenderem a crianças em risco social” (idem, *ibidem*, p. 47).

O parecer modifica e detalha os eixos de trabalho pedagógico da Oficina, estabelecendo também a carga horária de cada um deles: a matriz curricular deveria contemplar oito horas semanais para o eixo linguagem, lógica e leitura; três horas semanais para percepções artísticas e estéticas; três horas para corporeidade e movimento; onze horas para desenvolvimento social. Em torno desses eixos, desenvolviam-se atividades de

[...] jogos de raciocínio, leitura viva, artes plásticas, atividade circense, cultura gaúcha, dança, pintura, teatro, capoeira, educação do movimento, esporte educacional, escotismo, judô, caratê, xadrez, alimentação saudável, educação ambiental, educação para o trânsito, informática, jogos cooperativos, noções de higiene, iniciação a instrumentos de cordas, percussão, coral, língua espanhola, entre outras (loc. cit.).

Embora o parecer nada diga sobre os profissionais que trabalhavam essas atividades, é notório junto às pessoas que vivenciaram essa época do projeto que as oficinas de “jogos de raciocínio” e “leitura viva”, ambas vinculadas ao eixo linguagem, lógica e leitura, eram impartidas por professores concursados da rede municipal de Sorocaba em caráter de carga suplementar²⁸; para cada escola em que funcionava o POS, um docente nas mesmas condições assumia o cargo de educador comunitário, responsabilizando-se pela coordenação dos trabalhos. As

²⁸ A carga suplementar diz respeito a atividades docentes desenvolvidas no turno inverso ao de sua jornada obrigatória. Para melhor compreensão desse regime de trabalho utilizado na cidade de Sorocaba, conferir a lei municipal 8119/2007, disponível em <http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/sitecamara/proposituras/verpropositura?numero_propositura=8119&tipo_propositura=1>, acessada em 31/05/2017.

demais atividades eram desenvolvidas por *oficineiros* terceirizados; tanto docentes quanto *oficineiros* contavam com o apoio de auxiliares de educação e de estagiários para a realização de seu trabalho (DC nº 37; DC nº 38).

O ano de 2011 começa com a Prefeitura reafirmando “a meta de chegar até 2012 com 10000 alunos atendidos pela Escola de Tempo Integral – Oficina do Saber” (SOROCABA, 2011). Nesse sentido, a Administração divulgou nota sobre a construção de “tendas” (feitas de lona sobre uma estrutura de metal) em nove localidades, sendo sete dentro das dependências da própria escola e duas em espaços externos, destinadas à realização das oficinas. De acordo com a nota, constituíam-se em espaços especiais, lúdicos e descontraídos, com cerca de cem metros quadrados de área, com a opção de manter as laterais abertas, tornando o ambiente mais arejado, ou fechadas, para conter ventos fortes ou chuvas. Através dessa medida, o POS atingiu a marca de 6100 crianças de 29 escolas, do 2º ano à 4ª série do ensino fundamental (SOROCABA, 2011 b).

Nesse mesmo ano foram homologados os regimentos das escolas municipais de Sorocaba. A análise do regimento da escola na qual ocorre esta pesquisa revela mais detalhes acerca do POS; contudo, a proeminência da regulamentação do tempo e do espaço de permanência discente permanece flagrante. O documento define ensino fundamental em tempo integral como o curso oferecido dentro do Programa Escola de Tempo Integral, com jornada escolar de no mínimo 8 horas e cinquenta minutos (portanto, 10 minutos a mais do que o preconizado alguns meses antes pelo Parecer CME nº 04/2010), durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total de permanência discente em atividades na escola ou em “espaços educacionais” (lembrando, os prédios da Oficina, as tendas, parques, quadras, salões paroquiais e afins). Percebe-se que se trata de uma definição mais técnica que as anteriores, frisando novamente a questão do local e do tempo de permanência das crianças. Exemplo dessa contínua preocupação por parte dos marcos legais do POS, bem como deste regimento em específico, é a modificação do texto da Resolução SEDU GS nº 03/2009, que falava em “*promover a permanência do educando na escola*”, para “*ampliar a permanência do educando*”.

Outro acréscimo significativo por parte do regimento escolar é a inclusão dos quatro pilares da educação preconizados pela UNESCO como bases para o estímulo ao desenvolvimento integral dos educandos. Em consonância com as ideias da carta da cidade educadora, esses pressupostos, presentes no documento que ficaria conhecido no Brasil como “Relatório Jacques Delors”, tentam disfarçar a crise pela qual passa a sociedade capitalista, propagando a ideia de que *aprender a fazer e aprender a aprender* podem formar indivíduos (no já discutido sentido neoliberal do termo) capazes de adaptar-se às constantes mudanças do mercado global, ao mesmo tempo que possam alcançar a plena formação humana, solidária e fraterna, aprendendo a *conviver* e a *ser* (UNESCO, 2010). Em outras palavras: as crises políticas e econômicas não têm sua origem na estrutura do capitalismo e em sua lei de autoavaliação, mas na educação que enfatiza aspectos técnicos e desconsidera aspectos humanistas, de forma que é possível e aceitável educar para a convivência pacífica e altruísta em uma sociedade fundada sobre a espoliação alheia.

O regimento detalha ainda a composição da jornada diária do ensino fundamental em tempo integral: ela deve consistir em um período que contempla a base nacional comum do currículo e por outro período que contempla “atividades de enriquecimento curricular”, a saber:

[...] acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, educação ambiental, direitos humanos, educação alimentar e hábitos saudáveis (SOROCABA, 2011 c, p. 25)²⁹.

Conforme previamente exposto, essa forma de organizar as atividades escolares em “período regular” e “contraturno”, coerente com o modelo organizacional de “aluno em tempo integral”, é recorrente em diversas experiências brasileiras de ETI (CAVALIERE, 2009). A crítica que se faz a esse modelo organizacional é a evidente diferenciação existente entre as atividades ditas como “escolares” e aquelas diversificadas, que normalmente se dão em tempos e locais que não a própria escola; as consequências dessa dissociação são a hierarquização

²⁹ Algumas dessas atividades seriam obrigatórias, sendo “parte integrante da grade curricular da unidade escolar”; outras seriam optativas, sendo “parte integrante da grade extracurricular” (loc. cit). Tal alusão é feita de forma genérica no regimento escolar, sem especificar quais atividades seriam compulsórias ou não.

de um bloco de atividades em detrimento do outro, e a inviabilização de uma educação integral (COELHO, 2009; TORALES, 2012).

Prosseguindo, o regimento é finalizado retomando a questão da permanência discente, e desta vez com um aporte que não havia sido feito em qualquer dos documentos precedentes: a obrigatoriedade, por parte das crianças matriculadas em uma ETI, de frequentar ambos os períodos; não existe a opção de participar somente do período regular. Quanto a esse aspecto, assume-se aqui a mesma posição de Maurício (2009), segundo a qual a ETI deve ser uma opção para estudantes e docentes, de forma que todos estejam voluntariamente dispostos a fazer da ampliação da jornada um fator de fortalecimento da escola como socializadora do conhecimento historicamente legitimado.

Em suma, as contribuições ofertadas por este terceiro marco legal reforçam a estrutura do POS: ampliação do tempo discente na escola, com atividades ligadas à base nacional curricular em um dos turnos, e atividades extracurriculares em turno oposto, impartidas por diferentes profissionais e em diferentes espaços. As referências ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido permaneciam exíguas, limitadas à nomeação de eixos de trabalho e de possibilidades de oficinas.

O ano de 2012 traria dois marcos importantes para o POS: o primeiro deles viria a ser a culminância do seu movimento de expansão; com a entrega oficial do sétimo prédio do POS, o projeto chegava a cinco anos de duração, envolvendo cerca de 7000 crianças (três mil a menos que a meta estabelecida), distribuídas por 30 escolas municipais (SOROCABA, 2012 b). O outro marco seria o término do segundo mandato do prefeito Vitor Lippi, que vinha administrando a cidade desde 2005; com sua saída, ainda que dando lugar ao seu sucessor, iniciava-se um período de declínio quantitativo (no número de escolas que integravam o projeto e, conseqüentemente, de crianças envolvidas) e, ao que tudo indica, também qualitativo, com gradual extinção das oficinas e precarização da equipe de trabalho. Quanto a esse dado, embora não seja possível estabelecer um nexo de causalidade entre o enfraquecimento do POS e o processo de mudança de governo, tais transições têm sido apontadas como fatores que prejudicam a implementação de

políticas públicas de ampliação do tempo na escola (MONTEIRO, 2009; NUNES, 2009).

Some-se a essa transição de governo a grave crise econômica que começaria a atingir o Brasil no ano de 2013, posteriormente agravada pela crise política que se instauraria com o início do segundo mandato da então presidente Dilma Roussef. Em meio a esse cenário, não obstante a entrega de quatro novos prédios cujas construções já estavam em andamento desde o governo anterior, o POS sofreria naquele ano (algo até então inédito) duas supressões de contrato para oferecimento de oficinas e a anulação de três dotações orçamentárias, totalizando mais de 1,5 milhão em cortes. Alguns meses depois, já em 2014, outro revés: o advento da lei municipal 10719/2014, que diminuiu a carga horária dos auxiliares de educação de oito para seis horas diárias (SOROCABA, 2014 a). Com a redução da jornada de trabalho, auxiliares de educação que trabalhavam durante todo o dia nas creches da cidade passaram a trabalhar somente meio período; a solução encontrada para a consequente demanda foi o remanejamento de auxiliares de educação das Oficinas para as creches, e a contratação de estagiários para as vagas abertas nas Oficinas.

Em meio a esse quadro de corte de verba e de reestruturação precarizada do quadro de funcionários, a resolução SEDU/GS nº 35, de 1 de outubro de 2014, instituiu o Programa Escola Viva – Educação em Tempo Integral “como política pública de ampliação do tempo, dos espaços e das oportunidades educativas do município de Sorocaba”, objetivando “explorar toda a riqueza cultural, social e ambiental do município” através da “ocupação de diversos espaços educativos da cidade” como forma de garantir às pessoas “o direito de uma educação que promova as múltiplas dimensões da formação humana” (SOROCABA, 2014 b, p. 19). Nesse contexto, a Oficina do Saber é colocada como um dos cinco projetos que compõem o programa. A resolução, mantendo o já usual tom de imprecisão acerca das questões pedagógicas, estabelece em seu artigo 7º que o POS

[...] oferece situações de aprendizagem na jornada ampliada, alinhadas aos pressupostos teóricos e metodológicos das diversas linguagens e áreas do conhecimento, e incorporadas à Matriz Curricular da rede municipal de ensino. O trabalho pedagógico é organizado por meio de Projetos de Trabalho (1ª ao 5º anos), respeitando a distribuição das situações de ensino

e aprendizagem, em consonância com seus respectivos eixos estruturantes, a saber: Letramento, Alfabetização Matemática, Pensamento Científico, Fruição Estética e Corporeidade (SOROCABA, 2014 b, p. 19)

Foi somente no ano seguinte que uma nova resolução, a SEDU/GS nº 03, de 27 de janeiro de 2015, a qual regulamenta o Projeto Oficina do Saber no âmbito do Programa Escola Viva – Educação Integral em Tempo Integral (SOROCABA, 2015), começaria a trazer informações mais detalhadas sobre a organização do trabalho pedagógico no POS; este deve ser estruturado a partir dos eixos acima aludidos, por meio de situações de ensino e aprendizagem destinadas a crianças de determinados anos, conforme disposto no quadro abaixo:

Quadro 1: organização do trabalho pedagógico no POS em 2015.

EIXO ESTRUTURANTE	SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	PÚBLICO ALVO
Letramento	Leitores e leitura	Do 1º ao 3º ano
	Leitores e escrita	Do 4º ao 5º ano
Alfabetização Matemática	Clube da matemática	Do 1º ao 5º ano
Pensamento Científico	Clube de Ciências (Educação ambiental e experimentos)	Do 1º ao 3º ano
	Robótica	Do 4º ao 5º ano
Fruição estética	Musicalização	Do 1º ao 3º ano
	Artes Visuais	4º ano
	Teatro	5º ano
Corporeidade	Educação do movimento	Do 1º o 4º ano
	Corporeidade	5º ano

Fonte: elaborado pelo autor.

A estruturação feita pela resolução SEDU/GS nº 03/2015, embora não avance para além de uma simples mudança de nomenclatura para os eixos e situações de ensino e aprendizagem, se reveste de importância pois viria a ser posteriormente reformulada pela instrução normativa SEDU/GS nº 24/2016 e detalhada pelo caderno de orientações SEDU/DAGP nº 3 (SOROCABA, 2016 b; 2016 c), constituindo-se na proposta de trabalho que atualmente direciona as ações do POS, conforme será discutido mais adiante.

A resolução não deixa de mencionar o tópico da permanência discente. Desta vez, preconiza-se carga horária diária de nove horas e anual de mil e oitocentas horas. Além disso, é reforçada a questão da obrigatoriedade da presença assídua e pontual das crianças à jornada em tempo integral. Por fim, o documento assegura aos alunos da rede municipal do município o direito de ingresso no projeto,

ressalvando que, em casos nos quais a demanda seja maior que a oferta de vagas, são priorizadas, nesta ordem e em conformidade com dispositivos legais municipais específicos, crianças deficientes, crianças que tenham responsáveis legais ou irmãos deficientes e crianças em situação de extrema vulnerabilidade social.

A despeito dessa contumaz menção da obrigatoriedade de presença vinculada à situação de vulnerabilidade social (a qual, conforme discutido acima, aproxima o projeto de uma política corretiva tópica que pouco contribui para o fortalecimento da escola pública), a resolução exhibe avanços: é o primeiro marco legal do POS a tratar da avaliação, que deve caracterizar-se “por uma abordagem essencialmente formativa, processual e participativa, por meio da documentação pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem”, quais sejam: diários de classe, portfólios coletivos e individuais, planejamentos dos projetos de trabalho, ou “quaisquer outras situações comunicativas expressas em diferentes registros de aprendizagem” (SOROCABA, 2015, p. 19). Ainda de acordo com o documento, os registros devem ser acompanhados e observados pela equipe gestora da escola, possibilitando reflexão sobre as ações planejadas, identificação de resultados alcançados, construção de parâmetros sobre as trajetórias discentes e a melhoria do trabalho (loc. cit.).

Por fim, a resolução SEDU/GS nº 3/2015 contém uma determinação, ligada tanto à questão da avaliação quanto do trabalho pedagógico em si, que viria a afetar profundamente a dinâmica do projeto: o acompanhamento e o desenvolvimento das situações de ensino e aprendizagem em seus respectivos eixos estruturantes passariam a ser feitos por *docentes* e pela *equipe gestora* da escola (loc. cit.). Ou seja: as atividades que antes eram impartidas por docentes concursados em regime de carga suplementar passariam, a partir de agosto de 2016, a serem trabalhadas exclusivamente por docentes concursados e atribuídos a uma unidade escolar que desenvolvesse o POS. Por sua vez, as funções de acompanhamento, orientação e supervisão outrora atribuídas à figura do educador comunitário tornam-se incumbência da direção, vice direção e orientação pedagógica das escolas. Para tornar possível a implementação dessa medida, promulgou-se em fevereiro de 2016 o decreto nº 22168 que vinculou catorze prédios das Oficinas às escolas municipais como extensão das mesmas (SOROCABA, 2016 a).

Mencione-se que as sucessivas mudanças na nomenclatura dos eixos de trabalho, a emergente preocupação com as questões pedagógicas da oficina e a reestruturação do conjunto de profissionais responsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento do trabalho pedagógico, tudo isso estava relacionado com as diversas dificuldades pelas quais passava o POS. No primeiro semestre de 2016, o número de Oficinas em funcionamento caiu para dezesseis, alcançando 4386 crianças³⁰. As unidades, que já vinham lidando com problemas como a oferta insatisfatória de alimentação³¹, passaram a enfrentar também a falta de professores e de outros profissionais necessários para a organização do trabalho, como inspetores de alunos ou auxiliares administrativos. Ressalte-se ainda que a Prefeitura chegou a atribuir carga suplementar a docentes concursados e a contratar 214 estagiários, os quais passaram por processo de formação e planejamento para iniciar suas atividades em 29 de fevereiro de 2016 em 25 unidades do POS³²; a despeito desse fato, os docentes tiveram suas cargas suplementares suspensas, e não chegaram a sequer iniciar seus trabalhos nas oficinas, impelindo as unidades a interromperem suas atividades ou a se arranjam com estagiários (que no meio do primeiro semestre tiveram seus contratos suspensos) ou docentes eventuais.

Foi nesse contexto que se deu o advento do marco legal do POS que permanece vigente até o presente momento: a instrução normativa SEDU/GS nº 24, de 20 de julho de 2016, estabelecendo “as diretrizes para o funcionamento da escola de ensino fundamental em período integral da rede municipal de ensino” (SOROCABA, 2016 b, p. 63). Em síntese, pode-se dizer que esse documento apresenta os seguintes tópicos: um preâmbulo com considerações que ajudam a compreender o contexto no qual se deu a promulgação da instrução; uma definição de ETI; a lista das escolas que devem funcionar em regime de tempo integral;

³⁰ Dados divulgados pela Agência Sorocaba de notícias, vinculada à Secretaria de Comunicação da Prefeitura de Sorocaba, disponíveis em <<http://agencia.sorocaba.sp.gov.br/ensino-integral-retoma-atividades-nesta-5a-feira/>>, acessados em 07/06/2017.

³¹ Conferir a reportagem veiculada pelo portal de notícias G1, intitulada “Sem comida, Oficina do Saber suspende aulas em Sorocaba”, disponível em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2015/11/sem-comida-oficina-do-saber-suspende-aulas-em-sorocaba.html>>, acessada em 07/06/2017.

³² Dados divulgados pela Agência Sorocaba de notícias, vinculada à Secretaria de Comunicação da Prefeitura de Sorocaba, disponíveis em <<http://agencia.sorocaba.sp.gov.br/professores-e-estagiarios-recebem-formacao-para-o-inicio-da-oficina/>>, acessados em 07/06/2017.

regulamentações sobre a proposta pedagógica a ser trabalhada, incluindo aspectos relativos à avaliação; determinações sobre a atribuição de classes para docentes concursados; as incumbências de cada uma das distintas esferas da rotina escolar no que concerne ao acompanhamento e à orientação dos procedimentos administrativos e pedagógicos das Oficinas.

Os demais itens surgem ligados uns aos outros. A lista com as dezoito escolas nas quais deve funcionar o regime de ampliação da jornada discente na escola (das quais treze haviam sido recentemente anexadas às unidades escolares) está relacionada, por um lado, com a atribuição das salas das Oficinas a docentes concursados; isto é, cumpre estabelecer de antemão onde serão disponibilizadas as salas que serão atribuídas. Por outro lado, a enumeração das escolas reforça a responsabilidade delegada às equipes gestoras sobre questões administrativas e pedagógicas das ETIs, tais como avaliação de estágio probatório dos funcionários, orientação e coordenação do trabalho e do planejamento pedagógico e promoção de espaços de estudo e formação contínua (idem, *ibidem*).

Em suma, observa-se que a instrução normativa SEDU/GS nº 24/2016 avança em alguns aspectos em comparação com os dispositivos legais que a precederam. Primeiramente, ela deixa de enfatizar a questão da permanência discente na escola, ou mesmo do atendimento vinculado a situações de vulnerabilidade social; em concomitância, ela também apresenta um documento específico para a discussão da sua proposta pedagógica, o caderno de orientações SEDU/DAGP nº 3 (SOROCABA, 2016 c). Além disso, entende-se que a atribuição das aulas nas Oficinas a docentes concursados fortalece o POS e a escola pública em si, embora haja desafios relativos à formação de professores que merecem ser problematizados. Posto que haja avançado nesses pontos, conservam-se elementos como a oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar em espaços separados da escola, que aproximam o POS do modelo “aluno em tempo integral” (CAVALIERE, 2009).

Hoje, ainda sob a égide dessa instrução normativa, o futuro do POS e das pessoas nele envolvidas é incerto. É certo que o Plano Municipal de Educação de Sorocaba, em vigência desde 2015, e em concordância com PNE, traz como meta

[...] implantar educação em tempo integral, nove horas por dia útil em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas do nível Básico até 2017 e num crescendo regular e proporcional, implantar e manter esse regime em 100 % (cem por cento) dessas escolas até o final da vigência deste PME (SOROCABA, 2015 b, p. 7).

Sem embargo, a administração iniciada em 2017 promoveu a “suspensão temporária” das salas do POS para os 1ºs e 2ºs anos do ensino fundamental, sob a alegação de que a Secretaria de Educação da cidade realizará um fórum com os gestores escolares para reavaliar o modelo de ensino em tempo integral³³; ora, o sentido dessa reavaliação se deixa vislumbrar na publicação da portaria SEDU/GS nº 15/2017, a qual institui um comitê para estudar a “adequação das Oficinas do Saber para atendimento da educação infantil” (SOROCABA, 2017, p. 35). Dito de outra forma: tenciona-se, de acordo com declarações do próprio prefeito em exercício à imprensa local³⁴, realizar adaptações nos prédios das Oficinas³⁵ de forma a transformá-los em creches, as quais venham a funcionar não pela administração direta da Prefeitura de Sorocaba, mas em regime de convênio com entidades privadas; por sua vez, as crianças que hoje participam do POS teriam seu tempo de permanência ampliado dentro das próprias escolas, nos moldes da privatização velada exógena (BALL e YOUDELL, 2008).

Assim, visto que o objetivo deste trabalho é investigar os sentidos atribuídos por docentes sobre a prática educativa na escola de tempo integral, focalizando os desafios e as possibilidades que se apresentam na organização de seu trabalho, os itens acima elencados referentes à definição de ETI e à regulamentação da proposta pedagógica na escola pesquisada serão posteriormente discutidos, tão logo sejam apresentados os pressupostos teórico metodológicos e os eixos de análise dos dados.

³³ De acordo com reportagem veiculada pelo Jornal Cruzeiro do Sul, publicada em 11/02/2017, disponível em <<http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/764480/prefeitura-suspende-criacao-de-novas-salas-da-oficina-do-saber>>, acessada em 08/06/2017.

³⁴ De acordo com reportagem veiculada pelo Jornal Ipanema, publicada em 27/04/2017, disponível em <<http://odedaquestao.com.br/prefeito-manda-privatizar-a-oficina-do-saber-que-serao-creches-e-pede-estudos-para-a-privatizacao-do-estadio-municipal-cic-e-arena-multiuso-alem-disso-quer-fundacao-para-administrar-o-zoologico-e002F>>, acessada em 30/09/2017.

³⁵ Este dado confirma a suspeita levantada por Linardi (2012) de que o caráter genérico dos prédios construídos para o POS já contemplava a possibilidade de readaptação para outros fins.

3. PARA COMPREENDER A OFICINA: CAMINHOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

*Two roads diverged in a yellow wood
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one, as far as I could
To where it bent to the undergrowth;*

*Then took the other, [...] the one less traveled by,
And that has made all the difference. fdhssh³⁶*

Robert Frost

Uma vez discutida a educação e, especificamente, o fenômeno da ampliação do tempo na escola dentro do modo de organização neoliberal da produção capitalista, este capítulo trata do processo por meio do qual tentei aproximar-me e compreender a E. M. “Michel Foucault”. Curioso pensar que, ao iniciar o programa de mestrado, eu tentava olhar para a frente, à procura de um caminho, e pouco discernia; neste momento, eu olho para trás, e o que vejo são os rastros de uma trajetória. Como diria o poeta Antonio Machado: “caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz o caminho ao andar” (MACHADO, 1995, p. 43).

A princípio são apresentados os fundamentos teórico metodológicos da pesquisa: o materialismo histórico dialético, em sua constituição tridimensional de visão de mundo, método e práxis, e o conceito de sentido, proposto por Vigotski, segundo a teoria histórico-cultural. Em seguida, são descritos aspectos da E. M. “Michel Foucault”, de forma a contextualizá-la para quem venha a ler este trabalho. O tópico seguinte trata das três professoras entrevistadas. Logo após, são expostas as estratégias metodológicas utilizadas para coleta de dados, bem com as razões pelas quais elas foram escolhidas: a observação participante com registros em diário

³⁶ Nesta epígrafe, mantenho o poema de Frost em inglês, em respeito à sua produção, e reconhecendo que minhas limitações impedem qualquer tentativa de tradução que consiga minimamente respeitar rimas, métrica, sentido e beleza. Contudo, disponibilizo aqui uma tradução minha que talvez possa ajudar na compreensão do trecho em questão: *Dois estradas se bifurcaram em uma floresta amarela/ E como, infelizmente, eu não poderia viajar por ambas/ sendo um único viajante, por longo tempo permaneci de pé/ E olhei para um deles, tão longe quanto conseguia/ Para onde ele se dobrava mata adentro/ Então tomei o outro [...] o menos trilhado/ E isso fez toda a diferença.*

de campo, a entrevista semiestruturadas e a análise documental. Por fim, são indicados os eixos de análise pelos quais foram categorizados os dados coletados.

3.1. Materialismo histórico dialético como visão de mundo, método e práxis

A palavra método pode ser etimologicamente entendida como “caminho para chegar a um fim” (NASCENTES, 1955, p. 330). Partindo dessa compreensão, a escolha do método por meio do qual me aproximo do meu objeto de pesquisa tem muito a ver com o poema “The road not taken” (O caminho não tomado, tradução minha), de Robert Frost (1964, p. 131), do qual retiro o trecho acima destacado como epígrafe. Escolher é uma tarefa deveras complexa: ela diz respeito à história que constitui a pessoa, bem como às suas expectativas sobre para onde os caminhos a levarão; tem relação também com a necessidade de abandonar possibilidades que de alguma forma parecem ser atraentes; tem a ver com referências subjetivas que direcionem a sua ação, e igualmente depende da amplitude do campo de visão no ato da escolha.

Considerando a complexidade da realidade educacional, remeto ao breve memorial constante na introdução desta dissertação para introduzir a discussão sobre o método tomado. Ao longo de minha trajetória na educação, tive duas experiências com escolas de tempo integral: a primeira delas, com oito anos de duração, como auxiliar de educação em uma creche; a segunda, que teve início em 2016 e se estende desde então, no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao inserir-me nesse contexto, não pude deixar de inquietar-me, cotejando-o com os outros pelos quais passei e assim percebendo certas peculiaridades: uma preocupação acentuada por parte da equipe escolar com questões como alimentação, higiene e relações interpessoais das crianças; o entusiasmo das mesmas ao comentar as atividades realizadas na Oficina; o cansaço que nelas se nota no período da tarde; o desapareço de colegas docentes pelo trabalho que se desenvolve no contraturno; o desalento das pessoas que trabalham na Oficina diante das muitas dificuldades que têm se apresentado, e os relatos de suas tentativas de resistência. Após alguns meses de conversas e atuação em meu local de trabalho, leituras e discussões nas disciplinas, e especialmente, a partir dos estudos da perceptiva teórica adotada no grupo de pesquisa da professora

orientadora, fui apropriando-me dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural.

Mais do que um caminho que leva a um fim, o materialismo histórico dialético se constitui

[...] enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite a apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Como postura, o materialismo histórico-dialético entende que a realidade consiste em uma síntese de múltiplas relações conflitantes e contraditórias, em um constante movimento de transformações mediadas. Dito de outra forma, tal visão implica compreender que existem relações entre as pessoas e o mundo em que vivem que transcendem a mera determinação de um aspecto sobre o outro (ou seja, a influência unilateral da sociedade sobre as pessoas, determinando de forma cabal as suas existências, ou dos indivíduos sobre a sociedade, enaltecendo a liberdade e a isonomia como condições suficientes para a emancipação), considerando que os muitos elementos da realidade não se associam em uma única direção, antes formam uma trama de influências recíprocas. Por sua vez, há que considerar-se que tais relações são contraditórias, no sentido de que cada elemento da realidade se define não por aquilo que é, mas pelo que não é, pela negação do outro, pelo antagônico clamor por sua superação; de fato, é justamente essa busca por seu sobrepujamento que faz da contradição a força que concretiza o movimento de transformação da realidade, a qual se constitui, por fim, na “tensão dialética sempre superável do já sido e do ainda-não no sendo” (CURY, 2000, p. 31). Portanto, sendo dialética (um movimento permanente de contrários que buscam superar-se em sínteses que geram novas contradições), a realidade é também histórica, um processo que, inacabado, traz em si possíveis sínteses na unidade do conflito, e material, visto que a dialética não é abstrata, antes concreta, perceptível e apreensível nos fenômenos que, em suas múltiplas e recíprocas mediações, expressam o movimento que provem da contradição (CURY, 2000; FRIGOTTO, 2010).

Ligado a essa visão de mundo, o método materialista histórico-dialético busca captar a essência a partir dos fenômenos contraditórios que se apresentam

na realidade. A essência se manifesta no fenômeno concreto, mas sempre de modo vago, difuso, ou ainda sob um certo ponto de vista específico, de maneira que se faz necessário admitir a contradição (lembrando, a definição de um elemento que, pela negação, busca superar a contradição) existente entre os dois aspectos: o fenômeno não se confunde com a essência, mas dela não chega a diferenciar-se totalmente; o fenômeno em parte revela, em parte oculta a essência. Admitida essa contradição, torna-se inescusável a busca pela essência não no fenômeno isolado em si (visto que não se confunde com a essência), mas na relação contraditória, recíproca e mediada que estabelece com outros fenômenos, de forma a captar outros aspectos da essência e construir uma certa totalidade, também contraditória e, portanto, histórica e provisória. Como afirma Cury, “[...] captar o fenômeno na sua essência não é negar o fenômeno, mas destruir sua pretensa independência e ressaltar sua conexão e unidade com a essência através de oposições e mediações” (2000, p. 24).

Alcançar a essência é, portanto, evidenciar a contradição, a concretude, a historicidade dos fenômenos. A compreensão metódica da essência supera a representação ingênua que, na tentativa de assimilar a realidade, cria uma percepção abstrata, desvinculada do processo real da produção dos fenômenos, tornando-se impressão, petrificada na consciência das pessoas, de determinadas condições históricas; ela, a compreensão da essência, passa por uma análise que, captando o real em suas múltiplas dimensões, decompõe a totalidade ingenuamente percebida, apreende as partes e seus nexos com a totalidade, percebendo o movimento dialético das contradições e, por fim, evidenciando o caráter histórico da realidade como produto da mediação entre reflexão e ação das pessoas. Assim, atingida a essência, elabora-se uma síntese na qual a totalidade é percebida como processo histórico de totalização constituído a partir das relações humanas de produção e de suas contradições, compreendendo-se as relações mais significativas entre o todo e as partes, entre as partes e o todo, e entre as partes em si. Nessa síntese, os fenômenos, que em suas relações eram ponto de partida para a compreensão da essência, agora se convertem em ponto de chegada, revisitados na forma de concretude refletida (CURY, 2000; FRIGOTTO, 2010).

Com efeito, é na elaboração dessa síntese explicativa cada vez mais ampla, a qual conecta processos particulares com outros processos e com o todo,

revelando suas conexões íntimas e necessárias, e que retorna à realidade compreendendo-a como uma totalidade de elementos na qual a contradição se faz presente, totalidade em constante desenvolvimento, histórica, socialmente produzidas pelas pessoas e grupos em sua tarefa diuturna de produzir suas existências, enfim, é na elaboração dessa síntese que o materialismo histórico-dialético se realiza como *práxis*, configurando-se em unidade entre prática e reflexão teórica, necessariamente ligada à busca pela superação transformadora das contradições e pela formação de novas sínteses, igualmente transitórias, tanto no plano do conhecimento quanto no plano da realidade. Dessa forma, o materialismo histórico-dialético, sendo ao mesmo tempo visão de mundo, método e *práxis*, não vale como crítica abstrata e ensimesmada, antes se direciona para a ação de transformar a realidade social, histórica e gnosiológica, dentro do contexto da luta de classes (CURY, *ibidem*; FRIGOTTO, *ibidem*).

3.2. O conceito de sentido proposto por Vigotski

Considerando o objetivo de investigar os sentidos que docentes atribuem ao seu trabalho na escola de tempo integral, compreendendo-os a partir de seu devir histórico como instância de uma totalidade social, convém agora abordar o segundo fundamento teórico-metodológico desta pesquisa, o conceito de sentido proposto por Vigotski³⁷ segundo a teoria histórico-cultural. As origens desse conceito passam pelos esforços empreendidos por Vigotski para compreender o pensamento humano em sua relação dialética com a totalidade na qual se constitui. Com base no materialismo histórico-dialético, Vigotski entende que as relações das pessoas com o mundo se dão de forma mediada, de modo que a compreensão das funções psicológicas superiores deve ser buscada não no isolamento deste ou daquele aspecto, mas na relação deles com o meio social no qual se constituem (VIGOTSKI, 2007).

Em sua obra, Vigotski tenta compreender os atributos psicológicos da humanidade através do estudo de sua origem e de seu desenvolvimento. Ele

³⁷ Há uma grande variedade de grafias para o sobrenome do psicólogo russo; é possível encontrar variações como Vygotsky, Vygotski, Vigotsky ou Vigotski, sendo esta última a possibilidade escolhida para a elaboração deste trabalho em virtude da maior incidência de seu uso por autoras e autores do Brasil. Contudo, são preservadas as grafias presentes nas citações.

pressupõe que o surgimento do trabalho, com base no qual se desenvolvem tanto a atividade coletiva e, conseqüentemente, as relações sociais, quanto o uso de instrumentos, é o processo elementar que distingue as pessoas dos animais. Baseado nesse pressuposto, Vigotski entende que o uso de instrumentos como componente intermediário que amplia as possibilidades de transformação da natureza é semelhante ao uso de signos. Para ele,

[...] a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VIGOTSKI, 2007, p. 52).

Vigotski pontua que, a princípio, tanto do ponto de vista do desenvolvimento histórico da humanidade quanto do desenvolvimento pessoal, os signos são utilizados como marcadores externos que auxiliam as pessoas em tarefas que exigem atenção ou memória. Conforme esse uso mediador dos signos se torna mais complexo, os seres humanos passam a prescindir de marcadores externos em favor de signos internos, ou, em outras palavras, de representações mentais que substituam objetos do mundo real, as quais se convertem na principal forma de mediação das pessoas com o mundo em que vivem. Em concomitância com esse processo de internalização, desenvolvem-se sistemas simbólicos que organizam as representações complexa e articuladamente; isso equivale a dizer que os signos não são empregados pelas pessoas de forma individual, antes são comuns aos membros de um determinado grupo social no qual se constituem. Esse duplo processo de mudança qualitativa no uso mediador dos signos (lembrando, da internalização e da constituição de sistemas simbólicos socialmente compartilhados) evidencia a centralidade das representações mentais na relação das pessoas com o mundo em que vivem (VIGOTSKI, 2007; OLIVEIRA, 1997).

A explicação acima construída é suficiente, posto que sucinta, para considerar que os sistemas de representação da realidade como mediadores das relações das pessoas consigo próprias e com o mundo são, para Vigotski, construções sociais, históricas, dialéticas e contraditórias. O grupo social, no qual as pessoas se constituem por meio do trabalho, oferece os modos de perceber e sistematizar a realidade; esses sistemas simbólicos, longe de serem imutáveis, estão em “constante movimento de recriação e reinterpretação de informações,

conceitos e significados” (OLIVEIRA, *ibidem*, p. 38). As pessoas, relacionando-se com essa realidade carregada de significados e com outras pessoas, vivenciam experiências que lhes possibilitam a construção de seus próprios sistemas de signos igualmente mediadores, na forma de sínteses entre os universos da subjetividade e da cultura. Nesse sentido, Vigotski, na sua tentativa de construir uma psicologia que supera o reducionismo das concepções empiristas ou idealistas e reflete a totalidade das pessoas,

[...] percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002, p. 22).

Seguindo essa linha de raciocínio, Vigotski postula que o processo de complexificação do uso mediador de signos propicia tanto o emprego prioritário de signos internos quanto a organização de sistemas simbólicos socialmente compartilhados, dentre os quais se destaca a linguagem. No âmbito da linguagem socialmente compartilhada, Vigotski enfatiza a significação das palavras em seus contextos de utilização e em suas condições de interação: para ele, enquanto o significado diz respeito a uma generalização mais estável da palavra, refletindo a realidade em um processo distinto daquele relacionado com as sensações e a percepção (GÓES e CRUZ, 2006), o sentido

[...] é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual [...]. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido (VIGOTSKI, 2005, p. 181).

Para ele, o significado dicionarizado de uma palavra “é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa”, ou ainda “uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala” (*loc. cit.*); já os sentidos podem ser entendidos como acontecimentos semânticos específicos, constituídos nas e pelas relações sociais. Góes e Cruz (2006) sugerem uma relação dialética de forças entre significado e sentido, que não deve ser desprezada na reflexão sobre processos humanos. Partindo dessa perspectiva, o conceito vigotskiano de sentido, dentro da abordagem histórico-cultural para a pesquisa qualitativa no campo da educação, implica na consideração das palavras dentro de seu contexto concreto de ocorrência: é no cotidiano da escola que o

emaranhado de signos se coloca em embate, ensejando o surgimento de processos singulares imbricados na trama do todo; dito de outra forma, os dados, coletados na forma de falas e observações, não têm sentido em si mesmos, mas na relação que estabelecem com outros sentidos que circulam pela composição social, de onde se depreende que, mais importante que ater-se sobre os conteúdos da fala em si, é atentar para as condições sob as quais os sentidos se constituem, buscando nessa relação o movimento dialético que dá forma à totalidade.

3.3. Contextualização da E. M. “Michel Foucault”

Ora, a discussão ensejada até este momento permite considerar que, no âmbito do materialismo histórico-dialético e da abordagem histórico-cultural para a compreensão dos fenômenos educacionais, a busca pela essência que permite compreender uma certa totalidade deve acontecer no cotidiano escolar, local onde se dão as interações que constituem a realidade material e cognitiva. Assim, foi por essa necessidade de estar próximo dos fenômenos que optei por realizar a pesquisa em meu local de trabalho, a E. M. “Michel Foucault”³⁸. A escola é formada por dois prédios distintos, duzentos metros distantes um do outro; em um deles são realizadas as atividades convencionalmente chamadas de “regulares”, e no outro as atividades do Projeto Oficina do Saber (doravante POS); como forma de facilitar a caracterização dessa escola, o primeiro prédio será chamado de “regular”, e o segundo de “oficina”. Ambos os espaços estão localizados em um bairro residencial periférico da cidade de Sorocaba, no estado de São Paulo, às margens de duas grandes avenidas que levam respectivamente ao centro (a pouco mais de nove quilômetros de distância) e à zona industrial da cidade. Trata-se de um bairro relativamente novo, com menos de vinte anos de existência, de acordo com relatos de moradores. Uma caminhada pelas ruas dos entornos da escola revela que a localidade conta com ruas asfaltadas, iluminação pública, coleta de lixo e transporte público, uma rede de pequenos pontos de comércio, uma quadra poliesportiva (em más condições de conservação), uma praça e uma ciclovia que também pode ser

³⁸ Nome fictício escolhido em decorrência da alcunha atribuída pela equipe de trabalho da escola ao aparelho que registra, por meio de verificação biométrica, a entrada e saída dos funcionários. A alcunha, por sua vez, é uma referência jocosa ao livro “Vigiar e Punir”.

usada como pista de caminhada. No entanto, não há creches ou centros de educação infantil, tampouco postos de saúde. Há ainda diversos terrenos baldios (um deles, ao lado da escola, com mais de catorze mil metros quadrados), muitos deles cobertos por vegetação agreste, lixo e restos de construção. Há uma grande quantidade de casas que não têm revestimento de alvenaria em suas paredes externas.

Trata-se de uma escola pública pertencente à rede municipal de educação da cidade. De acordo com o projeto político pedagógico da unidade (PPP), atualizado pela última vez em março de 2017, a escola funciona das 7:00 às 17:30, recebendo quatrocentos e sessenta crianças; quanto a elas, suas idades vão desde os cinco até os onze anos, sendo agrupadas em vinte turmas, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. É importante mencionar que dessas quatrocentas e sessenta, somente duzentas e trinta e seis crianças, aquelas dos 3ºs, 4ºs e 5ºs anos, participam do POS, com horários diferenciados de entrada e saída que serão devidamente detalhados no momento da análise dos dados referentes à organização do trabalho pedagógico.

Também fazem parte da escola uma equipe de trabalho de quarenta e cinco pessoas, entre docentes, inspetoras de alunos, equipe gestora e administrativa, funcionárias da limpeza e da cozinha. Em específico, o corpo docente é composto por vinte e sete pessoas; desse total, dezessete atuam no prédio “regular”, e estão na escola há pelo menos um ano e meio (alguns membros, inclusive, atuam na escola desde sua fundação), o que constitui um grupo coeso e já consolidado pelos muitos anos de trabalho em conjunto. Por sua vez, as dez professoras que atuam na Oficina iniciaram suas atividades como efetivas da rede municipal de Sorocaba no ano de 2016, quando a administração passou a empregar docentes estatutários para o trabalho nas Oficinas³⁹; dessas dez, três iniciaram na escola pesquisada em 2017, as outras sete em agosto do ano anterior. No tocante à formação acadêmica, todos os membros possuem graduação em pedagogia (incluindo o professor de Educação Física); quase todos os membros do

³⁹ Antes de 2016, o trabalho pedagógico nas Oficinas era realizado, em parte, poricineiros contratados junto a empresas licitadas, e em parte, por professores efetivos da rede de Sorocaba contratados em regime de carga suplementar.

corpo docente possuem mais de uma graduação e pelo menos um curso em nível de pós-graduação *lato-sensu*.

Ainda de acordo com dados disponibilizados pelo PPP, os grupos familiares que se utilizam da escola têm em média entre quatro e cinco pessoas, das quais entre três e quatro estão em idade escolar; a renda média daquelas que estão empregadas é entre um e três salários mínimos. O documento destaca ainda que as principais formas de lazer dos adultos são assistir televisão, visitar familiares, fazer caminhada, passear em parques e ir à igreja; as crianças mostram predileção por andar de bicicleta, jogar futebol, empinar pipas e jogos eletrônicos.

O prédio “regular” tem área total de 2.112,75 metros quadrados, construídos sobre um terreno de 5.200 metros quadrados. Sua capacidade máxima de atendimento é de setecentos e cinquenta crianças. Nele, há um pátio, *playground*, solário, quadra poliesportiva coberta, doze salas de aula (sendo uma usada como sala de multimeios e jogos), refeitório, cozinha, dois almoxarifados, sala dos professores, sala de orientação pedagógica, sala de inspetoras de alunos, sala de direção, secretaria, sala de leitura, sala de informática, onze banheiros (sendo dois na quadra, cinco exclusivos para crianças no pátio, e os demais para a equipe de trabalho) e horta.

Por sua vez, o prédio da “oficina” possui uma estrutura de mais de 900 metros quadrados⁴⁰. É um prédio de dois andares, construído em estrutura pré-moldada de concreto, em formato de paralelepípedo, em concordância com outras construções semelhantes feitas em outros pontos da cidade. No andar térreo há um pátio, seis salas de aula de 36 metros quadrados cada (bem menores que as salas do prédio “regular”, que têm sessenta e quatro metros quadrados cada), uma cozinha, um depósito de material de limpeza, dois camarins, e seis banheiros (sendo dois para funcionários, dois para as crianças no pátio e dois para as crianças nos camarins); no andar superior (cujo acesso se dá exclusivamente por meio de uma escada) há uma sala de dança, um auditório com capacidade para 101 pessoas (embora não haja qualquer mobiliário para a acomodação de uma plateia), uma sala

⁴⁰ Visto que o PPP da escola apresenta apenas a área dos espaços internos que constituem o prédio da “oficina” (com exceção da área dos banheiros, que não é disponibilizada), a informação acima consiste em uma estimativa baseada na soma da área desses espaços.

de reunião, um almoxarifado e uma sala de administração (note-se que não há banheiros no andar de cima).

Segundo levantamento realizado pela equipe escolar, o acervo bibliográfico da escola dispõe de 5.785 livros, dos quais 946 ficam na Oficina. A escola reúne também retroprojetores, seis lousas digitais (todas em salas de aula do prédio “regular”, somente uma com acesso efetivo à internet), televisores, uma mesa de som, trinta e sete computadores, distribuídos entre as salas de informática, de leitura, secretaria e gestão (o prédio da Oficina conta com apenas dois deles). Por fim, há no prédio “regular” uma variada gama de recursos pedagógicos, disponibilizados na sala de multimeios ou nas salas de aula; os recursos materiais do prédio da Oficina são escassos, limitando-se a jogos matemáticos e um pouco de papel, de acordo com relatos das professoras entrevistadas.

3.4. Participantes da pesquisa

Por sua vez, as professoras do Projeto Oficina do Saber entrevistadas foram Beatriz, Michelle e Maria⁴¹. Todas elas começaram a atuar na rede municipal de ensino de Sorocaba como professoras do projeto em agosto de 2016, ano em que a Prefeitura passou a empregar somente docentes estatutários para o trabalho na escola de tempo integral. O principal critério utilizado para a escolha das docentes foi a disponibilidade delas em prestar depoimentos por meio de entrevistas gravadas⁴²; além desse critério, considerou-se o grau de proximidade entre os participantes: ao longo da realização desta pesquisa, as três professoras entrevistadas e eu sempre participamos em conjunto de reuniões de conselho de classe, replanejamento, elaboração do marco conceitual do projeto político pedagógico e reuniões bimestrais de sala, além das conversas informais pelos corredores da escola. Esse convívio foi primordial tanto para a efetivação da observação participante (que será explicitada logo abaixo) quanto para a construção de um vínculo que viesse a potencializar o caráter dialógico das entrevistas.

⁴¹ Nomes fictícios escolhidos pelas professoras ou sugeridos pelo pesquisador.

⁴² Diversas professoras recusaram o convite para participar da pesquisa alegando receio em serem prejudicadas de alguma forma por conta do fato de ainda estarem no período de estágio probatório.

De modo a contextualizar as professoras participantes, segue uma breve apresentação, indicando as categorias idade, experiência no magistério, formação e características marcantes de seu trabalho.

A professora Beatriz é formada em Educação Física e em Pedagogia, participou também dos encontros de formação do Pacto para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trabalhou como professora eventual de Educação Física na rede de ensino do estado de São Paulo desde 1997 até 2005, quando passou a atuar, como professora contratada, na rede municipal de Sorocaba. Permaneceu nessa condição até agosto de 2016, quando assumiu por meio de concurso público o cargo de professora na rede municipal de Sorocaba. Beatriz atua na Escola Municipal “Michel Foucault” como professora do 3º ano do ensino fundamental. Em seu trabalho ela procura desenvolver atividades que abordam a pluralidade cultural, com a finalidade de ampliar o gosto pelo saber e o respeito e reconhecimento das diferentes culturas. Nesse sentido, uma estratégia muito utilizada por ela são as rodas de conversa para a resolução de conflitos, deixando que as crianças proponham encaminhamentos.

Michelle é formada em Magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAM) e em Pedagogia. Iniciou seu trabalho em educação em 1992; desde então, ela já trabalhou como professora em diversos contextos: eventual, contratada e estatutária; creches, pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental; escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas; salas de alfabetização e de aceleração. Na E. M. “Michel Foucault”, Michelle trabalha atualmente com crianças do 5º ano. Ela se considera uma professora dedicada, que gosta de seu trabalho e procura fazer o melhor por suas crianças, em prol de uma educação de qualidade.

A professora Maria é graduada em Pedagogia e está cursando uma especialização em Ludopedagogia. Possui também formação com cursos em área de Administração e Informática, os quais a ajudam na preparação de suas aulas e na pesquisa dos conteúdos a serem trabalhados. Iniciou seu trabalho em educação no ano de 2013, como estagiária do projeto Bolsa Alfabetização da rede municipal de Sorocaba, atuando em seguida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Como professora, Maria tem experiência com a educação em

tempo integral no âmbito a educação infantil e do ensino fundamental. Sua sala hoje é o 3º ano.

3.5. Estratégias metodológicas e procedimentos

Ao longo da pesquisa, os dados por meio dos quais se buscou investigar os sentidos que essas professoras atribuem ao seu trabalho dentro do POS foram coletados através de três estratégias metodológicas: a observação participante com registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Para Lüdke e André (1986), a observação participante consiste em uma estratégia metodológica de pesquisa de campo que envolve mais do que simplesmente observação e participação diretas: ela se coordena a outras técnicas, implicando em um grande envolvimento da pessoa que pesquisa com a situação pesquisada. Não de balde, essa estratégia metodológica foi escolhida por conta da proximidade que poderia aportar a mim, como pesquisador, com os sentidos das professoras envolvidas com o trabalho na escola em tempo integral, explorando o fato de eu já estar inserido nessa escola como professor.

O período de observação participante se iniciou em abril de 2016, com previsão para término em novembro de 2017. Durante esse intervalo de tempo, foram registradas “notas de campo”, definidas por Bogdan e Biklen (1994, p. 150) como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” no decorrer do processo de coleta de dados. As anotações eram feitas por meio de lembretes orais gravados em um aparelho celular, em situações que impossibilitavam o uso de recursos gráficos ou visuais; por vezes, durante reuniões docentes, as anotações eram feitas por escrito com o uso de um editor de textos. Em ambos os casos, as anotações eram refeitas em casa, preferencialmente no mesmo dia, na forma de relatos que contemplavam tanto aspectos descritivos (das pessoas, da disposição física das salas, dos comportamentos, das atividades e a reconstrução de diálogos) quanto reflexivos (relações com as leituras e discussões, dúvidas, rupturas, encaminhamentos, questões metodológicas, etc.). Para cada relato, foi indicada a data em que se deram os acontecimentos relatados e um título que ajudasse a identificar os principais temas levantados. Ao conjunto de relatos

assim produzidos é que se dá o nome neste trabalho de diário de campo. Ao longo do processo de análise de dados, são feitas referências aos arquivos produzidos por meio da sigla D. C. (diário de campo) seguida do número do arquivo, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2: Arquivos do diário de campo

ARQUIVO	TÍTULO	DATA
Arquivo nº 1	Conversa com estagiários da Oficina: desafios e perspectivas	05/04/2016
Arquivo nº 2	Visita ao prédio da Oficina	14/04/2016
Arquivo nº 3	Conversa com diretor da escola sobre o POS: como será a partir de agora?	02/05/2016
Arquivo nº 4	Conversa com as crianças sobre a instabilidade de funcionamento da Oficina	18/05/2016
Arquivo nº 5	Conversa com professoras do período regular: reclamações das famílias	08/08/2016
Arquivo nº 6	Conversa com professoras do período regular: reclamações das crianças	25/08/2016
Arquivo nº 7	Conversa com professora do período regular que já trabalhou na Oficina	08/09/2016
Arquivo nº 8	Conversa com professoras do período regular que já trabalharam no POS	08/09/2016
Arquivo nº 9	Conversa com professora do período regular que já trabalhou na Oficina	08/09/2016
Arquivo nº 10	Reunião de HTPC: evidências da cisão entre o período regular e a Oficina	17/10/2016
Arquivo nº 11	Conversa com a equipe gestora da escola e com a gestora da Oficina: “o verdadeiro sentido da Oficina”; o uso de celulares no âmbito da sala de aula	11/10/2017
Arquivo nº 12	Participação da professora da Oficina na reunião bimestral de pais e mães; conversa com ela após a reunião	18/10/2016
Arquivo nº 13	Reunião de HTPC: roda de conversa entre professores do 5º ano regular e professoras da Oficina; relatos de atividades desenvolvidas	25/11/2016
Arquivo nº 14	HTPC conduzido por mim: exposição dialogada sobre valores, educação e ampliação do tempo na escola	08/11/2016
Arquivo nº 15	Visita à Oficina: a “mostra cultural”	28/11/2016
Arquivo nº 16	HTPC: diretor comunica a situação das professoras da Oficina após a mostra cultural	29/11/2016
Arquivo nº 17	HTPC: comunicado sobre atribuição de aulas para a Oficina	18/12/2016
Arquivo nº 18	Conversa com o diretor da escola: suas percepções sobre os problemas da Oficina	06/02/2017
Arquivo nº 19	Roda de conversa com diversas professoras da	07/03/2017

	Oficina: revelações	
Arquivo nº 20	Professora da Oficina expõe dificuldades e estratégias de trabalho	13/03/2017
Arquivo nº 21	Visita à Oficina	14/03/2017
Arquivo nº 22	Conversa com Beatriz sobre o planejamento semanal	11/04/2017
Arquivo nº 23	Crianças falam sobre a leitura de fábulas na Oficina	18/04/2017
Arquivo nº 24	Reunião com pais e mães; perguntas sobre a Oficina	25/04/2017
Arquivo nº 25	Reunião de planejamento bimestral com participação das professoras da Oficina	02/05/2017
Arquivo nº 26	Reunião de conselho bimestral: primeira participação das professoras da Oficina	09/05/2017
Arquivo nº 27	Reunião de pais: professora Beatriz se apresenta aos pais e mães e expõe seu trabalho na Oficina.	15/05/2017
Arquivo nº 28	Visita à Oficina e conversa com inspetora de alunos: aspectos históricos da implementação da Oficina e questões organizacionais atuais	06/06/2017
Arquivo nº 29	Reunião de HTPC sobre problemas dificuldades vivenciadas na Oficina	01/08/2017
Arquivo nº 30	Conversa com orientadora pedagógica	02/08/2017
Arquivo nº 31	Conversa com o diretor da escola: “o problema da Oficina”	08/08/2017
Arquivo nº 32	Visita à Oficina: conversa com Michelle e Beatriz; observação do trabalho pedagógico	16/08/2017
Arquivo nº 33	Visita à oficina; conversa com Maria e observação do trabalho pedagógico	17/08/2017
Arquivo nº 34	Brincando e conversando com as crianças: olhares sobre a Oficina	05/09/2017
Arquivo nº 35	Relatos das crianças sobre indisciplina na Oficina	14/09/2017
Arquivo nº 36	Beatriz e a valorização da cultura africana: diversas atividades	25/09/2017
Arquivo nº 37	Conversa com professora que trabalhou na Oficina antes de 2016: aspectos históricos de sua implementação e problemas enfrentados pelo projeto na atualidade	26/09/2017
Arquivo nº 38	Conversa com a professora que foi educadora comunitária da Oficina de 2012 a 2015	30/09/2017
Arquivo nº 39	Visita à oficina: preparativos para a mostra cultural	13/11/2017
Arquivo nº 40	Mostra cultural	17/11/2017
Arquivo nº 41	Conversa com Michelle: cansaço e frustração	23/11/2017
Arquivo nº 42	Expectativas das professoras da Oficina com relação ao processo de remoção	24/11/2017

Fonte: Elaborado pelo autor

Em adição aos dados coletados através da observação participante e registrados em diário de campo, foi utilizada a entrevista semiestruturada, compreendida por Lüdke e André (1986, p. 34) como aquela que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. A opção por esta técnica se deveu, mais uma vez, à observância dos preceitos do materialismo histórico-dialético e da abordagem histórico-cultural: ora, ao assumir-se a validade de categorias como totalidade, mediação, contradição e reciprocidade, torna-se impraticável uma relação unilateral entre entrevistador que faz perguntas rígida e previamente elaboradas e entrevistado que as responde; antes, é concebida uma “atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (idem, *ibidem*, p. 33), em uma relação de interação pautada por uma perspectiva dialógica; como observa Freitas (2002, p. 25), o ser humano “não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico” (grifo no original).

Considerando esse aspecto dialógico, o roteiro de questões para a entrevista com as participantes (anexo 3) foi construído a partir dos objetivos estabelecidos para a pesquisa. A partir desse roteiro, as três professoras participantes (Beatriz, Michele e Maria) foram entrevistadas individualmente: seus depoimentos, que tiveram em média 21 minutos de duração, foram registrados por meio de gravador de áudio, em encontros que aconteceram após reuniões de ensino e aprendizagem, portanto em dias não letivos. Foram observados ainda os princípios éticos para a pesquisa com humanos preconizados pela resolução 510/2016 (BRASIL, 2016). As professoras entrevistadas foram previamente apresentadas aos objetivos desta pesquisa, bem como ao fato de que as informações coletadas seriam única e exclusivamente usadas para atender a tais objetivos. Todas autorizaram a gravação de seus depoimentos, tendo assinado ao termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 2) que contém, entre outras informações, os objetivos da pesquisa, garantia de anonimato, participação voluntária e possibilidade de desistência da pesquisa em qualquer momento.

Por fim, a terceira estratégia utilizada foi a análise documental. Lüdke e André (idem, *ibidem*, p. 38) a compreendem como estratégia metodológica que

“busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Pensando nas questões de interesse desta pesquisa (seus objetivos gerais e específicos), foram analisados o PPP da escola, cadernos de planejamento das professoras entrevistadas e atas de reuniões de trabalho pedagógico individual.

Em decorrência da verificação de que a “E. M. MICHEL FOUCAULT” não possui uma proposta própria de trabalho docente para o período ampliado de permanência das crianças na escola, foi dedicada especial atenção ao caderno de orientações SEDU/DAGP nº 3 (SOROCABA, 2016 c), documento oficial expedido pela administração de Sorocaba que regulamenta o POS. Depois de uma leitura inicial do documento, e com base nas sugestões de Lüdke e André (idem, ibidem), foi possível verificar a recorrência de certas palavras e expressões; assim, a análise foi fundamentada não somente na exploração da frequência dessas unidades de análise, mas também dos contextos nos quais elas ocorriam, buscando a elaboração de categorias que auxiliassem no processo de compreensão da proposta de trabalho do Projeto Oficina do Saber no que concerne aos seus princípios e finalidades.

3.6. Procedimentos de análise de dados

Com base nos dados oriundos das entrevistas e da observação participante registrada em diário de campo, bem como nas leituras e discussões nas disciplinas e encontros de orientação, articulados aos objetivos estabelecidos para a pesquisa, procedeu-se à construção dos eixos de análise. Em que pese a complexidade da tarefa de transformar um emaranhado de elementos em algo compreensível sob um certo ponto de vista, essa articulação buscou alcançar, na interação dialética dos dados levantados, a essência dos sentidos do trabalho docente na escola de tempo integral.

Convém retomar o objetivo desta dissertação: investigar os sentidos atribuídos por docentes de uma escola da rede pública municipal da cidade de Sorocaba sobre o Projeto Oficina do Saber, focalizando os desafios e as possibilidades que se apresentam na organização de seu trabalho. De forma específica, os objetivos deste trabalho são:

- conhecer e apresentar um breve histórico da implementação do Projeto Oficina do Saber na E. M. “Michel Foucault”
- compreender o contexto da organização do trabalho docente no Projeto Oficina do Saber na referida escola
- conhecer o conceito de educação integral para as professoras que atuam no Projeto Oficina do Saber e para o dispositivo legal que o rege, o Caderno de orientações SEDU/DAGP nº 3

Nesse sentido, o primeiro eixo é chamado de “processo histórico de implementação da Oficina”. Os conteúdos abordados nesse eixo são os sentidos historicamente atribuídos à Oficina, em relação como seus diferentes modos de organização, com os desafios que se apresentaram e com as estratégias adotadas.

O segundo eixo é chamado de “organização do trabalho docente na Oficina”. Nele, os conteúdos focalizados são a concepção de educação integral e a proposta de organização do trabalho pedagógico contidas no Caderno nº 3, bem como as estratégias utilizadas pelas professoras Beatriz, Maria e Michelle para organizar seu trabalho pedagógico na Oficina em face dos desafios que se apresentam. Neste eixo começa a delinear-se a análise dos sentidos que essas professoras atribuem aos seus trabalhos na Oficina.

O terceiro eixo é chamado de “sentidos das professoras”. Nele, são abordados os entendimentos de cada uma das professoras sobre o conceito de educação integral, além de suas percepções acerca dos desafios e das possibilidades que se apresentam para a efetivação do seu trabalho na Oficina

O quadro abaixo visa a facilitar a visualização dos eixos de análise, dos conteúdos abordados e dos procedimentos de análise.

Quadro 3: eixos de análise, conteúdos abordados e procedimentos de análise

EIXOS DE ANÁLISE	CONTEÚDOS ABORDADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
Processo histórico de implementação da Oficina	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentidos historicamente atribuídos à Oficina ▪ Diferentes modos de organização da Oficina ▪ Desafios vivenciados e estratégias adotadas durante o processo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise documental ▪ Observação participante com registros em diário de campo.

Organização do trabalho docente na Oficina	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepção de educação integral do Caderno nº 3 ▪ Proposta de organização do trabalho pedagógico do Caderno nº 3 ▪ Estratégias de organização do trabalho pedagógico efetivadas pelas professoras ▪ Desafios apresentados para a organização 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise documental ▪ Leitura das transcrições das entrevistas e do diário de campo, em articulação com os dados provenientes do eixo anterior.
Sentidos das professoras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepção de educação integral das professoras ▪ Sentidos que as professoras atribuem ao seu trabalho pedagógico na escola de tempo integral ▪ Sentidos das professoras acerca dos desafios e das possibilidades que se apresentam para a efetivação desse trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura das transcrições das entrevistas e do diário de campo, em articulação com os dados provenientes do eixo anterior. ▪ Observação participante com registros em diário de campo.

Fonte: elaborado pelo autor.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, obtidos por meio da observação participante com registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A apresentação obedecerá à organização dos eixos anteriormente descritos: primeiramente, procede-se à análise dos dados de modo a compreender o processo histórico de implementação da Oficina; ao fazê-lo, busca-se evidenciar os sentidos que foram sendo atribuídos ao projeto pelo grupo de trabalho docente que o desenvolveu em face dos desafios que se apresentaram. Em seguida, a análise do Caderno nº 3 procura verificar sua concepção de educação integral e a sua proposta de organização do trabalho pedagógico no POS; em contraste, a análise dos dados provenientes da observação participante tenta revelar os modos por meio dos quais as professoras entrevistadas efetivaram a organização do trabalho docente na Oficina, uma vez mais em consideração aos desafios experienciados; parte dos sentidos atribuídos pelas professoras começa a ser analisada neste item. Finalmente, a análise predominante dos dados originários das entrevistas intenta desvelar o entendimento das professoras acerca do conceito de educação integral, além dos sentidos que atribuem ao seu trabalho na Oficina diante dos desafios com os quais se deparam.

4.1. Breve histórico do Projeto Oficina do Saber na E. M. “Michel Foucault”

O Projeto Oficina do Saber (POS) foi oficialmente implementado na E. M. “Michel Foucault” no início do ano letivo de 2011 (SOROCABA, 2011 c). Conforme apresentado no item 2.4., esse período foi marcado pelos esforços expansionistas do então prefeito Vitor Lippi em atingir até o final de 2012 (que viria a ser o último ano de seu mandato) a marca de 10000 crianças atendidas; motivado por essa ambição, o governo municipal não esperou até que o prédio próprio do projeto ficasse pronto, alugando um salão paroquial distante mais de 2 quilômetros do prédio regular para a realização das atividades que começaram a ser trabalhadas com 6 turmas de 4^{as} e 5^{as} séries⁴³, sendo 3 por período; o deslocamento diário

⁴³ Vale lembrar que em 2012 o processo de implementação da política de ensino fundamental de nove anos ainda não estava consolidado, de modo que as denominações “ano” e “série” coexistiam.

dessas crianças, das professoras e das inspetoras de alunos de um prédio para o outro se dava por meio de ônibus disponibilizado pela prefeitura.

A equipe de trabalho pedagógico da Oficina, assim como das demais escolas que na época integravam o POS, foi uma característica marcante daquele período: havia estagiários e auxiliares de educação, que monitoravam os momentos de transição das crianças entre o período regular e as oficinas, assistindo-as durante as refeições, higiene bucal e transporte; cabia ainda aos auxiliares de educação planejar e desenvolver atividades de recreação para o que se convencionou chamar de “horário do meio”, ou seja, o lapso de tempo compreendido entre o período regular e o horário ampliado⁴⁴, ou para outros horários que porventura estivessem vagos por conta da ausência de docentes. Havia professoras concursadas, pertencentes ao quadro permanente da escola, atribuídas em regime de carga suplementar para as oficinas de Jogos de Raciocínio e Leitura Viva; as demais oficinas eram trabalhadas por oficinheiros contratados junto às empresas licitadas. Por fim, havia uma professora (também do quadro permanente da escola) atribuída em regime de carga suplementar como educadora comunitária; como no restante da rede municipal de ensino, era uma professora que havia participado de um “curso de capacitação” oferecido pela SEDU em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a organização não governamental Cidade Escola Aprendiz (SOROCABA, 2007 e, p. 20), assumindo a condição de gestora do projeto na escola e responsabilizando-se pelas questões administrativas (como controle da frequência de funcionários e emprego da verba destinada à manutenção predial) e pedagógicas.

Outro aspecto significativo do POS no início do ano letivo de 2011 eram as oficinas. Segundo o dispositivo legal que regia o projeto naquela época, o Parecer CME nº 04/2010 (SOROCABA, 2010 b), a matriz curricular das escolas nas quais funcionava o POS deveria contemplar oito horas semanais para o eixo linguagem, lógica e leitura; três horas semanais para percepções artísticas e estéticas; três horas para corporeidade e movimento; onze horas para

⁴⁴ Sobre o horário do meio dentro do Projeto Oficina do Saber e suas relações com o tempo livre das crianças, conferir o trabalho de conclusão de curso para graduação em Pedagogia de Nascimento (2013), realizado sob orientação da Prof^a Dr^a Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi, da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

desenvolvimento social⁴⁵. Em torno desses eixos e dentro dos limites de tempo (pré-estabelecidos pelo Parecer), de espaço (relativos à realidade de cada escola) e das possibilidades de componentes curriculares expostas pelo Parecer e atualizadas pelo regimento escolar, a E. M. “Michel Foucault” oferecia oficinas de judô (dentro do eixo corporeidade e movimento), xadrez⁴⁶, teatro e musicalização (as três dentro do eixo percepções artísticas e estéticas), além de Jogos de Raciocínio e Leitura Viva (no eixo linguagem, lógica e leitura). As quatro primeiras eram trabalhadas poricineiros, as duas últimas pelas professoras; todas essas oficinas aconteciam no contraturno escolar.

Convém destacar que osicineiros não participavam dos horários de trabalho pedagógicos, tampouco das reuniões de trabalho sobre ensino e aprendizagem ou de planejamento que aconteciam periodicamente na E. M. “Michel Foucault”. Esses profissionais dispunham de um momento mensal de formação oferecido pela empresa Rariz Cultural, nos quais se reuniamicineiros de todas as modalidades e escolas no mesmo dia e local, mas nunca os docentes ou educadores comunitários; nenhuma das pessoas consultadas para a realização desta pesquisa soube precisar a forma ou o conteúdo desses encontros. De qualquer modo, esses dados sugerem queicineiros e docentes desenvolviam seus trabalhos isoladamente, desconhecendo o trabalho realizado por seus pares. Quanto a esse isolamento das oficinas, assume-se aqui a posição de Coelho (2009) quando critica a existência de atividades desenvolvidas no contraturno ampliado da escola que

[...] são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. [...] Essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças (COELHO, 2009, p. 94).

⁴⁵ As atividades desse eixo compreendiam as refeições, higiene, trajeto entre os prédios e atividades de recreação desenvolvidas por auxiliares de educação e estagiários no horário do meio.

⁴⁶ Essa oficina seria substituída em 2012 pela de jogos circenses. Dois fatores motivaram essa mudança: primeiramente, as crianças já tinham acesso a noções de xadrez durante as aulas de educação física, e por isso não se interessavam pela repetição do mesmo conteúdo na Oficina. Além disso, oicineiro responsável pelas atividades faltava com frequência, o que acarretava em dificuldades organizacionais para a gestora do projeto.

Somando-se a essa constatação o fato de não haver no PPP da E. M. “Michel Foucault” qualquer menção às oficinas que viriam a ser desenvolvidas ou tampouco aos critérios para a seleção das mesmas, não seria exagero afirmar que a sua escolha não estava diretamente vinculada a qualquer concepção de educação integral; talvez essa escolha possa ser melhor compreendida na relação com o espaço onde elas foram alocadas. O salão paroquial era composto por um prédio de dois andares: o primeiro andar consistia em um salão de festas anexo ao local onde aconteciam os serviços religiosos; esse espaço foi destinado para as oficinas de judô e eventualmente de teatro, as quais demandavam um espaço mais amplo e plano. O andar de cima era formado por duas salas com pouco menos de 6 metros quadrados⁴⁷, usadas como espaço para as atividades de leitura viva e jogos de raciocínio, e uma pequena sala com cerca de 2 metros quadrados, usada pela educadora comunitária; o acesso do térreo para o segundo andar se dava por meio de uma escada externa íngreme e estreita; logo, uma turma que estivesse no térreo não poderia acender às salas sem que antes a turma que ocupasse o segundo andar descesse. Havia ainda um espaço aberto que originalmente era usado como estacionamento para o salão de festas, destinado às oficinas de xadrez e de musicalização, atividades que poderiam ser realizadas sem a necessidade de mesas e cadeiras para sentar-se ou de movimentos corporais expansivos. As seis turmas que faziam parte do projeto (três em cada período) se revezavam a cada 50 ou 100 minutos pelos espaços, de acordo com um quadro de horários organizado pela educadora comunitária e pela orientadora pedagógica da escola. Mencione-se, ainda com relação aos espaços, a existência de banheiros em ambos os andares e a não disponibilidade de refeitório: as refeições e higiene bucal eram feitas no prédio regular

Outrossim, a imprecisão acerca das diretrizes pedagógicas, anteriormente verificada nos marcos legais do POS, é reafirmada pelo relato da pessoa que, na condição de educadora comunitária, coordenou o cinco primeiros anos da Oficina: segundo ela, entre 2011 e 2016 não se efetivaram as “instruções complementares” que deveriam ser expedidas pela Área de Gestão Pedagógica (SOROCABA, 2009 a, p. 18) para elucidar as diversas omissões dos documentos

⁴⁷ Lembrando que as oficinas realizadas nessas salas dispunham de uma carga semanal de 8 horas.

oficiais. Havia sim, ainda segundo ela, encontros mensais de formação organizados pela própria SEDU e destinados aos docentes e educadores comunitários, mas que pouco impacto tinham sobre a efetivação do trabalho nas Oficinas.

Diante dessa lacuna, as docentes e a equipe gestora do projeto decidiram trabalhar nas oficinas de leitura viva e jogos de raciocínio, “de uma forma diferenciada, conteúdos que as crianças ficavam a desejar na escola” (D. C. nº 38); essa “forma diferenciada” se constituía na tentativa de revestir as atividades pedagógicas de um caráter lúdico manifesto pelo emprego de jogos e brincadeiras. Ora, se por um lado a identificação dos conteúdos deficitários era facilitada pelo fato de que as professoras que atuavam na Oficina em regime de carga suplementar também trabalhavam já havia alguns anos como efetivas no prédio regular (e, portanto, conheciam a matriz curricular da escola, bem como as crianças e suas potencialidades e dificuldades), por outro lado a ludicidade encontrava barreiras para efetivar-se: além do espaço físico reduzido das salas disponibilizado para essas oficinas (ou, talvez, em decorrência disso), as professoras frequentemente adotavam em suas práticas estratégias convencionais (entenda-se, emprego de caderno, lápis e materiais impressos para atividades de leitura, escrita, cópia, ditado e resolução de algoritmos), alegando que semelhante trabalho cumpria a dupla funcionalidade de potencializar o aprendizado das crianças e de mantê-las disciplinadamente ocupadas. A então educadora comunitária afirma que se posicionava contra tais práticas, assim argumentando: “[...] a criança já está a manhã toda na escola, vai ficar a tarde toda na mesma coisa?”; não obstante, na condição de professora, ela admite:

As crianças são fogo! Elas se dispersam com muita facilidade... então, se você não pega firme com eles, eles também não estão muito a fim... Em uma classe de vinte [crianças]... e vinte, eu estou sendo bondosa... sete ou oito estão a fim de fazer aquela coisa lúdica, e o resto quer bagunçar. Então, nessa história, acaba o professor tendo que pôr matéria para conseguir uma disciplina (D. C. nº 38).

Em que pese a todos os problemas apresentados, a Oficina funcionou naquele salão paroquial de fevereiro de 2011 até meados do segundo bimestre letivo de 2013 (por mais de dois anos, portanto) gozando de algum prestígio junto às pessoas nele envolvidas: a então educadora comunitária afirma que as crianças apreciavam as oficinas, os passeios disponibilizados pela prefeitura, as refeições e as apresentações organizadas para os membros da escola ao final do ano letivo; até

mesmo o trajeto diário de ônibus de um prédio para o outro era motivo de satisfação. Por sua vez, os familiares das crianças que não faziam parte do projeto (já que, lembrando, somente estudantes das 4^{as} e 5^{as} séries haviam sido agraciados) pleiteavam esse direito junto à direção da escola. Além disso, docentes concebiam aquele contexto como um espaço e um tempo que fugiam das características da escola convencional, menos formal e mais lúdico por conta da presença das oficinas de judô, musicalização e teatro, além de constituir-se em um relevante apoio para o aprendizado dos conteúdos por parte das crianças. Por fim, destacava-se o respaldo oferecido pela prefeitura na forma de materiais diversos e de formação em serviço mensalmente organizada para os docentes.

No intervalo de tempo em que o POS funcionou naquele salão paroquial a Prefeitura anunciou, em julho de 2011, que a construção do prédio da Oficina estava em fase de estudos (SOROCABA, 2011 d); em janeiro de 2012, foi anunciada a licitação para a contratação da empresa que viria a construir o prédio (SOROCABA, 2012). Contudo, as ações da prefeitura para viabilizar essa obra e desocupar o local não pareceram assaz eficientes ao sacerdote responsável pelo imóvel: este, segundo a educadora comunitária, “expulsou” a Oficina de lá, alegando precisar efetuar reformas no prédio. Assim, sob pressão para deixar o salão paroquial e com a construção do prédio oficial em andamento, a Oficina instalou-se temporariamente em uma escola municipal recentemente inaugurada, distante pouco mais de 1 quilômetro do prédio regular, permanecendo lá de maio a dezembro de 2013.

O novo espaço designado para a Oficina foi qualificado pela educadora comunitária como um “puxadinho”, um espaço anexo à escola, com salas de aula e banheiros; apesar de ser uma escola excepcionalmente ampla para os padrões das escolas municipais de Sorocaba, era nessas salas, e somente nelas, que as crianças permaneciam durante o período ampliado: os espaços abertos não podiam ser utilizados sob pena de comprometer a rotina daquela unidade escolar. Curiosamente, essa escola também trabalhava o POS, mas em um espaço diverso; não havia qualquer integração entre os grupos das duas escolas.

A saída do salão paroquial e a conseqüente instalação temporária nesse novo espaço coincidiram com o início do processo de enfraquecimento do

POS em nível municipal, conforme discutido anteriormente. Iniciou-se o processo de remoção de auxiliares de educação do POS para as creches, seguida da conseqüente substituição dos mesmos por estagiários, a princípio estudantes de pedagogia e educação física, e posteriormente de qualquer licenciatura. A educadora comunitária orientava esses profissionais a trabalhar conteúdos relacionados aos seus respectivos campos de atuação durante o horário do meio e na substituição de ausências. Essas ausências, por sua vez, se deviam à supressão das oficinas de judô, teatro, jogos circenses e, por último, musicalização, substituídas a princípio pelas atividades dos estagiários⁴⁸ e posteriormente pela ampliação da carga horária das oficinas Leitura Viva e Jogos de Raciocínio e pela atribuição do eixo Corporeidade e Movimento a docentes de Educação Física. As formações mensais para docentes e educadoras comunitárias seguiam sendo oferecidas pela SEDU.

Os dados acima expostos (permanência exclusiva das crianças em sala de aula, precarização das condições de trabalho, eliminação das oficinas do eixo Percepções Artísticas e Estéticas e aumento da carga horária do eixo Linguagem, Lógica e Leitura) denotam que o movimento histórico de enfraquecimento do POS está relacionado ao recrudescimento do sentido de reforço escolar atribuído à Oficina. Se até o final de 2012 o contraturno discente na escola se caracterizava pelo desenvolvimento de atividades complementares de caráter lúdico, cultural, desportivo, artístico e intelectual, a partir de 2013 a ampliação do tempo discente diário na escola passa a configurar-se gradativa e constantemente como uma repetição do período regular. Tal configuração se aproxima de propostas de educação em tempo integral que enfatizam o “[...] desenvolvimento escolar dos educandos, sob o prisma de que, com maior tempo, são maiores as possibilidades de aprendizagem” (ARCO-VERDE, 2012, p. 92); segundo a autora, tais propostas, distribuídas pelo território nacional, muitas vezes visam a atender às “[...] exigências da sociedade competitiva que utiliza meios e métodos de seleção dos melhores, dos que mais sabem, dos que têm mais possibilidades” (ARCO-VERDE, 2012, p. 91).

⁴⁸ Uma professora que vivenciou esse contexto relata que estagiários eram orientados pela educadora comunitária a elaborar “projetos de preenchimento de lacunas” para suprir as previsíveis ausências de oficinas.

Nessas condições, quando em fevereiro de 2014 a Oficina finalmente se instala em seu prédio oficial, já possui três anos de uma história marcada, entre muitos aspectos, primeiramente pelo princípio de que a ampliação do tempo discente diário na escola desempenha a função de potencializadora da aquisição dos conteúdos escolares trabalhados no período regular, e em segundo pelo fato de que os esforços por atribuir ludicidade a essas atividades encontravam empecilhos tanto no processo de enfraquecimento do POS em nível municipal quanto na opção das professoras em utilizar-se de estratégias convencionais para a ocupação disciplinada do tempo por parte das crianças; ambos os aspectos viriam a intensificar-se desde então.

Ainda segundo a então educadora comunitária, o início do processo de adaptação no novo prédio foi turbulento. Boa parte dessa perturbação era causada pela comutação do prédio regular para o da Oficina, a qual passou a ser feita a pé, cobrindo uma distância de 200 metros.⁴⁹ Eram três os principais inconvenientes: trocas de ofensas físicas ou gestuais entre as crianças, a necessidade de atravessar a rua duas vezes com uma grande quantidade de pessoas e a exposição do grupo aos rigores climáticos que eram enfrentados com muito estoicismo e, quando necessário, com capas plásticas de proteção; tudo isso na presença de membros da comunidade que acompanhavam o trajeto, expressando em voz alta sua insatisfação e registrando o percurso em formato audiovisual por meio de aparelhos celulares. Diante dessa situação, não tardou para que as crianças reclamassem, e conseqüentemente as famílias junto a direção da escola. Dado que a insatisfação gerava em parte da comunidade a decisão de desvincular suas crianças do tempo diário ampliado, outra reclamação recorrente dizia respeito à frequência obrigatória na Oficina, prevista no regimento escolar desde 2011. Além disso, houve o desafio para a equipe de trabalho de organizar os horários considerando a quantidade reduzida de funcionários de apoio, visto que em janeiro daquele ano foi sancionada

⁴⁹ Digno de menção é a existência de um terreno também pertencente à Prefeitura de mais de 14.000 m² ao lado do prédio regular, local que poderia perfeitamente ter sido aproveitado para a construção do prédio da Oficina. Michelle, uma das professoras entrevistadas para a realização desta pesquisa e crítica da necessidade de fazer a travessia diária a pé com as crianças, acredita que a escolha do terreno se deveu ao fato de estar localizado às margens de uma importante avenida, tornando o prédio visível para transeuntes, contribuindo para fins eleitoreiros. Sobre a preocupação com a visibilidade dos prédios públicos no recente processo de urbanização da cidade de Sorocaba, conferir Linardi (2012).

a lei municipal 10719/2014 (SOROCABA, 2014 a) que retirava definitivamente os auxiliares de educação do POS para atender a demanda das creches. Por fim, houve a necessidade de adaptar-se ao prédio em si e às suas características: a então educadora comunitária destacou como pontos negativos a quantidade insuficiente de banheiros para atender a todas as crianças (não havendo, aliás, qualquer banheiro no andar superior), goteira perene em uma das salas e a inexistência de grades ou muros, fato que, se bem que proporcionasse ampla visibilidade ao prédio localizado ao lado da avenida, causava desconforto e insegurança às pessoas que ali trabalhavam⁵⁰.

Vencidos os dois primeiros meses de adaptação, a Oficina estabilizou-se em suas novas dependências. A quantidade de turmas aumentou de 6 (nas experiências anteriores) para 14 (sendo 7 em cada um dos contraturnos), abrangendo desta vez turmas do 1º ao 5º ano. O contraturno da manhã iniciava às 9:30 e se encerrava às 13:00, horário em que as crianças iniciariam suas atividades no período regular; o contraturno oposto tinha início às 11:30 e se encerrava às 15:30. Para cada um dos contraturnos havia o “horário do meio”, com duração de 60 minutos, destinado à realização do almoço, higiene, travessia entre os prédios e atividades recreativas, sempre dirigidas e sob a observação de um estagiário. É importante lembrar que o prédio tem 6 pequenas salas no andar térreo que eram organizadas como salas ambiente, além da sala de dança no andar superior com um grande espelho que ocupa toda uma parede, o pátio e uma área externa gramada; as 7 turmas de cada período se revezavam por esses espaços. O acesso do térreo para o segundo andar se dá exclusivamente por meio de uma escada em “u”.

Ao início do ano letivo de 2014, a total inexistência de oficinairos já era uma realidade consumada, de modo que somente docentes efetivos contratados em regime de carga suplementar desenvolviam as oficinas Leitura Viva, Jogos de Raciocínio e Educação do Movimento; esse rol de oficinas viria a ser atualizado pela resolução SEDU/GS nº 03, de 27 de janeiro de 2015, conforme dados disponibilizados anteriormente no quadro 1. No que concerne a essas oficinas e sua realização, a fala das pessoas que construíram aquele momento uma vez mais evidencia o caráter instrumental do qual se tem revestido a Oficina na forma de

⁵⁰ Hoje existem grades em volta de todo o prédio.

apoio ao trabalho regular de ensino e aprendizagem, bem como o conflito entre ludicidade e controle disciplinar que perpassa essa ideia.

A educadora comunitária, considerando que tinha à sua disposição um excelente grupo de docentes, passou a exigir a efetivação do caráter lúdico das atividades, argumentando que o cansaço ao qual as crianças eram submetidas pela exposição excessiva a atividades convencionais de leitura, escrita e cálculo pouco ou nada contribuía para a suposta manutenção da disciplina. Tal argumentação encontra respaldo nos resultados alcançados por Glória (2016) em sua pesquisa sobre a implementação de uma escola de tempo integral a partir da perspectiva discente: a autora registrou insatisfação das crianças quanto ao cansaço que sentiam, segundo elas relacionado ao tempo de permanência na escola, a atividades convencionais realizadas em sala de aula, à falta de espaço e tempo para brincar e à diminuição do tempo com a família.

Por sua vez, as docentes da Oficina daquela época externaram intensa insatisfação com atitudes por parte das crianças, qualificadas como mal comportamento e desinteresse nas atividades propostas. A professora que trabalhava com as oficinas Leitura Viva e Fruição Estética, sendo também professora efetiva da E. M. “Michel Foucault”, afirma que as crianças “já chegavam com o espírito de não fazer nada” (D. C. nº 9), interessando-se somente pela manipulação de brinquedos trazidos de casa ou por brincadeiras em geral; para ela, essa situação, em conjunto com a falta de materiais básicos para a execução de suas aulas (como marcador de lousa ou papel) e com a precariedade das condições do prédio (ainda que recém-inaugurado)⁵¹, dificultavam a efetivação de um trabalho de qualidade.

Outra professora, também efetiva no prédio regular, tendo trabalhado com a oficina Jogos de Raciocínio, além de apontar enfaticamente a questão da indisciplina discente, critica a pressão emocional à qual ficavam expostas as crianças, especialmente as de 6 anos de idade, que segundo ela não entendiam

⁵¹ A professora em questão relatou como, em 2015, estando com sua turma na sala de dança, localizada no segundo andar, se deparou com uma fenda entre a parede e a laje de cerca de 3 centímetros de largura. Segundo ela, a providência tomada pela Prefeitura na época foi cobrir a fenda com papelão e massa. Passados mais de 2 anos, essa fenda continua lá, sem a cobertura de papelão.

porque não podiam ir para as suas casas ao término do período regular, e o cansaço que atingia as crianças que participavam da Oficina de manhã e do período regular à tarde com conseqüente queda no rendimento escolar. Em que pese à legitimidade da fala da professora, é conveniente resgatar a pesquisa de Soares *et al* (2014), cujos resultados trazem evidências de que o programa de ampliação do tempo na escola por eles pesquisado contribui para “[...] a melhoria do desempenho escolar medido através dos resultados de avaliações educacionais em larga escala” (SOARES *et al*, 2014, p. 127).

Um aspecto elogiado por essas e outras docentes consultadas ao longo da pesquisa são os momentos de formação oferecidos entre 2014 e 2015, os quais serviram para que elas pudessem melhorar consideravelmente suas práticas. A professora da Oficina de Leitura Viva destacou também a existência de um excelente acervo bibliográfico, motivo pelo qual conseguiu desenvolver projetos de leitura baseados na obra de autores como Vinícius de Moraes e Toquinho; no eixo fruição estética, ela mencionou uma cantata de Natal organizada junto a todas as turmas do contraturno da manhã. Ambas as professoras assinalaram também que conseguiam desenvolver satisfatoriamente as atividades que propunham quando trabalhavam na Oficina com a mesma turma pela qual eram responsáveis no prédio regular. A professora da oficina de Leitura Viva assim se expressou acerca desse detalhe:

Com a minha turma eu consegui bons resultados. Porque já era a minha turma, a gente já se conhecia, [...] ficava muito mais fácil trabalhar [...] A minha turma nunca desmotivou, nunca dispersaram, porque eles já me conheciam, eles sabiam que à tarde o bicho pegava também, porque... estavam junto comigo, então eles sabiam que eles não podiam muita coisa... não é que eles não podiam... é lógico, eles podiam se expressar, eu dava oportunidade para brincadeiras, também... era bem lúdico (D. C. nº 9).

Essa alusão a “bons resultados” vinculados ao estreito controle disciplinar e à continuidade do trabalho realizado no período regular deixa novamente transparecer o sentido de escola em tempo integral que, com base nos relatos obtidos, se foi historicamente construindo na Oficina: a ampliação do tempo discente diário na escola como forma de complemento pedagógico que privilegia elementos cognitivos da formação humana. Em contraste com a ideia aqui defendida de escola em tempo integral vinculada a uma educação integral que abarca aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos da formação humana (MARX e

ENGELS, 2011), assumindo o trabalho como princípio educativo (PISTRAK, 2003) e direcionando-se para a construção histórica de uma sociedade na qual essa formação integral seja concretamente possível (TONET, 2006; 2013), as formas historicamente constituídas de conceber e organizar a Oficina (manifestas na compartimentalização das oficinas, na primazia de oferta de oficinas relacionadas à aquisição de habilidades de leitura, escrita e cálculo, no uso quase que exclusivo da sala de aula como espaço pedagógico, na destinação de vagas em período integral às parcelas da população que estão mais próximas de uma condição de vulnerabilidade social e na atribuição de tempo e espaço distintos para a realização das atividades regulares e das oficinas) não têm relação expressa com qualquer concepção de educação integral; antes, refletem acriticamente as divisões que fundamentam o capitalismo, ao mesmo tempo em que contribuem para a hierarquização que eleva as atividades do período regular à condição de sérias e necessárias e eufemisticamente atribui às oficinas a alcunha de complementares e lúdicas.

Por fim, uma última ruptura viria a marcar a trajetória do POS e conseqüentemente da Oficina: a interrupção por parte da Prefeitura da atribuição dos cargos de educador comunitário (lembrando, pessoa responsável pela gestão das oficinas) e de docentes em regime de carga suplementar a partir de fevereiro de 2016⁵². Essa mudança já tinha sido sinalizada pela promulgação da Resolução SEDU/GS nº 3 de 27 de janeiro de 2015 (SOROCABA, 2015), a qual previa que o acompanhamento das situações de ensino e aprendizagem do POS deveria ser feito pela equipe gestora da escola, e foi viabilizada pelo decreto 22.168 de 3 de fevereiro de 2016 (SOROCABA, 2016 a) que vinculou definitivamente o prédio da oficina como extensão do prédio regular. A partir de então, a Oficina passaria a ser gerida pelo diretor, pela vice-diretora e pela orientadora pedagógica da E. M. “Michel Foucault”. A insatisfação do diretor da escola com esse fato se fazia notória a cada reunião semanal de HTPC, quando constantemente discorria sobre a

⁵² A então educadora comunitária da Oficina afirmou que chegou a participar de uma sessão de atribuição que aconteceu em dezembro de 2015, na qual foi assignada para gerir a Oficina na E. M. “Michel Foucault” por mais um ano; contudo, no dia 08 de fevereiro de 2016, dois dias depois do início do ano letivo, ela foi informada, após as 18:00 horas, por meio de um telefonema de uma das gestoras do POS, que deveria voltar no dia seguinte à sua escola de origem, sob a alegação de que não havia qualquer dispositivo legal que respaldasse a existência daquele cargo.

impossibilidade de gerir com qualidade dois prédios distintos; ele também criticava a questão da falta de funcionários de apoio e a incerteza sobre quem viria a desenvolver as oficinas, já que os contratos de carga suplementar dos docentes, também haviam sido suspensos⁵³. Por conta disso, o primeiro semestre letivo de 2016 foi um período de incerteza e turbulência; não era possível nem mesmo afirmar se a Oficina seguiria existindo. De fato, em diversas escolas o projeto permaneceu fechado, e na Oficina esteve em funcionamento de forma intermitente, sob o monitoramento efetivo e direto de uma inspetora de alunos, e com atividades ministradas a princípio por estagiários (que também tiveram seu contrato suspenso em meados de abril daquele ano), e posteriormente por professores eventuais.

Foi somente em agosto de 2016, sob a égide da instrução normativa SEDU/GS nº 24 (SOROCABA, 2016 b) que as oficinas voltariam a ser trabalhadas por docentes, desta vez não mais em regime de carga suplementar, mas admitidos mediante concurso público para atuar exclusivamente na Oficina. A Prefeitura disponibilizou também uma professora efetiva da rede municipal de Sorocaba à qual havia sido atribuído o cargo comissionado de gestora da Oficina.

O advento dessa nova equipe veio evidenciar a cisão que se havia constituído entre o contexto regular e a Oficina: nas reuniões de HTPC, o grupo docente organizava as mesas e cadeiras da sala em forma de “u”; no flanco esquerdo da sala, ficavam as professoras da Oficina, e do lado direito docentes do prédio regular. Naquela época, observava-se que ainda se manifestava no discurso das professoras do contexto regular o sentido de apoio pedagógico historicamente atribuído à Oficina; se antes essa situação era facilitada pelo fato de que as professoras da Oficina eram as mesmas do período regular, a partir de agosto de 2016 a manutenção dessa condição se vê dificultada por uma série de fatores. Primeiramente, o sentimento de descrédito por parte da equipe de trabalho da E. M. “Michel Foucault” para com o POS devido a todo o processo de precarização pelo qual vinha passando nos últimos anos. Ademais, o fato de que as atividades

⁵³ Lembrando que a Prefeitura chegou a atribuir carga suplementar a docentes concursados e a contratar 214 estagiários, os quais passaram por processo de formação e planejamento para iniciar suas atividades em 29 de fevereiro em 25 unidades do POS, de acordo com dados divulgados pela Agência Sorocaba de notícias, vinculada à Secretaria de Comunicação da Prefeitura de Sorocaba, disponíveis em <<http://agencia.sorocaba.sp.gov.br/ensino-integral-retoma-atividades-nesta-5a-feira/>>, acessados em 07/06/2017.

regulares e da Oficina aconteciam em espaços e tempos diferentes: a única interação que havia entre os docentes dos dois contextos ocorria na troca de turnos, quando um deles assumia a turma e o outro, já encerrando suas atividades, se via impelido pela urgência de registrar sua saída no relógio ponto. Não havia momentos destinados ao planejamento, à avaliação ou ao estudo entre os pares; mesmo as HTPCs ou as Reuniões de Avaliação de Ensino e Aprendizagem não se prestavam para o estabelecimento de tais interações, pois eram preparadas pela equipe gestora da escola e dirigidas ao grupo docente de uma forma geral. Por fim, as professoras da Oficina haviam passado por momentos de formação oferecidos pela SEDU, nos quais haviam sido orientadas a não fazer da Oficina uma repetição do período regular; elas teriam autonomia com relação à matriz curricular regular para preparar suas situações de ensino e aprendizagem a partir dos interesses manifestos pelas crianças.

Como pesquisador e professor da E. M. “Michel Foucault”, pude vivenciar os efeitos dessa divisão na reunião bimestral de pais e mães de outubro de 2016, conforme apontamentos registrados no diário de campo:

Hoje tivemos a segunda chamada da reunião de pais e mães; fomos dispensados do HTPC para que pudéssemos atender aos pais e mães que viessem. A professora da Oficina e eu demos atendimento a mãe de uma aluna. Eu abri a reunião: sentei-me no centro, entre a mãe e a professora. Falei das faltas, das notas, do meu sistema de avaliação e do rendimento satisfatório da aluna. Perguntei à mãe se tinha alguma pergunta, ela disse que não, e eu já ia encerrando a reunião, quando a professora pediu a palavra e falou do bom rendimento da aluna também na Oficina. Senti-me mal: eu nem lembrava da professora ali, é como se o trabalho que ela desenvolve à tarde nem mesmo existisse para mim naquele momento. Ficou claro para mim que a divisão entre regular e oficina está se internalizando inclusive em mim (D. C. nº 11).

Essa divisão entre os dois contextos viria a recrudescer-se devido à atmosfera de incerteza acerca do futuro da Oficina gerada por medidas da Prefeitura. Ao final de 2016, ainda sob o governo de Antonio Carlos Pannunzio, chegou às escolas de toda a cidade um comunicado de que, a partir de 21 de novembro estava suspensa a possibilidade de chamar professores eventuais para suprir a ausência de docentes efetivos; nesse sentido, a SEDU intentava suspender as atividades do POS a partir de 22 de novembro para que as professoras do projeto cobrissem essas faltas, fato que não chegou a consumir-se devido à resistência imposta pela então gestora da Oficina. Por sua vez, essa gestora e todas as outras

do POS foram exoneradas de seus cargos comissionados com o término do governo. Em 2017, já sob a administração municipal de José Caldini Crespo, pessoa alguma foi assignada como responsável direta pelo POS em nível municipal. A responsabilidade pela organização da Oficina passava a ser definitivamente delegada à equipe gestora da E. M. “Michel Foucault”. Em fevereiro chegou até as escolas um comunicado de que o POS não mais seria oferecido às crianças dos 2ºs anos (no ano anterior, já não vinha sendo oferecido aos 1ºs anos); assim, as professoras que já tinham sido atribuídas foram remanejadas para unidades escolares nas quais havia cargos vagos. Finalmente, a publicação da portaria SEDU/GS nº 15/2017 instituiu um comitê para estudar a “adequação das Oficinas do Saber para atendimento da educação infantil” (SOROCABA, 2017, p. 35).

Os membros da equipe gestora da E. M. “Michel Foucault” (diretor, vice diretora e orientadora pedagógica) asseveraram reiteradamente a impossibilidade de assistir a ambos os prédios; de acordo com declarações do diretor durante reunião de avaliação de ensino e aprendizagem, nenhum dos três se fez presente no prédio da Oficina ao longo do primeiro semestre de 2017. As 10 professoras que trabalham na Oficina (5 em cada período) contavam apenas com o apoio de uma inspetora de alunos; em suas declarações, a sensação de desamparo era flagrante. A equipe gestora tomou algumas medidas: além de comunicar e cobrar a SEDU sobre a necessidade de mais funcionários de apoio, viabilizou a presença das professoras da Oficina nas reuniões de planejamento bimestral, de conselho de classe e reuniões bimestrais com os responsáveis pelas crianças. A orientadora pedagógica tentava acompanhar o desenvolvimento das oficinas por meio dos registros entregues pelas professoras, mas também reconhecia a insuficiência dessa ação como apoio pedagógico efetivo.

Para o ano de 2018, o panorama não é dos mais promissores. O diretor da unidade já declarou que a Oficina, por decisão dele, será oferecida em um único período (à tarde) e somente para os 4^{os} e 5^{os} anos; ele também aconselhou as professoras a que, se possível, remanejem-se da Oficina para outra escola, dada a incerteza da qual se reveste o projeto.

4.2. Análise da organização do trabalho docente

Desde junho de 2017 até o presente momento, o trabalho docente na Oficina tem sido formalmente regido pelo Caderno de orientações SEDU/DAGP nº 3, o qual contém as diretrizes pedagógicas para a escola de ensino fundamental em tempo integral de Sorocaba (SOROCABA, 2016 c). Elaborado por membros da Secretaria de Educação do município, em parceria com pesquisadores e pesquisadoras de diferentes instituições, o documento traz primeiramente uma breve discussão sobre concepções de infância, os marcos legais que respaldam a implementação de experiências de ampliação do tempo na escola em nível nacional e municipal e uma breve contextualização histórica da implementação do POS. Em seguida, o documento discorre sobre a concepção de educação integral, a proposta de escola em tempo integral e as orientações sobre a organização do trabalho pedagógico. Dado que os marcos legais e a implementação histórica do POS já foram anteriormente abordados nesta dissertação, a análise à qual agora se procede estará focada sobre a concepção de infância e sobre últimos três aspectos elencados.

O Caderno nº 3 defende que a criança, na condição de autora de suas decisões, assim como de sujeito social de direitos, deve ser “reconhecida como centro do planejamento curricular” (SOROCABA, 2016 c, p. 18); assim, o protagonismo da criança na construção de culturas infantis deve constituir-se como o eixo que articula horizontalmente as situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas na Oficina. Dada a assunção da centralidade infantil, define-se educação em tempo integral como “a jornada ampliada *do aluno* na escola” (SOROCABA, 2016 c, p. 19, grifo meu), e educação integral como “a formação da criança de forma integrada, considerando-a em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica” (loc. cit.).

O documento assevera que o protagonismo infantil, ao integrar as diversas situações educativas da Oficina, pode ampliar o debate sobre a organização didática e curricular de forma a superar modos de organização do trabalho pedagógico respaldados sobre a fragmentação de conteúdos e sobre a justaposição do currículo em turno e contraturno, viabilizando a formação integral das crianças. Nesse sentido, o Caderno nº 3 propõe que o trabalho pedagógico seja

desenvolvido por meio da articulação entre sequências didáticas e projetos. Sequências didáticas são definidas como um conjunto de atividades ordenadas e monitoradas pelo docente quanto a sua apresentação, produção, quantidade de atividades necessárias e grau de aprofundamento nos conteúdos; por sua vez, os projetos são analogamente entendidos como atividades ordenadas e articuladas à realização de objetivos educacionais, mas neste caso se evidencia o protagonismo infantil na definição dos problemas a serem investigados, no monitoramento e na avaliação dos resultados, retomando a questão da centralidade da criança na organização curricular.

Afirma-se no Caderno nº 3 que os projetos se constituem como um espaço de participação e de diálogo favorecedor da “construção de um ambiente onde os alunos tenham a oportunidade de conviver democraticamente e serem vistos como sujeitos ativos frente às situações cotidianas” (SOROCABA, 2016 c, p. 36). Outrossim, os projetos são definidos como espaços de pesquisa nos quais as experiências cotidianamente vivenciadas pelas crianças se convertem em problemas a serem investigados; desse modo, as crianças têm a oportunidade de construir seus próprios conhecimentos, motivadas por seus interesses, por suas curiosidades, em seus ritmos pessoais de aprendizagem, mobilizando os conteúdos necessários e estabelecendo os nexos interdisciplinares que existem entre eles. Logo, os projetos tanto podem proporcionar a superação das fragmentações pelo favorecimento da criação de estratégias de organização dos conhecimentos e de tratamento da informação que permitem às crianças apreender as relações interdisciplinares entre os conteúdos, quanto para o aprendizado de atitudes desejáveis para uma boa convivência em sociedade.

No tocante à organização do trabalho pedagógico centrada na criança, o Caderno nº 3 prevê que as sequências didáticas e os projetos devem acontecer em articulação com quatro modalidades de atividades que devem ser rotineiramente oportunizadas na Oficina como experiências formativas. A primeira delas é chamada de apoio pedagógico, entendida como momento de intervenção docente pautada no respeito e reconhecimento das potencialidades da criança e do atendimento de suas diferenças individuais, de modo a auxiliar as crianças em seu processo autônomo de construção do conhecimento. A segunda e a terceira modalidades são compostas por momentos de alimentação e higiene pessoal, os quais podem “mobilizar os

alunos no estabelecimento de relações entre o autocuidado e a qualidade no convívio social” (SOROCABA, 2016 c, p. 50). Por fim, mencionam-se como atividades permanentes as brincadeiras, as quais são resgatadas como direito da criança e como “fonte de desenvolvimento e aprendizagem” (*idem, ibidem*, p. 52). Além disso, as brincadeiras se constituem como novas demandas para a escola, já que “em virtude das transformações ocorridas na sociedade, cada vez menos as crianças se movimentam, interagem, brincam e socializam” (*idem, ibidem*, p. 51). A carga horária semanal de cada uma dessas atividades foi estabelecida pela instrução normativa SEDU/GS nº 32 (SOROCABA, 2016 d), conforme quadro abaixo:

Quadro 4: atividades permanentes do Projeto Oficina do Saber e suas respectivas cargas horárias

ATIVIDADES PERMANENTES	CARGA HORARIA SEMANAL
Alimentação, higiene e brincadeiras	10 h/a
Apoio pedagógico	5 h/a

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir desses princípios, e como forma de “articular e proporcionar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem a partir do enfoque da globalização na educação” (SOROCABA, 2016 c, p. 53), o documento estabelece cinco eixos estruturantes, com suas respectivas situações de ensino e aprendizagem, através dos quais se configura a organização curricular centrada na criança e em sua educação integral, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5: eixos estruturantes do Projeto Oficina do Saber, suas respectivas situações de aprendizagem e as turmas às quais se destinam.

EIXOS ESTRUTURANTES	SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM	CARGA HORÁRIA SEMANAL ⁵⁴	TURMAS ÀS QUAIS SE DESTINAM
Alfabetização Matemática	Clube de Matemática	2 h/a	Do 1º ao 5º ano
Experiências literárias	Leitores e Escrita	2 h/a	Do 1º ao 5º ano

⁵⁴ De acordo com a Instrução Normativa SEDU/GS nº 32 de 10 de outubro de 2016 (SOROCABA, 2016 d).

Fruição Estética	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Artes Visuais ▪ Musicalização ▪ Teatro ▪ Dança 	4 h/a	Do 1º ao 5º ano
Pensamento Científico	Educação Ambiental	2 h/a	Do 1º ao 3º ano ⁵⁵
	Experimentos/Robótica	2 h/a	4º e 5º ano

Fonte: elaborado pelo autor.

O eixo “alfabetização matemática” é composto por uma única situação de aprendizagem, o “clube da matemática”, a ser trabalhada em todas as turmas que venham a fazer parte da Oficina. O nome do eixo faz referência à amplitude que o documento atribui ao conceito de alfabetização como possibilidade de interagir com diferentes vivências culturais e distintas práticas de leitura e escrita da vida cotidiana; nesse sentido, a alfabetização matemática diz respeito ao processo por meio do qual a criança “adquirir algumas capacidades individuais de analisar, raciocinar e comunicar-se eficazmente em e com a matemática, quando resolve problemas em uma variedade de domínios e situações” (SOROCABA, 2016 c, p. 56).

O eixo “alfabetização matemática” confere particular importância à resolução de situações problema. Isso porque, em consonância com o princípio do protagonismo infantil, as situações de aprendizagem desse eixo buscam valorizar as experiências cotidianas das crianças como oportunidades formativas para o exercício da comunicação matemática mediada por seus signos, símbolos e conceitos, sempre recorrendo ao uso de trabalhos em grupo e atividades lúdicas como jogos e brincadeiras que promovam o exercício da investigação, do levantamento e verificação de hipóteses, da elaboração de estratégias pessoais, da refutação de argumentações, etc. Dessa forma, as situações de aprendizagem do eixo “alfabetização matemática” buscam a “ampliação das oportunidades e condições que permitem aos alunos além de compreenderem, relacionarem-se melhor com o mundo e consigo mesmos neste mundo” (SOROCABA, 2016 c, p. 55).

⁵⁵ Lembrando que em 2016, a Oficina tinha turmas do 2º ao 5º ano; em 2017, do 3º ao 5º ano. Para 2018, somente 4^{os} e 5^{os} anos participarão da Oficina.

Já o eixo “experiências literárias” é composto pela situação de aprendizagem “leitores e escrita”, a ser igualmente trabalhada em todas as salas que compõem a Oficina. Remetendo à defesa do protagonismo por meio do uso do termo “experiências”, o Caderno nº 3 preconiza que as crianças vivenciem atividades de leitura e de escrita como atos de “participação efetiva da atividade cultural” (SOROCABA, 2016 c, p. 62), por meio do contato com diferentes gêneros textuais; nesse contato, o protagonismo infantil vem a exercitar-se na escolha por parte da criança dos gêneros que lhe interessem para atender suas necessidades e na escolha das estratégias de leitura e escrita que viabilizem a compreensão e a produção desse gênero. Para tanto, o documento destaca a importância da disponibilidade de um bom acervo literário e da postura docente de “mediador da leitura” (SOROCABA, 2016 c, p. 65). Nessa perspectiva, constituem-se como objetivos do eixo:

- a) Instigar no aluno a prática da leitura de obras literárias
- b) Recriar as leituras por meio de diferentes portadores textuais, atribuindo-lhes outros sentidos
- c) Ampliar o repertório literário de alunos e professores
- d) Tornar os espaços destinados à leitura como atrativo na circulação do saber (SOROCABA, 2016 c, p. 65).

A finalidade expressa para o eixo “experiências literárias” é proporcionar à criança condições para que, através da leitura e da escrita, possa “firmar sua identidade e sua participação social” (SOROCABA, 2016 c, p. 66).

Por sua vez, o eixo fruição estética está composto pelas situações de aprendizagem “artes visuais”, “musicalização”, “teatro” e “dança”, a serem desenvolvidas ao longo de quatro horas semanais (a maior carga horária de todos os eixos) também por todas as turmas da Oficina. O documento propõe que tais situações de aprendizagem sejam trabalhadas de forma que

[...] as diversas linguagens sejam consideradas como possibilidades de acesso à produção artística das diversas culturas, onde o aluno possa concomitantemente apreciar e produzir o conhecimento artístico (SOROCABA, 2016 c, p. 69).

De acordo com o documento, os processos de apreciação e produção artística envolvendo essas quatro linguagens devem assumir como princípio uma educação estética - relativa à apreensão e à organização do mundo pelos sentidos – e estética – decorrente da percepção estética e relacionada com a compreensão

da beleza e da harmonia do mundo. Assim, assume grande importância a preparação docente de um ambiente que propicie à criança o contato estésico-estético de experimentação e produção com diferentes manifestações artísticas das quatro linguagens mencionadas, e em especial com o corpo como espaço de ludicidade e expressão: para as artes visuais, imagens, filmes, livros e outras experiências relativas aos materiais, às técnicas e às formas de expressão visual; para a musicalização, a oferta de escuta e apreciação de diferentes obras e gêneros, bem como a experimentação e produção a partir das possibilidades musicais de instrumentos e de diferentes objetos do cotidiano; para o teatro, o conhecimento do próprio corpo e de suas possibilidades expressivas, os jogos simbólicos, o acesso a textos preparados para dramatização, exercícios de leitura e representação textual e a possibilidade de apresentações; para a dança, ainda dentro da experimentação corporal, a pesquisa de movimentos e de estilos rítmicos, tanto de forma individual como coletiva. Nesse sentido, artes visuais, música, teatro e dança são concebidas como “possibilidades de acesso à produção artística das diversas culturas, onde o aluno possa concomitantemente apreciar e produzir o conhecimento artístico” (SOROCABA, 2016 c, p. 69); o protagonismo infantil se manifesta aqui na figura de “pesquisador e produtor artístico” (*idem, ibidem*, p. 70), que no contato estésico-estético com as diferentes linguagens tem a possibilidade de ampliar suas experiências por meio da fruição, da expressão, da reflexão e da crítica.

Finalmente, o eixo pensamento científico está composto por duas situações de ensino e aprendizagem, ambas com duas horas semanais: “educação ambiental”, para as crianças do 1º ao 3º ano, e “experimentos/robótica”, para as crianças dos 4^{os} e 5^{os} anos. O objetivo desse eixo é subsidiar

[...] a criação de espaços de alfabetização científica, onde ‘fazer ciência’, seja compreendido na relação contínua, permanente da descoberta, no que diz respeito à ciência, à tecnologia e à sociedade (SOROCABA, 2016 c, p. 87).

Segundo o Caderno n 3, a situação de ensino e aprendizagem “educação ambiental” está fundamentada sobre o paradigma da complexidade, ou na visão de mundo segundo a qual “diferentes níveis da realidade [...] interagem e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas” (SOROCABA, 2016 c, p. 83). Partindo dessa visão de

mundo, a proposta é que as crianças, em seu processo exploratório de construção de conhecimento, tenham a oportunidade de refletir sobre os problemas socioambientais, relacionando as áreas do conhecimento que julguem necessárias, conhecendo e reconhecendo o meio em que vivem, propondo e executando intervenções transformadoras.

Ainda no âmbito da alfabetização científica, a situação de ensino e aprendizagem “experimentos/robótica” também pretende constituir-se como proposta pedagógica amparada na experimentação, mas desta vez de “materiais de sucata ou kits de montagem compostos por peças diversas, motores e sensores controláveis por computador e softwares” (SOROCABA, 2016 c, p. 84). A ideia é que tais materiais possam ser articulados pelas crianças, com o apoio docente, de forma a construir modelos – como carros, guindastes, cancelas, etc.- capazes de executar ações pré-definidas.

Em suma, a proposta apresentada pelo Caderno nº 3 é que as crianças, tendo seu tempo de permanência na escola ampliado em um ambiente cuidadosamente preparado pelo corpo docente, assumindo a centralidade do processo de ensino-aprendizagem e o protagonismo da construção de seu conhecimento, engajando-se em projetos e sequências didáticas desenvolvidas em interação com outras crianças e com as professoras, possam articular conhecimentos diversos de forma a viabilizar sua formação integral. Uma das críticas que se faz a essa proposta é o fato de estar baseada sobre a ideia de que a superação da “[...] fragmentação cartesiana de conteúdos, da justaposição do currículo em ‘turnos diferentes’” (SOROCABA, 2016 c, p. 27) seja possível exclusivamente pela integração interdisciplinar de diferentes situações de aprendizagem. Ora, conforme discussão ensejada ao longo desta dissertação, as fragmentações que o Caderno nº 3 pretende suplantar remetem à divisão social do trabalho, por sua vez oriunda da propriedade privada da terra. Logo, defende-se que

[...] não há, pois, a menor possibilidade de superar a fragmentação do saber pela via puramente epistemológica e nem mesmo por nenhum esforço pedagógico ou comportamental. [...] A efetiva superação dessa cisão no âmbito do saber passa, necessariamente, pela transformação radical do mundo que deu origem e necessita dessa forma de produção do conhecimento. Somente a constituição de um mundo que elimine a divisão social do trabalho e, portanto, a separação entre interesse particular e interesse geral, entre trabalho manual e trabalho intelectual, que suprima as classes com seus interesses antagônicos, vale dizer, um mundo que seja

uma totalidade humana não cindida, somente nesse mundo será possível superar, integralmente, a fragmentação do saber (TONET, 2013, p. 737).

Analogamente, a proposta de integração do conhecimento promovida pela ação horizontal do protagonismo infantil não é suficiente para efetivar uma educação integral. Ainda que idealize em seus eixos e situações de ensino e aprendizagem uma educação que transcenda a primazia da formação intelectual, marca da Oficina desde sua implementação em 2011 e reflexo da divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual, a proposta do Caderno nº 3 nada menciona sobre os fundamentos da sociedade capitalista neoliberal, tampouco sobre a necessária superação dessa sociedade para que as pessoas alcancem a plenitude de sua formação; antes, declara reiteradamente as contribuições que as atividades desenvolvidas na Oficina podem ofertar para a ampliação das “condições que permitem aos alunos além de compreenderem, relacionarem-se melhor com o mundo e consigo mesmos neste mundo” (SOROCABA, 2016 c, p. 55). Quanto a esse aspecto, Tonet afirma que

[...] o discurso da formação integral, sem o questionamento das raízes da desigualdade social, sem uma firme tomada de posição contra a lógica do capital, contribui, não importa se consciente ou inconscientemente, para a reprodução de uma forma de sociedade inteiramente contrária àquela proclamação (TONET, 2006, p. 17).

Tonet (2006) observa também que, se por um lado o discurso acerca da educação integral prevê a possibilidade de uma formação cidadã, crítica, participativa e autônoma para todas as pessoas, por outro lado a realidade objetiva decreta a impossibilidade dessa formação. Essa contradição entre discurso e realidade objetiva é particularmente verdadeira para o caso da proposta do Caderno nº 3 em contraste com o trabalho pedagógico efetivamente organizado na Oficina; o documento assevera a necessidade de

[...] garantir insumos que subsidiem a ação pedagógica, de maneira a atender às especificidades da educação integral na Escola em Tempo Integral, numa trajetória que possa representar a qualidade do trabalho educativo (SOROCABA, 2016 c, p. 22).

Não obstante, a análise dos depoimentos das professoras, dos registros das atividades desenvolvidas e dos dados provenientes da observação participante revela que tais insumos não têm sido plenamente garantidos pelo poder

público. Um dos pontos frequentemente mencionados é a extrema escassez de material pedagógico. A esse respeito, Michelle assim se refere:

Nós fazemos da melhor forma possível, tentando utilizar os meios que nós temos. Que nós temos, por exemplo... pouquíssimo material... diria quase nada. A maioria das atividades que eu fiz, eu trouxe... eu tirei do meu bolso... eu trouxe de casa para fazer. [O material que nós temos é] o mínimo do papel. O mínimo, porque não temos quase nada; e cola, lápis, borracha e tesoura. Só, mais nada (MICHELLE).

Além disso, as professoras argumentam que a efetivação da proposta do Caderno nº 3 exigiria por parte delas proficiência em todos os eixos estruturantes; Quanto a isso, Michelle relata:

Eu me formei como professora. Eu sei trabalhar numa sala de regular. Lá [na Oficina] eu tenho que trabalhar com atividades lúdicas. Chega alguns momentos que eu não tenho... eu não sou capacitada para trabalhar com música, por exemplo. Eu não sei trabalhar com música. Trabalhar com teatro; em algumas coisas, né... como trabalhar um teatro em sala de aula... trabalhar a fundo um teatro, eu não sei. Então, é... trabalhar brincadeiras eu até sei, porque eu tive muito isso na minha formação no magistério... mas eu acho que seria mais interessante se fosse voltado para professores especializados na área (MICHELLE).

A escassez de material pedagógico e a alegada falta de conhecimento em alguns dos eixos estruturantes se relacionam com a supressão dos momentos de formação continuada oferecidos pela SEDU e com a inexistência de um acompanhamento orientador próximo e acessível por parte da equipe gestora da E. M. “Michel Foucault”. Conforme destacado no item 3.1., desde o início do ano letivo de 2017 a gestão administrativa e pedagógica da Oficina foi exclusivamente delegada ao diretor, à vice-diretora e à orientadora pedagógica da unidade, os quais reiteradas vezes declararam abertamente a impossibilidade de gerenciar satisfatoriamente ambos os contextos. Dessa forma, a sensação de desamparo se torna patente na fala das professoras, como a que se segue de Beatriz:

Então... eu... eu acho que assim: a gente tem que fazer um pouquinho do nosso mesmo... não dá para ficar esperando muita coisa... [...] Por conta de a gente estar sem gestor esse ano [2017].. a gente está sem formação, apesar de a gente ter tido formação no ano passado [2016], a gente... tem várias coisas que acontecem que às vezes a gente fica “pra quem que eu corro? Pra quem que... quem vai me ajudar?” ... E a gente acaba tomando decisões... às vezes porque, sem ter um olhar de uma pessoa te direcionando, digamos assim... Eu acho que isso ajudaria muito (BEATRIZ).

Maria é ainda mais enfática ao comentar a ausência da equipe gestora no acompanhamento do trabalho na Oficina:

Não existe, não tem, não existe atenção... [sussurrando] a direção foi uma vez lá... a orientadora pedagógica foi uma vez à tarde... a gente está sempre sozinha. E daí a gente se acostuma a ficar dessa... por isso que eu estou falando, a gente não tem um trabalho linear, a gente não tem uma estrutura com vocês sentam aqui, vocês falam a mesma língua, vocês sabem o que está acontecendo, a gente nem sabe o quê... quando tem reunião, RAEA⁵⁶, está lá no calendário, ok. Mas será que a gente vai participar? Será que não vai? Aí, avisam um dia antes, a gente vai. Aí, você, se você tiver alguma coisa para fazer, problema é seu, entendeu? No outro dia, você vai vir nesse horário. Então, é assim, a gente acaba ficando meio que, parece que lembram da gente... [...] Parece que o tempo todo, não é que a gente faz parte da escola, a gente está ali, aí lembram da gente: “precisam integrar essas meninas, elas estão lá, elas são professoras; então, vamos, o quê que a gente vai fazer?”. É isso que dá a impressão o tempo todo (MARIA).

Apesar de todas essas dificuldades, é possível perceber a relativa observância da proposta do Caderno nº 3 na organização do tempo e dos espaços da Oficina, de acordo com o quadro disposto abaixo, referente às turmas que permaneciam na Oficina no período da manhã.

Quadro 6: distribuição dos horários e das atividades na Oficina para a turma da manhã.

HORA	ATIVIDADE
8:50h às 9:40h	Apoio pedagógico
9:35h às 9:50h	Café da manhã
10:00h às 11:40h	Atividades relacionadas aos eixos estruturantes
11:20h às 11:45h	Almoço
12:00h	Travessia da Oficina para o Regular
12:20h às 13:00h	Horário do meio
13:00h	Docente do período regular assume a sala e professora da Oficina encerra seu expediente.

Fonte: elaborado pelo autor.

Para as turmas que participavam da Oficina no período da tarde, as atividades foram organizadas da seguinte forma:

⁵⁶ Sigla usada na rede municipal de educação de Sorocaba para Reunião de Avaliação de Ensino e Aprendizagem.

Quadro 7: distribuição dos horários e das atividades na Oficina para a turma da tarde.

HORA	ATIVIDADE
11:30h	Professora da Oficina assume a sala e docente do período regular encerra seu expediente.
11:45h às 12:15h	Almoço
12:15h às 12:50h	Horário do meio
13:00h às 14:40h	Atividades relacionadas aos eixos estruturantes
14:30h às 14:45h	Café da tarde
15:00h às 15:40h	Apoio pedagógico

Fonte: elaborado pelo autor

Afirma-se nesta análise que a observância do Caderno nº 3 quanto à organização do tempo e dos espaços é relativa por limitar-se quase que exclusivamente à denominação das atividades e à duração de cada uma delas ao longo do período de permanência das crianças; a consumação das situações de aprendizagem e das atividades permanentes em experiências articuladas pelo protagonismo infantil enfrenta diversas dificuldades, em adição e em relação às mencionadas anteriormente. Os momentos destinados ao apoio pedagógico têm acontecido nas salas de aula, sendo utilizados como ocasião para que crianças com quantidade elevada de faltas (tanto na Oficina quanto no período regular) realizem atividades de compensação de ausência que privilegiam aspectos intelectuais da formação e reafirmam o sentido da ampliação do tempo discente na escola como reforço escolar. Por sua vez, as atividades permanentes de alimentação (café da manhã, almoço e café da tarde) acontecem com todas as cinco turmas do respectivo turno reunidas no refeitório do prédio da Oficina. No turno da manhã, exigia-se especial atenção das professoras quanto ao horário de encerramento do almoço, de forma a não prejudicar a entrada das crianças do turno da tarde; como se percebe pelos quadros acima dispostos, havia entre as duas refeições um intervalo de apenas 5 minutos. Desse modo, o respeito aos ritmos pessoais quanto ao ato de servir-se, da mastigação e da fruição dos alimentos, entre outros, conflitava com a tácita premência por encerrar o almoço sem prejudicar o andamento da Oficina.

Por fim, as atividades permanentes de brincadeiras acontecem predominantemente no horário do meio, em espaços variados: para a turma que

deixava a Oficina e se dirigia ao prédio regular, as brincadeiras aconteciam no pátio, no solário ou nas salas; para a turma que se deslocava do prédio regular para a Oficina, tais atividades se realizavam no pátio, nas áreas externas ou na sala de dança localizada no segundo andar. Com exceção do pátio do prédio regular, que conta com três tipos diferentes de jogos de mesa (a saber, pebolim, tênis de mesa e tamancoball), nenhum dos espaços mencionados dispunha de materiais a serem explorados na forma de brincadeiras, de forma que era facultado às crianças brincarem com jogos e brinquedos que trouxessem de casa, ou outras atividades lúdicas organizadas pelas crianças ou pelas professoras. Quanto a esse aspecto, a professora Beatriz, tendo formação inicial em pedagogia e em educação física, comenta quão restritivas são os espaços oferecidos às crianças para as atividades lúdicas no contexto da Oficina:

Onde que eu tenho um espaço maior para fazer minhas atividades? Até por isso, eu vou no pátio, por exemplo: é um espaço amplo, tudo bem. Mas, eu tenho problema com barulho, eu tenho problema com... se eu for jogar uma bola pode atingir uma lâmpada, daí eu fico meio... mesmo no dia que a gente fez a atividade [referente ao dia] das crianças, aqui... que foi mais aberta, a gente tinha aquela preocupação por causa da parte física da escola mesmo, do prédio. [...] E daí você vai lá para o espelho, também não pode correr. Aí você vem aqui, também... [...] É um espaço que restringe o movimento (BEATRIZ).

Outro fator inibidor de práticas lúdicas na Oficina mencionado pela professora Maria é o olhar de reprovação por parte de membros da comunidade e do corpo docente da E. M. “Michel Foucault”. Ela assim se expressa sobre essa questão:

O lúdico é muito bonito no papel, por que no dia a dia os professores mesmos não aprovam. Porque, na pós, a professora estava explicando, conversando com a gente, ela falou: o lúdico está diretamente ligado à criança livre. [...] Você põe um espaço ali para ela, você pode dar materiais, mas é ela que cria. E a partir do momento que a gente faz isso, a gente não é bem visto, entendeu? Ontem, eu estava ali fora, aí as crianças falaram: a gente pode fazer um negócio no barranco? Aí eu pensei, eu falei: “Ai meu Deus, meu Deus...”, né? Eu falei: “Rapidão, vamos!”; tipo, vai e volta, né? Aí passou um povo lá e falou: “Nossa, mas que perigo as crianças brincando ali”, aí eu fiquei: “Ai, deixa eu levar”. Trouxe as crianças de volta, deixei eles um tempo ali... Aí entre os professores a gente não está fazendo nada. A gente não é visto como professor; a gente não está preparando uma aula (MARIA).

Tampouco as situações de ensino e aprendizagem estavam imunes a obstáculos para a efetivação de uma educação integral, seja aquela defendida pelo caderno nº 3 ou qualquer outra. Tais atividades ocorriam frequentemente nas salas:

com área de 36 metros quadrados, todas elas contam com mesas em formato hexagonal que facilitam sua disposição em diferentes configurações e a formação de grupos com as crianças, além de uma lousa branca, um armário de metal e cortinas para conter a incidência excessiva de luz solar. Ao início do ano letivo de 2017, foi sugerido pela orientadora pedagógica que esses espaços fossem organizados como “salas-ambiente”, de forma que cada sala estaria destinada a uma situação de aprendizagem (haveria duas salas para fruição estética); no entanto, a sugestão não foi incorporada pelo grupo de professoras: segundo elas, o fato de as salas serem todas idênticas, em adição aos problemas anteriormente expostos (escassez de recursos materiais, falta de acompanhamento da equipe gestora, exigências de trabalho que sobrepõem a formação docente) tornava mais viável que cada turma desenvolvesse as atividades pertinentes aos eixos estruturantes em suas respectivas salas.

É importante mencionar ainda que as três professoras entrevistadas relataram não se pautarem estritamente no Caderno nº 3 para a preparação das situações de aprendizagem; em contrapartida, elas afirmaram recorrer às informações provenientes dos momentos de formação organizados pela SEDU ao longo do segundo semestre de 2016 e às sugestões de outras professoras da Oficina de atividades que agradavam às crianças e contribuíam de alguma forma para a sua formação. Uma terceira fonte de elementos a ser considerada para a preparação das situações de aprendizagem eram as reuniões de planejamento bimestral, das quais as professoras da Oficina passaram a participar a partir do ano de 2017. Nelas, todo o corpo docente da escola se reunia durante o HTPC e se agrupava por série (um grupo com todas as professoras dos 1^{os} anos, outro com as professoras dos 2^{os} anos, a assim sucessivamente). Nos grupos dos 3^{os}, 4^{os} e 5^{os} anos havia docentes do período regular e da Oficina; nos três casos, as reuniões sempre eram conduzidas por um ou mais docentes do período regular, os quais acordavam, pautados sobre a matriz curricular da rede municipal de educação, quais conteúdos e quais estratégias seriam trabalhados ao longo daquele bimestre, cabendo às professoras da Oficina tomar nota e preparar atividades que estivessem em acordo com aqueles conteúdos.

De fato, muito do trabalho relacionado aos eixos estruturantes tinha algum vínculo direto com os conteúdos que viriam a ser trabalhados no período

regular e que tinham sido discutidos naquelas reuniões de planejamento bimestral. As situações de aprendizagem relativas aos eixos “alfabetização matemática” e “experiências literárias” regularmente tinham como objetivos o aprendizado por parte das crianças de habilidades de leitura, escrita e cálculo; em duas oportunidades, a professora Michelle chegou a sinalizar em seus registros que tais atividades atendiam a solicitações por parte da docência do período regular em abordar conteúdos que não haviam sido estudados. Contudo, foi possível vislumbrar um trabalho que procurava ser tanto proveitoso para a formação intelectual e social quanto, sobretudo, agradável e ameno para as crianças: no eixo “alfabetização matemática”, as professoras priorizaram o uso de jogos de tabuleiro e de mesa e atividades lúdicas que combinavam a cinestesia com o exercício de cálculo mental e de memorização de fatos básicos; no eixo “experiências literárias”, estratégias como dramatização de contos produzidos pelas crianças, brincadeiras com cantigas de roda e competição de soletrar palavras intercalavam as atividades tidas pelas professoras como mais “cansativas”, as quais tinham como estratégia o registro em caderno ou livro didático com a finalidade de trabalhar leitura e compreensão de textos, ortografia, pontuação, segmentação e características de diferentes gêneros textuais.

No eixo “fruição estética”, a maior parte das atividades abordava o uso de diferentes técnicas para expressão visual (pontilhismo, pintura a dedo, produção de tinta com diferentes materiais, entre outras) e confecção de recordações para datas comemorativas; bem por isso, as salas de aula eram mais uma vez o espaço preferencial, com a eventual utilização dos espaços externos para pinturas coletivas com guache. Houve também momentos destinados à exposição de informações biográficas sobre artistas plásticos (Pieter Brugel, Ivan Cruz e Tarcila do Amaral) e à apreciação de parte de suas obras em reproduções impressas. Bem menos frequentes, mas existentes, foram as brincadeiras envolvendo movimento e exploração corporal no pátio ou na sala de dança. Apesar da alegada carência formativa para o trabalho com educação musical e jogos teatrais, foram observadas atividades de exploração de possibilidades rítmicas como o corpo, bem como um registro de atividade envolvendo a exploração de possibilidades sonoras. Por fim, vale a pena destacar a importância atribuída pela professora Beatriz à valorização da cultura africana e afro-brasileira, trabalhando lendas, fauna e flora da África,

religião e educação no contexto quilombola; nesse sentido, seu trabalho se aproxima da proposta do Caderno nº 3 de “apresentar aos alunos a diversidade cultural da produção artística e seu papel em diferentes contextos” (SOROCABA, 2016 c, p. 66).

Por fim, o eixo “pensamento científico” apresentou grande diversidade de temas. As professoras Beatriz e Maria, atribuídas a turmas de 3º ano, trabalharam com a situação de aprendizagem “educação ambiental”. Um dos temas que elas abordaram conjuntamente foi a reflexão sobre a produção e destinação do lixo doméstico, utilizando como estratégias a observação, junto às crianças, do grande terreno baldio localizado entre o prédio regular e utilizado pela comunidade local como depósito de entulho, sessões de vídeo, leitura de textos, produção de textos e cartazes. Ainda no âmbito da vinculação do trabalho da Oficina aos conteúdos da matriz curricular do período regular, a professora Beatriz propôs às crianças um estudo das formigas (suas características físicas, modo de vida, habitat e alimentação) com posterior registro fotográfico dos formigueiros e formigas encontrados na área externa da Oficina; todo esse trabalho estava relacionado à fábula “A cigarra e a Formiga”, a qual por sua vez remetia ao trabalho com o gênero textual “fábula” que vinha sendo desenvolvido também no período regular.

Ao seu tempo, a professora Michelle desenvolveu com as crianças do 5º ano a situação de aprendizagem “experimentos/robótica”. Dentre experimentos diversos, como uma rolha equilibrada sobre um palito de dente ou a construção de uma catapulta com palitos de sorvete, destacaram-se os projetos de robótica. Cumpre informar que ainda no ano de 2016 o conselho de escola aprovou a compra de três conjuntos de robótica, contendo peças plásticas, metálicas e elétricas, além de um manual de instruções, que permitiam a construção de modelos que executavam ações programadas, a saber: um guindaste, um carro que obedecia a comandos de forma a mover-se para frente ou para trás, uma cancela e um elevador. Nesse sentido, as atividades de robótica consistiam, para a professora e para as crianças, em apropriar-se das informações contidas no manual de forma a materializar os projetos; apesar de eventuais infortúnios (a cancela subia, mas não descia; o guindaste não funcionou), proporcionaram ao grupo momentos de diversão e aprendizado.

Em suma, a análise da organização do trabalho pedagógico levado a termo por Beatriz, Maria e Michelle revela muito empenho e criatividade no sentido de superar as dificuldades e promover o desenvolvimento intelectual, social e afetivo das crianças: a maior parte dos materiais utilizados foi adquirida com recursos pessoais; ademais, o tempo para concepção e preparação das aulas amiúde excedia o horário de trabalho pedagógico e se estendia para depois do final do expediente. Apesar disso, diferentemente do que preconiza o Caderno nº 3, segundo o qual o protagonismo infantil deve ser o elemento integrador das distintas situações de aprendizagem, ou mesmo diferentemente da posição aqui defendida de que o trabalho é o princípio educativo que pode devolver às instâncias fragmentadas seu caráter de síntese dialética, a prática pedagógica das professoras deixou evidenciar que a integração das situações de aprendizagem se dava por meio dos conteúdos curriculares do período regular.

Embora a utilização dos conteúdos curriculares como elemento aglutinante interdisciplinar certamente tenha repercutido positivamente sobre o desenvolvimento intelectual das crianças da E. M. “Michel Foucault”, a qual apresenta desde 2011, ano de implementação da Oficina, crescimento ininterrupto em seu IDEB com números acima da média nacional, percebe-se que esse processo não tem favorecido a efetivação da educação integral entendida como formação humana plena que abrange aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos, direcionada para a construção histórica de uma sociedade na qual semelhante formação seja materialmente possível. De fato, entende-se que o aprendizado concreto por parte das crianças dos conteúdos curriculares é imprescindível, pois é condição necessária para que as atividades socialmente úteis sejam vivenciadas pelo grupo escolar como síntese dialética entre teoria e prática. Contudo, para que essa síntese se efetive é necessário assumir o trabalho social como princípio educativo, e a modificação da relação vigente entre teoria e prática como finalidade; posto que tais assunções não parecem direcionar a prática das professoras entrevistadas, o último tópico desta análise buscará levantar justamente os sentidos que as três professoras atribuem ao exercício da docência no contexto da Oficina.

4.3. Sentidos atribuídos pelas professoras ao trabalho na Oficina

Para a análise até aqui empreendida, buscou-se evidenciar a Oficina como uma realidade histórica, como uma versão local e específica do movimento de interações no qual as pessoas protagonizam a criação e a recriação do mundo (ANDRÉ, 2010). Nessas interações, a Oficina se constitui como entrecruzamento de diferentes vozes (das pessoas que iniciaram o projeto desde 2011 e deram a ele um direcionamento, dos marcos legais e de seus respectivos referenciais pedagógicos, da equipe gestora, das professoras que hoje atuam nesse contexto, das crianças, da comunidade, etc.) que reciprocamente se influenciam pela mediação da linguagem. Assim, partindo do entendimento de Vigotski (2005), segundo o qual os sentidos são as significâncias das quais as palavras se revestem em seus contextos de surgimento, concebe-se que as professoras Beatriz, Maria e Michelle, inseridas que estavam na trama da Oficina, por ela foram influenciadas e para a constituição da mesma deram sua contribuição; em outras palavras, a todo esse movimento elas atribuíram sentidos. É sobre tais sentidos que se baseia a análise que se segue.

4.3.1. Sentidos da professora Beatriz

Ao ser questionada sobre como vê o Projeto Oficina do Saber, a professora Beatriz assim se coloca:

Eu acho o projeto em si muito importante, tanto para a comunidade, para a escola, para a criança, para a formação da criança, porque ela acaba vivenciando muito mais conteúdo do que uma criança que vai só no período regular. [...] Ou pelo menos deveria... porque a gente tem vários eixos para trabalhar, cada um com seu critério. Mas, assim... o meu olhar para a Oficina, para a criança que tá ali, eu também me preocupo muito... que a gente acaba tendo que pensar na criança que está ali, que está se alimentando ou não, se ela dormiu bem aquela noite ou não, e ela está cansada, se ela teve algum problema em casa... Porque eu vejo assim: a gente acaba tendo o lado mais do cuidar do que um professor... do que se eu fosse só do regular, tivesse aquele momento com conteúdo apenas (BEATRIZ).

Em outro momento da entrevista, Beatriz comentou que já havia trabalhado antes da implementação do caderno nº 3 no Projeto Oficina do Saber, em outra escola, como professora contratada de educação física; naquela condição, ela não somente vivenciou um momento diferente do projeto, como também participou de ocasiões de formação continuada, tendo neles acesso a um conceito de formação integral da criança que se relaciona com a visão acima expressada:

Assim, como eu já trabalhei em outros tempos com a educação física, a gente tinha um... a gente teve uma preparação maior no outro formato da Oficina, que eu achava até mais interessante, que cada professor trabalhava por área, era mais produtivo... [...] Eu trabalhava com educação física. E na época tinha o EEE, que era o Estudo, Esporte e Educação. A gente pensava muito no que a gente queria, o que deveria ser. Então assim, algumas coisas eu lembro de lá, que era a formação integral da criança... [...] Pra mim... é... desenvolver autonomia, criticidade, liderança, colocar a criança para ela ter contato para conseguir resolver os problemas que ela tem dentro daquela realidade que ela tá vivendo. Conhecer a comunidade, saber que é importante ela usufruir do que tem, reivindicar... então, eles tinham um pensamento bem legal, assim, nessa parte de integração. Então, isso ficou um pouco gravado para mim. Só que é assim: quando você vem para uma outra realidade, né, que você tem que trabalhar os conteúdos que tá ali, e o espaço físico já era outro, eu trabalhava em uma escola, e aí tinha quadra, tinha um espaço maior, tinha quadra, tinha um tempo maior... tinha contato com os professores, e tudo mais. Então, assim, eu acho que esse formato da escola foi o mais complicado de trabalhar com esses aspectos (BEATRIZ).

Note-se que na primeira fala Beatriz atribui importância à Oficina pela oportunidade que esta confere à criança de vivenciar “muito mais conteúdo”; na segunda passagem a professora evidencia, por meio do resgate do seu conceito de formação integral da criança, a quais conteúdos se refere: não aos da matriz curricular do período regular, os quais ela “tem que trabalhar”, mas a aspectos atitudinais, quais sejam autonomia, criticidade, liderança, capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão. Em outro trecho da entrevista, ao falar sobre as contribuições da Oficina para o aprendizado das crianças, Beatriz reitera a importância da aquisição dos conteúdos atitudinais para o processo de formação integral da criança:

Eu acho que a criança que convive maior tempo com outras crianças diferentes dela ela vai ter que ter estratégias de... por exemplo: num jogo, eu quero jogar isso, mas meu amigo não quer: ela vai ter que se organizar, ela vai ter que criar uma maneira de ela resolver aquele conflito. Então, eu acho assim, acaba desenvolvendo um pouco da autonomia da criança, eu acho, e também, assim, ela vai ficar, como eu posso dizer, ela vai tentar entender o outro também. [...] Por que eu acho assim: ela vai ter muito mais conflitos pra resolver... por que, daí, eles acabam tendo que resolver algumas questões, também, a gente não leva tudo pronto. “Ó, a gente tem esse problema. Então, como que a gente faz pra resolver?” Eu acho isso importante... acho que a criança acaba despertando mais para isso (BEATRIZ).

Beatriz coloca que a Oficina “deveria” contribuir para a aquisição desses conteúdos atitudinais, o que não se efetiva, em que pese o mencionado aprendizado de competências atitudinais decorrente da inevitável exposição das crianças a conflitos de convivência na Oficina. O primeiro dos empecilhos citado é

justamente a responsabilidade por parte dela de trabalhar os eixos estruturantes; o modelo anterior do POS, com oficinairos desenvolvendo as atividades complementares, e no qual ela própria era uma oficinaira trabalhando com atividades do âmbito da educação física, era “mais produtivo”. Parece verossímil afirmar que esse enunciado toca na questão das limitações de formação inicial e continuada para o trabalho com os eixos, convertendo-se o emprego dos conteúdos da matriz curricular do período regular em estratégia para esquivar-se dessa e de outras dificuldades; é o que se depreende deste excerto da entrevista, quando Beatriz é indagada se a Oficina contribui para a formação integral da criança na perspectiva por ela defendida:

Não. Começa muito pelo espaço físico. Eu acho. Não querendo só... mas eu fiquei refletindo sobre isso: nossa, eu, que fiz educação física, mesmo... fiquei pensando... o quê que eu fiz? [...] Você começa a pensar muito nos conteúdos, né, aí você acaba meio que... não que eu tenha uma obrigação aqui, né? Mas você acaba indo por um perfil e acaba deixando as outras coisas de lado (BEATRIZ).

Em continuidade à entrevista, Beatriz assim elenca dois dos aspectos dos quais necessita prescindir por priorizar os conteúdos da matriz curricular regular:

Eu acho que... o brincar, eu acho muito importante, o jogo eu acho muito importante, e daí você acaba indo para o lado mais fácil, mesmo. Porque, se eu for, por exemplo, pensar no mais amplo: onde que eu tenho um espaço maior para fazer minhas atividades?⁵⁷ (BEATRIZ).

Além das limitações de formação docente e das restrições estruturais da Oficina, Beatriz aponta como dificuldade a falta de um acompanhamento mais próximo da equipe gestora da E. M. “Michel Foucault”, conforme o trecho abaixo:

Por conta de a gente estar sem gestor esse ano [2017]. [...] Tem várias coisas que acontecem que às vezes a gente fica “pra quem que eu corro? Pra quem que... quem vai me ajudar?” ... E a gente acaba tomando decisões... às vezes porque, sem ter um olhar de uma pessoa te direcionando, digamos assim... Eu acho que isso ajudaria muito. [...] A gente tem uma inspetora [...], que tem que se virar em quantas, ali? Por que ela tem que fazer a travessia, ela tem que ligar para os pais quando o aluno passa mal, e várias outras coisas (BEATRIZ).

Outras dificuldades trazidas pela professora para a execução de seu trabalho e para a efetivação de sua visão de educação integral são decorrentes da falta de contato com as famílias das crianças.

⁵⁷ Lembrando que a continuidade deste trecho está disposta no item 4.2.

A gente não tem acesso com os pais, eu tenho essa dificuldade, às vezes... De não ter, de não conhecer os pais, os pais não me conhecerem, eu acho que seria importante também... não só você, né? [...] E a falta de valorização também... eu acho... dos pais... [...] Eu já ouvi, eu já cheguei a ouvir eles falarem: “ah, mas não é pra...” tipo, dá mais importância pro momento do regular, porque eles acham que a criança vai mais pra brincar no período da manhã... não que não seja... que não haja brincadeira, mas também a gente tem uma preocupação que ela aprenda alguma coisa com o conteúdo (BEATRIZ).

Em meio às limitações formativas, à ausência da equipe gestora e à falta de contato com as famílias, Beatriz parece buscar um equilíbrio entre os conteúdos da matriz curricular regular e sua visão de educação integral, conforme se depreende do trecho abaixo:

A gente tem que ter muita criatividade. A gente não tem material também pra trabalhar com os alunos [...] e muita coisa a gente acaba imprimindo de casa, trazendo de casa, porque também... ficar dependendo muito, a gente acaba não fazendo nada. [...] Mas, assim, muita coisa eu estou utilizando que deu certo no ano passado [2016], que era o mesmo ano, 3º ano, apesar que algumas coisas... Mathema⁵⁸, que eu trouxe, assim, e dei de cara pra eles, achei que eles fossem responder, e aí eu vi que não estavam ainda... não tinham nível, porque o ano passado eu peguei eles no meio do ano, e esses eu peguei no começo, então eles ainda estão aprendendo aquilo, então eu tive que voltar um pouco e replanejar. Mas, assim... muita coisa eu utilizo que deu certo o ano passado com eles, que eu tenho ainda um pouco de atividades, lá, e outras coisas eu pesquiso na internet. Porque a gente também não pode ficar dando muita coisa, por que eu penso que tem o outro período, que tem mais conteúdo, que tem mais tempo... porque na verdade eles chegam e vão tomar café. Aí, depois dou um tempinho para eles irem ao banheiro e tomar água. Converso um pouquinho. O tempo de atividade é muito curto [...] Uma hora e pouco, uma hora e quinze, uma hora e vinte. E assim: eles sempre querem sobrar um tempinho para eles brincarem: “Ah, vamos terminar rápido, que daí dá tempo da gente ir lá fora”, e... acabou. Fazendo alguma coisinha assim, sempre para dar uma distraidinha neles (BEATRIZ).

Percebe-se no depoimento de Beatriz que a organização de seu trabalho tenta contemplar conteúdos da matriz curricular regular sem descuidar-se da atenção às necessidades e anseios das crianças, como alimentação, higiene, a conversa, a escuta e as brincadeiras; aliás, esses últimos aspectos são suficientemente importantes para que, em favor deles, Beatriz chegue a limitar o período destinado à “atividade”. Essa tentativa de concordância entre todos esses traços que constituem o trabalho docente na Oficina se deixa vislumbrar ainda no momento em que Beatriz especifica algumas das atividades por ela preparadas:

⁵⁸ Material didático para o ensino de matemática criado por Kátia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz e Patrícia Cândido.

[...] Fruição estética eu fiz um pouquinho de brincadeiras, dinâmicas, [...] fiz um pouco de pintura, também a gente fez... Geralmente quando, por exemplo: conto, eu deixo para fazer a ilustração no outro dia, porque não dá tempo, eu acabo não fazendo nesse dia; mais dinâmicas de jogos, mesmo, e brincadeiras. [...] A partir de agora eu vou começar a fazer o autorretrato, que é pra trabalhar mais essa habilidade, que eu não tenho muito, que é a habilidade artística... [...] Daí eu pensei na simetria, que a gente estava falando... [...] Meio ambiente a gente fez a paisagem, paisagem transformada. Trabalhei alimentação, que eles têm uma alimentação muito errada, muito ruim, tem criança que só come arroz. [...] Assim, aluna que também come demais, você vê que está com começo de obesidade... [...] E eu achei que deu uma melhorada...[...] E a gente sempre tenta ver, por exemplo, a data de alguma coisa, por exemplo, dia da árvore, do índio, pra trabalhar mais ou menos o tema (BEATRIZ).

Note-se a alusão a conteúdos da matriz curricular regular (gênero textual “conto”, eixo de simetria, transformação da paisagem pela ação humana) cuja veiculação havia sido determinada na reunião de planejamento bimestral, nas condições expostas quando da análise da organização do trabalho docente na Oficina. Não obstante, ela cria um espaço dentro do eixo “educação ambiental” para abordar o tema da alimentação, fato que certamente está relacionado com sua visão de educação integral, com a proximidade que tem das crianças nos momentos de alimentação e com um olhar suficientemente atento para perceber essas necessidades. Mesmo a vinculação do trabalho a datas comemorativas serve como modo de transcender a veiculação de conteúdos da matriz curricular regular: na semana em que utilizou como tema o dia da árvore, por exemplo, Beatriz apresentou às crianças o baobá, árvore símbolo do continente africano; desde então, ela conseguiu abordar ao longo do ano aspectos da fauna africana, de religiões de matriz africana e da cultura afro-brasileira.

Em suma, é possível afirmar que Beatriz concebe a educação integral como o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para a vida em sociedade - autonomia, criticidade, liderança, capacidade de resolução de problemas, tomada de decisão, hábitos saudáveis de alimentação, respeito às diferenças, valorização de diferentes culturas – sem prescindir da aquisição dos conteúdos escolares clássicos, tampouco restringindo-se a eles. Para a professora, tal educação não chega a efetivar-se na Oficina devido à forma através do qual está institucionalmente organizada e aos problemas disso decorrentes, fato que não a impede de organizar sua prática de modo a contemplar tanto os conteúdos que lhe são assignados quanto aqueles aspectos que ela entende como necessários.

4.3.2. Sentidos da professora Maria

No começo da entrevista, Maria foi convidada a falar sobre como vê o Projeto Oficina do Saber. Ela trabalhou durante o segundo semestre de 2016 em outra escola, sendo removida para a E. M. “Michel Foucault” a partir de 2017; as duas experiências foram particularmente distintas, motivando a professora a assim expressar-se:

Eu vejo de duas formas. Porque o ano passado eu não estava nesta escola, eu estava em outra escola. O projeto era mais estruturado, a gente tinha as formações, a gente tinha uma gestora. Eu não acredito nem que seja a questão da escola, mas é que esse ano mudou mesmo: com a mudança da Prefeitura, lá também mudou muita coisa. Então eu não sei, eu senti que o trabalho era mais importante, eles davam mais abertura para a gente (MARIA).

Prosseguindo em sua exposição sobre as duas formas por meio das quais vê o POS, ela discorre sobre a primeira delas, referente à sua experiência na escola onde trabalhou em 2016, quando “o trabalho era mais importante”:

Eu vou ser bem sincera: eu não sei se eu conseguia contemplar o que eles pensavam de atividades. Porque, querendo ou não, a minha formação não é voltada para área de artes, música, aí vai da habilidade de cada professor. Então, eu procurava fazer mais atividades que trabalhassem inteligência emocional, esse tipo de coisa... eu procurava conhecer mais os alunos, para ajudar nesse aspecto. Conversar mais com eles... Porque, no ano passado, eu tive uma sala mais difícil, era uma sala bem indisciplinada, as meninas eram mais complicadas, e a gente conseguiu até o final do ano melhorar muito, trabalhando voltados para essa área, com livro, para conversar com eles... mas não seguia o método do caderno 3. [...] Não era aquela realidade, era outra realidade. [...] Então, no começo eu via como um projeto dessa forma, para dar um apoio para sala mesmo, regular. [...] A gente tem muita questão dentro da sala de aula, não é só aprendizado do aluno. Hoje a gente tem [...] realidades diferentes, alunos diferentes. [...] E o professor que tem quatro horas e meia, quatro horas e dez, [...] você não tem tempo de conhecer o seu aluno, de trabalhar tudo que precisa com ele. Porque a gente sabe que o aprendizado não vem só da questão: “ah, é a, b, c”: tem a questão emocional; são crianças, pessoas ali. Cada criança tem a sua questão. Eu acho que, na minha visão, como eu via quando eu trabalhava como professora no ano passado [2016], a gente via mais por esse lado, para a gente conhecer melhor o nosso aluno (MARIA).

Maria declara que, no contexto de 2016, a função do POS era “dar um apoio para a sala regular”; esse apoio se constituía de modo a desenvolver um trabalho necessário (conhecer melhor as crianças, contribuindo para o desenvolvimento da sua inteligência emocional e para o aprendizado de atitudes adequadas ao código disciplinar da escola), porém difícil de ser contemplado somente no âmbito do período regular. Ao citar a existência de momentos de

formação e a presença de uma professora gestora, Maria se refere àquele contexto como sendo “mais estruturado”, dando a entender que o sentido de “apoio” atribuído à Oficina era uma orientação direcionada a Maria e ao restante do grupo docente; essa hipótese é reforçada pelo trecho no qual a professora comenta a segunda forma por meio da qual concebe o POS, referente à Oficina em 2017:

Eu não vejo mais de forma linear. Cada professora trabalha de uma forma. Por exemplo, a Michelle, ela tem mais habilidade com fruição, com trabalhos manuais, então, é onde ela foca mais. A [...] ⁵⁹, eu acho que ela gosta mais de matemática, de robótica, então é onde ela foca mais. Então, eu vejo cada professor com um foco, eu não vejo a gente trabalhando numa linha só (MARIA).

Perceba-se: em 2016, o trabalho era “mais estruturado”, com momentos de formação e uma gestora; em 2017, a Oficina já não é “linear”, e cada professora desenvolve seu trabalho da forma que lhe apraz. Por certo, em 2016 as professoras, sob orientação da gestora, “seguiam uma mesma linha”, a linha do apoio ao período regular. Esse modo de organização parece agradar Maria, que o relaciona com um contexto “estruturado” e “importante”; em oposição, a “não linearidade” do trabalho na Oficina a incomoda, denotando desorganização e desvalorização. Ela atribui essa condição à ausência de uma pessoa que centralize em si o direcionamento das questões pedagógicas, dizendo:

A Oficina, ela está ali; quem se importa? Ninguém; não tem uma pessoa à frente que nos cobre. Então, eu faço meu trabalho porque eu gosto do meu trabalho, mas e se eu não quisesse fazer? E se eu não gostasse, se eu não tivesse feito o curso porque eu gosto, estaria fácil para mim, seria cômodo, para mim, estar na Oficina: eu só estaria ali com aquelas crianças e pronto. Não precisa... Ninguém exige um trabalho, não tem ninguém que nos oriente sobre o quê que a gente tem que cumprir, quais os nossos objetivos com essas crianças, o quê que a gente precisa alcançar, o quê que a gente precisa desenvolver com elas (MARIA).

Em outro trecho, ao discorrer sobre as HTPIs⁶⁰, Maria novamente critica esse pormenor:

HTPI, a gente faz, sim. A gente... cada um faz o que precisa, né? Se precisar arrumar alguma atividade para as crianças... não é uma coisa com foco. Cada uma faz o que... [...] A gente está... eu e a Beatriz, a gente está

⁵⁹ Maria menciona aqui o nome de uma professora que não participou diretamente da pesquisa, de modo que se considerou conveniente omiti-lo.

⁶⁰ Hora de Trabalho Pedagógico Individual, momento no qual docentes se reúnem tendo como critério as turmas nas quais lecionam.

sempre juntas. Aí tem a [...] ⁶¹, ela às vezes participa, às vezes não... Que nem eu falei: não existe um momento em que a gente se reúna, sabe... a gente conversa porque a gente tem mais afinidade. Mas... mas, assim, não existe uma cobrança, uma liderança, como: “professoras, é assim, assim e assim”; “professoras, vamos sentar e vamos seguir esta linha”; “não está dando certo por este lado, a gente vai testando”; “deu certo assim, a gente continua, não deu, a gente faz de outro jeito” (MARIA).

Nesse contexto de “não linearidade”, “cada professora trabalha de uma forma” e com foco no aspecto no qual “tem mais habilidade”; Maria chega a afirmar: “[...] eu não sei o que esperam da gente, porque não existe aonde que a professora Maria tem que chegar com essa turma. Eu não sei. Então, você acaba trabalhando do jeito que você considera certo (MARIA)”. Nesse sentido, Maria concentra suas atenções no desenvolvimento da inteligência emocional e no trabalho com produção de textos:

É a mesma coisa do ano passado [2016]: eu gosto de trabalhar conhecendo os meus alunos [...]. Normalmente eu uso livros, alguma coisa assim para trabalhar e conversar com eles, sobre as questões deles, para eles conversarem, se abrirem, mas também tem um foco que eles fazem produção de texto. Só que daí o quê que eu tenho que trabalhar na produção de texto deles: a criatividade, para onde vai a história... porque a escrita a [...] ⁶² já vai trabalhar na sala de aula, então eu tenho que trabalhar com eles dessa outra forma (MARIA).

O sentido da ampliação do tempo das crianças na escola como apoio ao período regular, vivenciado em 2016 em um contexto “estruturado” e “linear” parece ter continuidade na realidade vivenciada em 2017. Contudo, a descrição feita por Maria de algumas atividades desenvolvidas no âmbito do eixo estruturante “educação ambiental” revela que a liberdade para que cada professora trabalhe ao seu modo permitiu a ela abstrair-se dessa condição:

Em educação ambiental é poluição: eu trabalho vários tipos de poluição. Primeiro eu expliquei o que era cada tipo, e daí cada duas segundas-feiras a gente elenca. Por exemplo, já foi poluição da água. Eu separei, eu dei uns livrinhos para eles lerem, pesquisa também; trouxe textos escritos, e dei para eles. Falei: “expliquem para mim o que é poluição da água”. Então eles leram, pegaram os livrinhos e me apresentaram o trabalho, que também tem a fala; isso a gente vai fazer quando chegar ao quinto ano a gente nunca faz quando está na primeira à quarta. Então eles me apresentam o trabalho, peço para eles pesquisarem, só que eu não peço para eles pesquisarem em casa, porque eles não vão ter tempo, coitadinhos... Então eu trago o material, eles pesquisam na sala. Daí eles me apresentaram. Daí tomou outro foco; aí foi mais segundas-feiras, porque eles gostaram. Nunca

⁶¹ Idem ao item 55.

⁶² Idem ao item 55.

tinha pensado: eles vieram e me apresentaram um trabalho sobre os animais aquáticos; e eu não tinha pensado nisso, sabe? Eles desenharam uma tartaruginha grande comendo uma sacolinha, sabe? Aí a gente fez até o fundo do mar, depois: metade da sala fez o “não poluído” e a outra metade fez o “poluído” (MARIA).

Partindo de um assunto oriundo das já citadas reuniões de planejamento bimestral (poluição nos meios urbanos relacionada à transformação da paisagem pela ação humana), a professora Maria percebeu o interesse das crianças e proporcionou a extensão da sequência didática, de modo a permitir que as crianças pudessem pesquisar e apresentar resultados sobre outro assunto que lhes interessava. Curiosamente, para proceder assim Maria recorreu, de certo modo, à “não linearidade” manifesta pela ausência de “cobrança” por parte de uma pessoa que gerenciava a Oficina: isso porque, ao ampliar o tempo destinado às atividades do eixo “educação ambiental”, ela precisou prescindir do eixo “alfabetização matemática”:

Para ser sincera, eu sempre deixo mais a educação matemática de lado... a gente faz os jogos do Mathema, eu sei que é um material rico, que eu estou deixando um pouco de lado, mas é que é o meu foco mais de trabalho, aí eu acabo deixando um pouco de lado (MARIA).

Ressalte-se que a ausência de uma pessoa gestora é considerada por Maria como um dos elementos que denotam a desvalorização do trabalho docente na Oficina; de fato, ela citou explicitamente a questão da desvalorização quando o questionada sobre os desafios para o desenvolvimento de seu trabalho:

Eu acho que ser professor é um desafio, né? Porque você... em todo lugar você tem pontos positivos e você tem pontos negativos, tanto o parcial quanto no integral. O diferente do integral é que ninguém vê a gente muito como professor, mesmo, né? (MARIA)

Maria resgata o tema da desvalorização através do termo “não ser professora”. Convidada a falar mais sobre esse assunto, especificando quem não via as docentes da Oficina como professoras, Maria prosseguiu dizendo: “Na escola, o grupo de professores... a gente fica meio de lado das questões. Por que, em toda a reunião, em tudo que acontece, o foco é o parcial” (MARIA). Mais adiante, Maria retoma a questão da desvalorização explicitada durante as reuniões:

Só que eu acho que a Oficina é terra de todo mundo, todo mundo opina, entendeu? Todo mundo dá uma opinião, mas ninguém dá o que... até as meninas, as meninas ficam bastante quietas, elas... eu não sei se elas... eu já falei para elas: “Gente, mas fala! Vocês acham isso, fala! É mais fácil eles

escutarem da gente! Por que senão, se ninguém falar...” [...] Por isso que eu falo que a gente... não sei... às vezes a gente não se sente como professora, por que a gente não se sente no direito de opinar! Sobre um assunto que é nosso! É nosso trabalho! [...] E aí, fica... você pode ver: quando começam as discussões no HTP, no HTP sobre a Oficina, quem discute a Oficina? São os professores do regular, a orientadora pedagógica... eu não entendo o porquê, a gente está lá, sabe? E eu não... e a gente... e não é por que a gente não tem uma opinião, ou as professoras não tenham nada para falar, é que às vezes não se sentem no direito de falar sobre o próprio trabalho, entendeu? E por quê? Não sei explicar por quê... (MARIA).

Em um acréscimo à desvalorização do trabalho docente na Oficina manifesto durante as reuniões de HTPC, Maria declara:

Quando a gente tá no HTP, presta atenção, ninguém diz “as professoras”; eles falam assim: “as meninas do integral”. No bilhete que foi para a mostra cultural⁶³; a mostra cultural é da Oficina, em si. Mas, no bilhete, estava escrito: atividade do ano letivo e [*ênfatisando a letra “e” por vários segundos*] Oficina do Saber.

Houve também uma reunião de avaliação institucional, na qual membros da comunidade e do quadro de funcionários da E. M. “Michel Foucault” responderam a um questionário enviado pela SEDU. A reunião foi mediada pelo professor de educação física, que já trabalhou na Oficina em anos anteriores a 2016, trabalhando hoje exclusivamente no período regular. Maria participou dessa reunião, e narrou uma experiência que intensificou o sentimento de “não ser professora”:

Na reunião que teve, da avaliação, tinha uma pergunta, que falava se a coordenação pedagógica atendia à escola. Não lembro a formulação da pergunta, exatamente. Uma professora falou assim: “Ah, aqui atende, mas eu acho que na Oficina...” O professor de educação física interrompeu e disse: “Não é, é da escola. A pergunta é só da escola”. [...] Então, eu disse: “então eu não respondo mais, até vir uma pergunta sobre a Oficina do Saber”. [...] Eu me dispus a falar: “Professor, a Oficina não é escola?” [*pausa de alguns segundos*] Não, porque eu já estou cansada... (MARIA).

Para Maria, o sentimento de “não ser professora” é também reforçado pelo caráter lúdico do qual se revestem certas atividades da Oficina. Quanto a esse aspecto, há um trecho já disponibilizado nesta dissertação, mas que convém resgatar, dada a clareza com a qual ilustra o assunto que agora se analisa:

⁶³ A “Mostra Cultural” é um evento que acontece tradicionalmente no mês de dezembro na E. M. “Michel Foucault”, destinado à exposição de trabalhos desenvolvidos ao longo do ano. Em 2016, esse evento aconteceu no prédio da Oficina, e somente os trabalhos desenvolvidos no âmbito da escola de tempo integral foram expostos. Em 2017, o evento aconteceu no prédio do período regular, com a exposição de trabalhos desenvolvidos em ambos os contextos.

O lúdico é muito bonito no papel, por que no dia a dia os professores mesmos não aprovam. Porque, na pós, a professora estava explicando, conversando com a gente, ela falou: o lúdico está diretamente ligado à criança livre. [...] Você põe um espaço ali para ela, você pode dar materiais, mas é ela que cria. E a partir do momento que a gente faz isso, a gente não é bem visto, entendeu? Ontem, eu estava ali fora, aí as crianças falaram: a gente pode fazer um negócio no barranco? Aí eu pensei, eu falei: “Aí meu Deus, meu Deus...”, né? Eu falei: “Rapidão, vamos!”; tipo, vai e volta, né? Aí passou um povo lá e falou: “Nossa, mas que perigo as crianças brincando ali”, aí eu fiquei: “Aí, deixa eu levar”. Trouxe as crianças de volta, deixei eles um tempo ali... Aí entre os professores a gente não está fazendo nada. A gente não é visto como professor; a gente não está preparando uma aula (MARIA).

Maria observa que a comunidade e a própria equipe docente desaprovam a existência de momentos de brincadeiras na Oficina. Não obstante, ela própria chega a criticar a incumbência que lhe é atribuída de desenvolver atividades lúdicas, associando tal atribuição ao sentimento de “não ser professora”:

O trabalho que eles pedem às vezes, para a gente, é mais de recreacionista do que de professora. Entendeu? Se a gente tem que desenvolver um trabalho com foco em aprendizagem, não dá para ficar brincando... brincadeira aprende? Aprende. Só que eles são crianças grandes, eles não são mais pequeninhos, que a gente precisa daquela noção de espaço, da mesma que a creche precisa, entendeu? A gente não está para ficar brincando com eles, só brincando o tempo todo, só com brincadeiras do lado de fora, só fazendo “vamos montar jogo”, não é, não é só assim, a gente tem outras oportunidades de trabalhar a criatividade, de trabalhar a própria escrita com eles. A gente vai passar texto na lousa para eles copiarem? Não vamos. Não vamos. Mas, o foco que às vezes pedem para a gente é esse, entendeu, é de recreacionista (MARIA).

Em resumo, percebe-se que Maria entende como necessário “desenvolver um trabalho com foco em aprendizagem” na Oficina, de modo que a ludicidade adquira um caráter acessório. Essa sensação de “não ser professora” relacionada ao desempenho de funções entendidas como impertinentes foi semelhantemente constatada por Alfonsi e Placco (2013): as autoras, pesquisando o trabalho docente no âmbito do segundo ciclo do ensino fundamental, concluem que “os sujeitos encontram-se confusos quanto à sua função como professor, em decorrência de atribuições que acreditam lhes serem postas (ALFONSI e PLACCO, 2013, p. 62). Nesse sentido, a proposta de Maria parece voltar-se para o apoio oferecido ao período regular na forma de atividades diferenciadas: as crianças não vão copiar textos registrados na lousa, mas tampouco deixarão de envolver-se em atividades escritas; complementando tais atividades, deve haver momentos de conversa e reflexão que ajudem no desenvolvimento da inteligência emocional e de atitudes alinhadas aos padrões morais e disciplinares tidos como aceitáveis pelo

grupo escolar. Ao seu tempo, a ausência de alguém que gerencie a Oficina não somente dificulta a efetivação desse proposta como também deprecia o trabalho das professoras, a ponto de engendrar um sentimento de “não ser professora”. Quanto a esse último aspecto, tão intensa deve ter sido essa impressão que ela assim se expressa sobre suas expectativas profissionais para o ano de 2018:

Não que eu não goste da Oficina, ou... eu aprendi muita coisa, foi o espaço onde eu aprendi na prática, ali, não tinha nenhuma experiência antes da Oficina. Mas... Não quero ficar... eu acho que ninguém... Alguém vai ficar. E quem ficar, vai ficar com aquele gostinho de: “Putz, não consegui ir para o período regular. Não virei professor” (MARIA).

Não de balde, Maria expressa sua visão de educação integral no âmbito do “discurso”, como uma ideia que não chega a concretizar-se:

O que eu penso que seria educação integral? Contempla todo aquele discurso, né, que a gente tem, que você busca uma formação plena do indivíduo, prepara ele para a vida em sociedade, isso seria uma educação integral. Agora, o que é a escola em tempo integral... Ah, é tipo creche para criança maior [risos]... Mas é verdade, porque a gente fica aqui com eles em período integral, mas não sei se a gente contempla isso de buscar a educação integral (MARIA).

A definição que Maria concebe para a escola em tempo integral como “creche para criança maior” pode ser relacionada com duas das diferentes concepções de educação integral que Cavaliere (2007) verifica nas experiências de escola em tempo integral brasileiras: a de caráter assistencialista, que concebe a ETI como instância supridora de deficiências formativas gerais de crianças desfavorecidas, e a de caráter substitutivo do ambiente familiar, a qual enfatiza o desenvolvimento de atividades de ocupação do tempo e de socialização. Analogamente, Ferreira e Rees (2015) verificam a existência dessa associação entre creche e escola de tempo integral no âmbito do ensino fundamental.

4.3.3. Sentidos da professora Michelle

A participante Michelle assim se expressa quanto à sua visão de educação integral:

Eu acredito que a formação integral, aqui, no município de Sorocaba, não indo mais longe que isso, deveria ser eu poder trabalhar aqui a mesma coisa que o professor trabalhar na sala de aula, nas matérias, na disciplina de português e de matemática, que eu pudesse trabalhar com atividades lúdicas e que eu pudesse ter acesso a uma internet, por exemplo, que aqui nós não temos internet... que eu tivesse uma internet, que eu precisasse

num momento de pesquisa; eu não tenho, nada para poder pesquisar. Que eu pudesse trabalhar atividades lúdicas com eles, englobando toda a matéria, só que eu tivesse todo, como eu falei, material, apoio, pudesse recorrer: “olha, estou com dúvida, posso trabalhar isso? Vai ser legal, vamos trocar”... isso seria na parte de português e matemática. No geral, no resto, que é, fruição estética: que eu tivesse material para trabalhar uma atividade corporal, que é o que é para trabalhar... na robótica, por exemplo, que tem a robótica aqui; mas, que eu tivesse... eu não sei trabalhar robótica, eu não sei montar o robô. E eu tenho o material, só que eu não sei montar esse robô (MICHELLE).

Michelle expressa claramente sua definição de educação integral como a possibilidade de trabalhar, no contraturno escolar e de forma lúdica, “a mesma coisa que o professor trabalhar na sala de aula”, especialmente os componentes curriculares língua portuguesa e matemática. Ao tratar das demais situações de aprendizagem, Michelle menciona a questão da carência material como empecilho para o desenvolvimento de atividades corporais no eixo “fruição estética”; concernente ao eixo “experimentos/robótica”, para o qual ela dispõe do conjunto de peças e manuais adquiridos pela escola, a dificuldade, relativa à formação docente, é “não saber montar o robô”:

O ano passado (2016) nós montamos, funcionou, uma parte, o ano passado. Por que era uma cancela de estacionamento, ela subia, mas não descia... então nós precisávamos de um curso que me ajudasse, porque, mesmo eu seguindo o manual, eu não consegui fazer aquela cancela descer. E esse ano nós estamos tentando fazer um guindaste, mas não conseguimos fazer o guindaste funcionar; nós montamos o guindaste, ele está montado, mas nós não conseguimos fazer ele funcionar. [...] Nem a fiação elétrica a gente não conseguiu colocar, porque nós não conseguimos a parte correta, entendeu? Porque sumiu material, se perdeu no meio do caminho (MICHELLE).

Posteriormente, Michelle opina que os eixos estruturantes “experimentos/robótica” e “fruição estética” deveriam ser atribuídos a profissionais com formação específica:

Por que eu sou professora de regular: eu sei trabalhar e sei deslanchar dentro de um regular. Aqui a gente foi jogado, “entrei de gaiato num navio”, entendeu? [...] Na verdade, Edmar, o que eu acho que deveria ter: um profissional específico para cada área. Por que para nós foi jogado: você vai trabalhar teatro, você vai trabalhar música, você vai trabalhar dança, você vai trabalhar robótica... mas eu não sou uma profissional habilitada para trabalhar com cada uma dessas áreas (MICHELLE).

Até este ponto, percebe-se que para Michelle a educação integral viria a concretizar-se na Oficina caso fosse possível a ela prestar um apoio lúdico e pedagógico ao período regular nos componentes curriculares de língua portuguesa e

matemática, ficando os demais eixos estruturantes ao encargo de profissionais com formação específica; logo, prestar semelhante apoio não é possível primeiramente porque as atribuições que lhe são assignadas vão de encontro às suas limitações formativas. Além disso, o trabalho de apoio pedagógico e lúdico por ela defendido exige acesso a recursos materiais e a respaldo por parte da equipe gestora; no entanto, a ausência desse suporte gerenciador em adição à carência material são reclamações facilmente perceptíveis nas falas de Michelle. Nesse sentido, a professora destaca a aquisição de materiais com seus próprios recursos e a pesquisa como estratégias pessoais para a superação das adversidades e desenvolvimento de seu trabalho:

Nós fazemos da melhor forma possível, tentando utilizar os meios que nós temos. Que nós temos, por exemplo... pouquíssimo material... diria quase nada. A maioria das atividades que eu fiz, eu trouxe... eu tirei do meu bolso... eu trouxe de casa para fazer (MICHELLE).

Mesmo para o eixo “experimentos/robótica”, que a princípio conta com o conjunto de peças e manuais para a montagem dos modelos automatizados, Michelle declara ter sido necessária a utilização de recursos pessoais:

Robótica, nós temos o Modelix, que a direção comprou para nós trabalharmos. Só para o 4º e 5º... E que você monta um robô, já terminou o projeto. E o robô do Modelix é uma coisa fácil de ser montada. É assim: em termos é fácil, né, nós seguindo o manual, vai conseguindo montar. Mas, terminou, montou, tem que desmontar e montar outra coisa; e, para um ano todo para fazer isso, é complicado. [...] Eu tive que pesquisar bastante coisa em ciências, por exemplo, como experiência, para colocar, porque só o Modelix não dava. Então eu trouxe muitas coisas que eu pesquisei na internet para fazer com eles. E trouxe material de casa, porque aqui não tinha (MICHELLE).

Quanto ao eixo “fruição estética”, Michelle destacou situações de aprendizagem envolvendo a manipulação de papel e argila, de forma a proporcionar às crianças ocasião para expressar seus sentimentos e problemas pessoais:

Como eu tenho um 5º ano, eles já são pré-adolescentes, praticamente, tem algumas atividades que eles não aceitam: se é muito infantilizado, eles se recusam a fazer. Então, para não tornar atividade, o dia a dia deles maçante, eu procuro fazer o que vai chamar atenção deles. Então, em fruição estética, por exemplo, eu trabalho muito com dobradura, que é uma coisa que eles gostam de fazer. Trabalho muito com eles para eles expressarem os sentimento deles em fruição estética. Então, em algumas atividades eles chegam a se abrir com os problemas que eles estão passando, de acordo com as atividades, como ir na frente do espelho sentar todos na sala de vidro, que tem, de espelho lá encima, eles se olharem, desenhar o que eles estão sentindo naquele dia, o rosto deles com a

fisionomia do que eles estão sentindo. Depois relatar o quê eles estão sentindo. Nessa atividade eu tive muito retorno de alunos falando os problemas que estavam passando. Massinha, argila, bater na argila, sentimento que você está... o que você tem nesse sentimento agora? Depois acariciar, fazer bolinha, estimular os sentimentos nessa atividade (MICHELLE).

Ao tratar do trabalho desenvolvido no eixo “alfabetização matemática”, Michelle menciona três jogos relacionados aos fatos básicos da multiplicação, dando grande ênfase à quantidade de atividades realizadas, possivelmente no mesmo seguimento:

Matemática: muitos jogos. Aquele... come-come, que eles fazem: “Fale um número”; aí você abre, assim, vai, às vezes... “Escolhe uma cor”... Não sei se você já chegou a ver... [...] Eu coloquei para tabuada. [...]. Nós fizemos pião com CD, de tabuada também: então, gira o pião; quando põe o dedo, no número que parar, tem que fazer a conta da tabuada. Jogo da memória de tabuada, contas, atividade de disputa em contas, em dupla, em grupo... Nossa! Muita, muita, matemática foi muita coisa... (MICHELLE).

Na descrição das atividades relativas aos eixos “experiências literárias”, Michelle menciona um jogo voltado para o desenvolvimento da proficiência ortográfica.

Português: o último que nós terminamos agora foi o soletrando: alunos que eu tinha, que não sabiam nem escrever direito, saíram soletrando perfeitamente as palavras. E como que nós... eu... eu fiz essa atividade? Isso foi um projeto longo. Eu dei o dicionário, eles primeiro procuraram aquelas palavras que eles não conheciam, escreveram e passaram para os outros colegas, a palavra e o significado. Depois eu comecei a procurar palavras, eles... eu passava na lousa e eles procuravam o significado no dicionário, de palavras diferentes, mas que eles já sabiam o significado, só era escrita de uma forma diferente. E depois eu ia, dessas palavras eles estudavam e iam, faziam campeonato de soletrando (MICHELLE).

O sentido expresso por Michelle de educação integral como apoio lúdico e pedagógico ao período regular se deixa vislumbrar nos dois últimos trechos não somente pela referência explícita a conteúdos clássicos da matriz curricular regular (fatos básicos da multiplicação, cálculo, por ela chamado de “contas”, ortografia), mas pela própria denominação empregada para os eixos estruturantes (“português” e “matemática”, ao invés de “experiências literárias” e “alfabetização matemática”).

Por fim, Michelle pontua ainda a importância atribuída aos trabalhos em grupo como alternativa ao individualismo manifesto na recusa por compartilhar materiais.

Eu tenho notado as crianças de hoje em dia são muito individualistas, e esse trabalho da Oficina trabalha muito em grupo: a mesa é em grupo, não tem como trabalhar sozinha. Então, eu já percebi muitas vezes de falar para uma criança: “divida com seu amiguinho!”; “Ah, eu não vou dividir”; “Mas por que você não vai dividir?”; “Ah, ele vai gastar o que é meu!” [...] Então, eu, eu, eu prezo muito por trabalhar em grupo. Eles têm que saber que a vida não é sozinha. Eles vão trabalhar a vida inteira em grupo, né? (MICHELLE).

Em resumo, pode-se dizer que Michelle concebe a educação integral como apoio lúdico e pedagógico ao período regular. Nesse sentido, ela entende que os eixos “experiências literárias” e “alfabetização matemática” devem ser desenvolvidos a partir dos mesmos conteúdos que estejam sendo trabalhados no período regular por meio de jogos e brincadeiras; os eixos “fruição estética” e “experimentos/robótica” deveriam idealmente ser desenvolvidos por profissionais com formação específica. Para todos os eixos, deve-se observar o acesso a recursos materiais e apoio pedagógico por parte da equipe gestora.

4.3.4. Síntese dos sentidos das professoras

Vigotski destaca que os sentidos são “um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual” (2005, p. 181); são episódios semânticos imanentes às relações sociais, pois nelas e por elas se constituem. Isto posto, não causa espanto que os sentidos atribuídos por cada uma das professoras ao trabalho docente na Oficina, ainda que tenham pontos em comum, guardem traços que os tornam únicos.

Ao longo desta dissertação, discorreu-se sobre a existência de diferentes concepções de educação integral, seja ao longo da história (COELHO, 2005; 2009; CAVALIERE, 2010), seja em coexistência na atualidade (CAVALIERE, 2007). A busca pelos sentidos de Beatriz, Maria e Michelle sobre o trabalho docente na Oficina confirmou o postulado dessa multiplicidade de visões. Beatriz vê a educação integral como o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para a vida em sociedade, como autonomia, criticidade, liderança, etc., transcendendo os conteúdos da matriz curricular regular sem, contudo, renunciar a eles; assim, Beatriz tenta organizar sua prática na Oficina de modo a conciliar todos esses elementos. A questão da aquisição de habilidades e atitudes para o exercício da cidadania também está presente na fala de Maria: ela entende a educação integral como “formação plena do indivíduo e preparo para a vida em sociedade (MARIA), e vê o Projeto Oficina do Saber como possibilidade para o

desenvolvimento da inteligência emocional e de atitudes que se relacionem harmonicamente com o código disciplinar da escola; contudo, Maria atribui mais ênfase ao aprendizado dos conteúdos do que Beatriz, entendendo como função da Oficina a oferta de um apoio ao período regular por meio de atividades diferenciadas. Por sua vez, Michelle atribui expressamente à educação integral sentido de apoio pedagógico ao período regular por meio de jogos, brincadeiras e atividades diferenciadas; ela argumenta a favor do trabalho docente na Oficina pautado sobre os mesmos conteúdos curriculares que estejam sendo desenvolvidos no período regular, de modo a contribuir para o aprendizado das crianças. Em consequência, Michelle enfatizou no relato sobre seu trabalho a memorização dos fatos básicos da multiplicação e a correção ortográfica.

Apesar das diferenças, percebe-se um fator comum às três professoras: o sentido de educação integral como forma de preparação das crianças para a vida em sociedade, seja pela ênfase no aprendizado de competências cognitivas (cálculo, leitura e escrita), seja pela aquisição de competências afetivo-emocionais (liderança, autonomia, inteligência emocional, etc.). Conforme já exposto nesta dissertação, esse direcionamento é adotado tanto pelas tendências pedagógicas tradicionais quanto por aquelas ligadas ao movimento da escola nova (SAVIANI, 1999; 2013; SILVA, 1995); isso pode explicar a coexistência entre as professoras da valorização do ensino do saber clássico, característica própria das tendências tradicionais, e a atenção voltada às necessidades e desejos das crianças, bem como ao desenvolvimento por parte delas de competências ligadas à convivência pacífica em sociedade, traços que se aproximam da pedagogia nova.

Ao longo deste trabalho, foi defendida a ideia de que o capitalismo neoliberal se apropria da educação escolar, convertendo-a em possibilidade de lucro (BALL e YOUDELL, 2008) e de integração de seus egressos ao mercado (GENTILI, 2002); uma das estratégias para tal integração é justamente a veiculação de habilidades e competências (KUENZER, 2002), valorizada de diversos modos pelas três professoras, e cujo objetivo é “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2013, p. 437).

Ora, as professoras entrevistadas não manifestam em seus depoimentos reflexões sobre as reais possibilidades de que as crianças da Oficina gozem efetivamente dos benefícios da integração à sociedade neoliberal. Essa desconsideração quanto aos fatores infra e superestruturais que constituem a sociedade pode ser entendida como um dos efeitos da alienação capitalista do trabalho, na qual as pessoas se vêem destituídas não somente da natureza e dos meios de produção, mas de si próprias na condição de membros de uma coletividade (MÉSZÁROS, 2006). Assim, percebe-se que, dentro do contexto de interesses opostos de classe que é peculiar à sociedade capitalista e que influencia a educação escolar (SAVIANI, 1999), a visão de educação integral e a organização do trabalho na Oficina das professoras entrevistadas terminam por articular-se aos interesses da classe dominante e por contribuir para a continuidade de sua hegemonia.

Outro ponto congruente nos depoimentos das professoras é o sentido de que o trabalho docente na Oficina deve servir como apoio pedagógico ao período regular. Michelle e Maria veem esse direcionamento como o ideal para a Oficina; Beatriz critica o sentido do apoio, mas reconhece que a veiculação de conteúdos da matriz curricular regular é uma realidade:

Por mais que a gente tente fazer de uma outra forma, de uma outra forma mais lúdica, e tal, a gente acaba dando prioridade sim para os conteúdos. Eu tento não usar caderno, lápis, borracha e quadro. Tanto é que o meu caderno, eu fui ver, tinha poucas páginas escritas; mais folhas [impressas e coladas] ou até jogos. Por que eu fico pensando mesmo no bem estar das crianças, por que eu sei que é cansativo (BEATRIZ).

Mencione-se mais uma vez a concepção de educação integral aqui defendida: formação humana plena que abrange aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos (MARX e ENGELS, 2011), tomando o trabalho como princípio educativo (PISTRAK, 2003) e direcionando-se para a construção histórica de uma sociedade que viabilize a reintegração das dimensões fragmentadas pela divisão social do trabalho (TONET, 2006). Partindo dessa concepção, entende-se que o sentido de apoio pedagógico atribuído à Oficina, ao reforçar os aspectos intelectuais da formação das crianças em detrimento de todos os demais, termina por reforçar saberes teóricos desligados da práxis; fortalecendo as bases do modo de produção capitalista neoliberal, inviabiliza a concretização de uma educação integral.

Destaca-se igualmente na fala das três docentes a menção aos desafios que se apresentam para o desenvolvimento de seus trabalhos na Oficina. A escassez material, a ausência de suporte pedagógico e administrativo por parte da equipe gestora da escola, ou mesmo por parte da Prefeitura, desvalorização junto à comunidade e inclusive junto ao grupo docente do período regular, exigências em trabalhar com os eixos estruturantes que estão além de suas formações, são os principais fatores reportados por elas. Entende-se que esses problemas, historicamente observados desde meados de 2013 no âmbito do Projeto Oficina do Saber, são resultantes dos processos de privatização endógena e exógena da educação (BALL e YOUDELL, 2008), constituindo-se em estratégias deliberadas de enfraquecimento da classe docente em sua coletividade e em suas possibilidades de cooperação, bem como de desqualificação da educação pública gratuita gerenciada pelo Estado, em prol da abertura para a oferta de educação em massa por parte do setor privado (FREITAS, 2012).

Por fim, evidenciou-se o sentimento de desamparo proveniente do enfrentamento diário contra tais atribulações, desde o sentimento de Maria de “não ser professora” até o desabafo de Michelle:

[...] Quando eu vim para cá, a minha ideia era que a gente ia trabalhar, ia produzir, ia render, ia fazer, ia acontecer... só que caiu tudo por terra. O que, ao meu ver, por que, eu, como...eu já trabalho há muitos anos... começa do básico, do básico, que a gente não tem apoio em nada. Em nada, em nada, em nada. Nada. Já vem da Prefeitura, sem nada, entendeu? Então, eu me sinto até impotente em falar para você de uma coisa porque, eu estou saindo decepcionada da Oficina (MICHELLE).

Ao dizer que estava “saindo”, Michelle estava referindo-se ao processo de remoção dos professores da rede municipal de Sorocaba, que viria a ocorrer no mês de dezembro de 2017. De fato ela, assim como Maria e Beatriz, participaram do processo; as três professoras, por opção, deixaram a E. M. “Michel Foucault” para assumir aulas em escolas que não fazem parte do Projeto Oficina do Saber. Diante dos sorrisos estampados no rosto das três professoras no dia seguinte ao processo de remoção, Shakespeare talvez diria: a despedida é uma dor tão doce⁶⁴; a

⁶⁴ Tradução minha para o famoso verso “*Parting is such sweet sorrow*”, contida no Ato 2, cena 2 da obra Romeu e Julieta.

professora Maria talvez repetisse a colocação feita durante sua entrevista:
“Consegui ir para o período regular. Virei professora”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo investigar os sentidos atribuídos por três professoras ao trabalho docente no Projeto Oficina do Saber, proposta de escola de tempo integral da cidade de Sorocaba, São Paulo. Ao adotar o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural como pressupostos teórico-metodológicos, optou-se por principiar a abordagem do objeto de pesquisa desde aspectos mais gerais da constituição da sociedade atual, visando a elaborar uma síntese explicativa que conectasse os diferentes processos particulares de atribuição de sentidos das professoras a outros processos e de todos eles ao modo de produção capitalista neoliberal.

Dessa forma, dissertou-se sobre o conceito de trabalho para Frigotto (2006) e Saviani (2007 b) como modo de produção da existência humana, alcançando-se o entendimento de que, a depender do modo de produção vigente em uma sociedade, modificam-se dialeticamente as condições de existência das pessoas. No caso do capitalismo, constituiu-se historicamente um modo de produção originário da propriedade privada da terra e da divisão social do trabalho, no qual

[...] as relações sociais de produção da existência são marcadas por uma cisão fundamental: proprietários dos meios e instrumentos de produção e assalariados, não-proprietários, que dispõem, para a troca, unicamente de sua força de trabalho, criadora do valor, agora transfigurada numa mercadoria, para o capitalista, igual a qualquer outra (FRIGOTTO, 2006, p. 77).

No modelo neoliberal de organização do capitalismo, entendido como movimento político e econômico proponente do resgate de princípios do liberalismo (BIANCHETTI, 2001), reformas em diferentes instâncias buscam a valorização do livre mercado e o enfraquecimento do poder regulador do Estado; no âmbito de tais reformas, foram destacadas suas influências sobre a educação escolar: esta termina por ser convertida, de um lado, em processo de preparação das pessoas para o potencial ingresso em um mercado de trabalho caracterizado pela flexibilidade (GENTILI, 2002; KUENZER, 2002), de outro em possibilidade de obtenção de lucro, inclusive pelo estabelecimento estratégico e deliberado de um processo de privatização velada dos sistemas públicos de ensino (BALL e YOUDELL, 2008;

BALL, 2003). Como consequência dessa apropriação, observam-se, entre outros, fenômenos como a redução do currículo escolar a conteúdos mínimos, precarização da formação docente e de suas condições de trabalho, desqualificação das escolas públicas (FREITAS, 2012; CROSO e MAGALHÃES, 2016) e instauração nos ambientes escolares da cultura da performatividade (BALL, 2003).

A argumentação construída a partir desses referenciais permitiu também que se alcançasse a seguinte compreensão: dado que as pessoas constituem a si próprias pelo trabalho, a experiência do trabalho socialmente fragmentado e de todo o seu corolário (trabalho manual e intelectual, educação dual, supervalorização dos aspectos intelectuais no âmbito da educação escolar, etc.) acarreta na constituição de pessoas igualmente fragmentadas. Consequentemente, entende-se que a educação integral, concebida como formação humana plena que abrange dialeticamente aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos (MARX e ENGELS, 2011) não pode efetivar-se dentro de uma sociedade que tem a fragmentação como princípio; antes, deve direcionar-se para a construção histórica de uma sociedade onde a reintegração das dimensões cindidas pela divisão social do trabalho seja possível (TONET, 2006), tomando o conceito de trabalho como princípio educativo (PISTRAK, 2003).

A análise de três experiências de escola de tempo integral entendidas como representativas em âmbito nacional - movimento integralista (COELHO, 2005), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CAVALIERE, 2010) e Programa Mais Educação (SILVA e SILVA, 2013; 2014) - revelou direcionamentos distintos do defendido nesta dissertação: ainda que consideradas as muitas diferenças, todas as três defendem concepções de educação integral como meio para a preparação das pessoas para a vida na sociedade capitalista. No caso específico do Programa Mais Educação, implementado em 2007 sob a égide do neoliberalismo, verificou-se que a ampliação do tempo na escola exerce também as funções mediadoras de possibilidade de obtenção de lucro por meio das parcerias com a iniciativa privada para a oferta de espaços e de atividades lúdico-pedagógicas (CAVALIERE, 2014; MAURÍCIO, 2015) e de ação corretiva tópica dos infortúnios provenientes do capitalismo (BERTOLDO, 2015).

Por sua vez, o Projeto Oficina do Saber (POS), programa de ampliação do tempo discente na escola lançado em 2007 pela rede municipal de educação da cidade de Sorocaba, não se constituiu como uma exceção com relação às experiências acima mencionadas. A análise dos marcos legais do POS revelou que a maior parte de sua existência foi marcada pela imprecisão de seus fundamentos ou de suas tendências pedagógicas, em contraste com a regular e pontual menção à quantidade de horas destinadas ao atendimento de crianças em situação de risco no contraturno escolar por meio da vivência de atividades diferenciadas, evidenciando proximidade não só com as propostas em âmbito federal de ampliação do tempo discente na escola como políticas corretivas (SILVA e SILVA, 2013; 2014), mas também com o modelo definido por Cavaliere (2009) como “aluno em tempo integral”.

Somente em 2016, portanto 9 anos após sua implementação, com a publicação do Caderno de Orientações SEDU/DAGEP nº 3 (SOROCABA, 2016 c), questões pedagógicas foram abordadas de forma a revelar alguns dos seus fundamentos. No POS, a educação integral é entendida como “a formação da criança de forma integrada, considerando-a em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica” (*idem, ibidem*, p. 19). Por sua vez, o termo “integrada” faz referência à ideia de que tal educação integral venha a efetivar-se através da articulação interdisciplinar das distintas situações de aprendizagem. Em oposição, assinalou-se a argumentação de Tonet (2013), segundo a qual a fragmentação do saber, oriunda da divisão social do trabalho e cuja superação é pressuposto para a efetivação da educação integral, é uma questão ontológica; assim, defender que a educação integral pode ser alcançada exclusivamente pelas vias da epistemologia ou da pedagogia, sem o direcionamento para a construção de uma sociedade na qual a formação integral humana seja concretamente possível, é um equívoco.

A análise do Caderno nº 3 revelou ainda a recomendação de que a integração interdisciplinar das situações de aprendizagem, por meio da qual a educação integral venha a efetivar-se, se dê através do protagonismo das crianças, as quais, vivenciando experiências significativas em projetos e sequências didáticas, em um ambiente diligentemente organizado por docentes, assumam a centralidade do processo pedagógico. Nesse sentido, o próprio Caderno nº 3 assevera a

imperiosa necessidade de garantia de insumos que assegurem a concretização dessa proposta (SOROCABA, 2016 c). Em contraste com essa assertiva, a análise dos depoimentos do corpo docente e da equipe gestora da E. M. “Michel Foucault” em conjunto com os dados provenientes da observação participante e registrados em diário de campo, indica que tais insumos não têm sido providos de forma satisfatória, sendo frequentes as queixas referentes à carência material, à falta de respaldo pedagógico e administrativo e à inexistência de momentos de formação continuada presencial em serviço, esta última relacionada com a exigência de trabalhar situações de aprendizagem (teatro, dança, música e robótica) que estão além das possibilidades de formação das docentes. A existência de problemas semelhantes também foi apontada por Ferreira e Rees (2015) ao pesquisar uma escola de tempo integral da rede municipal de Goiânia.

De fato, evidenciou-se desde o ano de 2013 um contínuo processo de precarização das condições de funcionamento do POS, caracterizado pela substituição das diversas oficinas por atividades de reforço escolar em língua portuguesa e matemática, pela diminuição (até a total extinção) dos momentos de formação continuada presencial em serviço, pela rarefação de recursos materiais diversos e pela extinção do cargo de educador comunitário (disponível em todas as escolas que compunham o projeto, sendo responsável pela condução direta do mesmo) e posterior delegação da gestão pedagógica e administrativa dos prédios do POS às equipes gestoras das escolas sem o devido aporte de funcionários de apoio (como inspetores de alunos ou auxiliares administrativos). Entende-se que esse processo está, por um lado, ligado à crise econômica e política que acometeu o país desde meados do primeiro mandato da então presidente Dilma Roussef. Por outro lado, imputa-se esse processo igualmente a movimentos mais abrangentes de diminuição do poder de intervenção do Estado e a consequente abertura da participação do mercado na elaboração e na oferta das políticas educacionais (HILL, 2003; OLIVEIRA, 2005); dentro desse movimento, a precarização da educação pública constitui-se em estratégia deliberada que visa a reforçar o discurso da ineficiência do Estado em oferecer uma educação de qualidade, em favor da ideia de que a panaceia privatizadora seja a única saída possível (GENTILI, 1996).

A investigação do processo histórico de implementação e construção do POS na E. M. “Michel Foucault” revelou ainda que a combinação da imprecisão

dos dispositivos legais que vinham regendo o projeto acerca de questões pedagógicas, da compartimentalização das oficinas, do estabelecimento de tempo e espaço distintos para a realização das atividades regulares e das oficinas, da primazia de oferta de oficinas relacionadas à aquisição de habilidades de leitura, escrita e cálculo, do uso quase que exclusivo da sala de aula como espaço pedagógico, da destinação de vagas em período integral às parcelas da população que estão mais próximas de uma condição de vulnerabilidade social, enfim, a combinação desses fatores contribuiu para a consolidação do sentido de ampliação do tempo discente diário na Oficina como forma de complemento pedagógico às atividades do período regular que privilegia elementos cognitivos da formação humana, especialmente língua portuguesa e matemática. Considera-se que esse sentido reflete e reforça a dualidade da educação escolar derivada da divisão social do trabalho (SAVIANI, 2007 b), inviabilizando que a educação integral das crianças venha a concretizar-se. Além disso, entende-se que a combinação dos fatores acima elencados criou um processo de hierarquização, no qual as atividades do período regular são tidas pelo grupo de trabalho da E. M. “Michel Foucault” como sérias, necessárias e importantes, ao passo que as atividades da Oficina são consideradas como complementares ou acessórias; sentido semelhante foi observado por Cavaliere (2002 a) e por Azevedo e Betti (2014) ao investigar a organização de escolas de tempo integral respectivamente nas cidades do Rio de Janeiro e de Presidente Prudente.

Ora, quando as três entrevistadas passaram a compor o quadro de professoras da Oficina (Michelle em agosto de 2016, Beatriz e Maria em fevereiro de 2017), esse processo de hierarquização fragmentadora que envolvia o período regular e a Oficina já estava em andamento, fato que possivelmente influenciou as três docentes na atribuição de sentidos ao seu trabalho. A análise de suas falas revelou o sentido de educação integral como forma de preparação das crianças para a vida em sociedade, seja pela ênfase no aprendizado de competências cognitivas (cálculo, leitura e escrita), seja pela aquisição de competências afetivo-emocionais (liderança, autonomia, inteligência emocional, criticidade, capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão). Outrossim, o sentido de que o trabalho docente na Oficina deve servir como apoio pedagógico ao período foi percebido nas falas das professoras: Maria e Michelle entendem esse direcionamento como o mais

adequado; Beatriz critica esse sentido, mas percebe que sua existência é materialmente real no cotidiano da Oficina. Sob o ponto de vista dos referenciais teóricos adotados, entende-se que ambos os sentidos articulam-se aos interesses da classe dominante, fortalecendo as bases do modo de produção capitalista neoliberal e inviabilizando a concretização da educação integral como formação humana na perspectiva marxista.

Por fim, um sentimento de desamparo se sobressaiu na fala das três professoras, provindo do confronto diário com diversos obstáculos: além daqueles já mencionados (escassez material, ausência de suporte administrativo e pedagógico, inexistência de momentos presenciais de formação continuada em serviço e a exigência de trabalhar situações de aprendizagem que excedem suas possibilidades formativas), elas citaram a desvalorização do trabalho docente desenvolvido na Oficina, tanto junto à comunidade quanto ao grupo de professores que trabalham exclusivamente no período regular. Essa percepção, somada à frustração expressa pela professora Michelle quando afirmou que suas muitas expectativas quanto ao trabalho na Oficina caíram “por terra” (MICHELLE), ou mesmo pelo sentimento de “não ser professora” de Maria, tudo isso pode ser compreendido tanto como indício de crise de identidade docente (ALFONSI e PLACCO, 2013) como manifestação de uma cultura da performatividade, a qual faz uso de julgamentos e comparações como forma de controle direcionador da ação docente, possibilitando o surgimento de sentimentos pessoais de culpa ou vergonha (BALL, 2001; 2003).

Diante do que tem sido analisado e exposto, e considerando a ideia defendida nesta dissertação de que a ampliação do tempo na escola pode contribuir para a concretização da educação integral na perspectiva marxista, convém apresentar algumas ponderações. Primeiramente, ao reconhecer a necessidade da superação do modo de produção capitalista, a educação integral em tempo integral deve desvencilhar-se dos diversos modos através dos quais a fragmentação fundamental do referido modo de produção se manifesta na escola. Nesse sentido, propõe-se a ampliação do tempo discente e docente no Projeto Oficina do Saber, com um revezamento entre as atividades referentes à matriz curricular regular e aquelas tidas como complementares, de modo a eliminar a hierarquização entre os turnos e seus respectivos trabalhos (CAVALIERE, 2002 a).

No caso específico do Projeto Oficina do Saber, semelhante medida exigiria diversas reformulações. A primeira delas, talvez a mais evidente, diz respeito à necessidade de investimentos públicos: além da aquisição e manutenção periódica de material pedagógico e da contratação de funcionários de apoio, os recursos seriam destinados à atribuição de uma carga horária diária integral a docentes concursados, os quais alternariam atividades pedagógicas com as crianças e momentos de formação continuada em serviço. Por sua vez, esses momentos de formação continuada devem basear-se em uma perspectiva crítico-emancipadora da educação, podendo indubitavelmente ser voltados para aspectos técnicos (a questão de como trabalhar as situações de aprendizagem, tão forte na fala das professoras), mas não devendo, de forma alguma, restringir-se a eles, contemplando a reflexão sobre

[...] aspectos financeiros – remuneração condigna com o exercício responsável e crítico da docência – os *aspectos profissionais* – jornada de trabalho, horário para a realização de atividades que não sejam as de sala de aula; os *aspectos epistemológicos* – habilidades específicas das diferentes áreas do conhecimento, tempo de estudo e pesquisa – e os *aspectos político-pedagógicos* – relações entre o sistema central e o escolar, relações entre os diversos segmentos presentes na escola, entre outras possibilidades (COELHO, 2002, p. 137).

Nesse sentido, é interessante mencionar ações de articulação coletiva realizadas por docentes das CIEPs da rede municipal de educação do Rio de Janeiro que coadunam com a concepção ampliada de formação continuada e que podem vir a fortalecer também a experiência sorocabana de escola e tempo integral:

[...] a criação de uma rede de professores orientadores ligados a uma coordenação pedagógica em nível central; a incorporação efetiva do horário semanal coletivo de estudo e planejamento para todos os professores; o planejamento integrado, isto é, realizado a partir de encontros sistemáticos de todos os profissionais da escola para a definição das linhas gerais do trabalho; a participação de não docentes tais como animadores culturais e agentes de saúde no planejamento pedagógico integrado; a figura do diretor adjunto pedagógico, compondo com os professores orientadores uma equipe de direção pedagógica. Ao lado da função de refletir sobre a prática e melhor organizar o trabalho pedagógico, essas práticas constituíram verdadeiros processos de formação continuada dos profissionais dessas escolas. A novidade dessa formação continuada consistiu no fato de que incluía ações cotidianas, internas à vida da escola, ou seja, integradas ao projeto de escola que se tentava realizar (CAVALIERE, 2002 a, p. 106).

Ainda com relação à formação continuada, fica pendente a questão das situações de aprendizagem atribuídas a docentes do POS e cujo desenvolvimento está notoriamente além de suas possibilidades formativas (a

situação de aprendizagem “experimentos/robótica” é um exemplo claro). Vislumbram-se as alternativas de contratar profissionais com formação inicial específica ou de investir na formação dos docentes do projeto na perspectiva aludida no parágrafo anterior. Caso se opte pela primeira opção, fica ainda o desafio de integrar tais profissionais à dinâmica da escola (participação nas reuniões de planejamento e avaliação, por exemplo) de modo a não permitir que se prossiga a compartimentalização das atividades e o conseqüente reforço da fragmentação; a segunda opção demandaria a contratação de mais professores, de modo a efetivar o intercalamento dos diversos tipos de atividades: se o trabalho de um único docente com diversas situações de aprendizagem durante um único período já ocasionou sentidos de desamparo e frustração, não há motivos para esperar algo positivamente diferente caso um único docente permanecesse com sua turma durante todo o dia.

A ampliação do tempo docente e discente na escola demandaria também uma revisão da questão do espaço: em lugar da separação das atividades em prédios diferentes, a permanência ampliada aconteceria em um único local, medida que favoreceria a unificação da escola e o processo de acompanhamento administrativo e pedagógico das atividades. A opção mais óbvia, ampliar o tempo de permanência nas escolas já existentes, está longe de ser a mais apropriada, pois terminaria por efetivar as salas de aula como espaços exclusivos de aprendizado, privilegiando a cognição em detrimento dos demais aspectos da formação humana, inviabilizando, portanto, a efetivação da educação integral; mesmo a existência da quadra e do pátio não são, por si só, suficientes, pois ainda prescindem tanto da dimensão técnica da formação humana, diretamente ligada ao conceito de trabalho como princípio educativo (PISTRAK, 2003; MARX e ENGELS, 2011), quanto à necessária disponibilidade de espaços para o descanso e para o tempo livre das crianças (CAVALIERE, 2002 a). Assim, entende-se como pertinente a construção de escolas pedagógica e arquitetonicamente pensadas para a permanência de crianças e adultos em período integral, com espaços abertos amplos, arborizados, cozinhas experimentais para atividades de culinária, oficinas com ferramentas adequadas à manipulação infantil para a construção de objetos úteis ao cotidiano da escola, espaços para higiene pessoal e descanso das crianças, salas de leitura, entre outras funcionalidades que, tendo o conceito de trabalho como princípio educativo, viessem

a contribuir com a compreensão das ações feitas dentro e fora da escola como *práxis* (síntese dialética entre teoria e prática) socialmente necessária e determinante das relações sociais entre as pessoas (PISTRAK, 2003; SAVIANI, 2007 b).

Por fim, tendo em vista que tais ponderações constituem-se em sínteses tão contraditórias e transitórias quanto a totalidade investigada da qual são originárias, diversas questões permanecem pendentes, o que me remete a uma fala do professor Marcos Francisco Martins durante uma de suas aulas: “hoje, tenho muito mais dúvidas do que convicções”. É assim que me sinto hoje, ao concluir esta etapa do meu processo de formação. A experiência de desenvolver uma pesquisa em uma universidade pública aportou inúmeras contribuições; delas, destaco a compreensão de que a escola pública pode constituir-se como espaço articulado à transformação estrutural da sociedade e, conseqüentemente, aos interesses da classe trabalhadora. O desafio de assim desenvolver meu trabalho docente é, talvez, o aspecto que mais me inquieta: de que forma viabilizar uma educação integral em tempo integral em favor da classe trabalhadora? No contexto da ampliação do tempo na escola, como conceber um currículo que tenha o trabalho como princípio educativo? Quais situações de aprendizagem desenvolver junto às crianças? Como fazê-lo, considerando os diversos desafios de ordem axiológica, estrutural, político-econômica, formativos, entre outros?

O encerramento desta dissertação me remete à minha primeira aula como aluno regular. Nela, as professoras Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama e Renata Prenstteter Gama propuseram uma reflexão sobre a canção “Tocando em frente”, de Almir Sater; os primeiros versos nunca fizeram tanto sentido quanto agora:

Ando devagar
Porque já tive pressa
E trago este sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco eu sei
Ou nada sei.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. M. F. *et al.* Grupos empresariais na educação básica brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, jan./mar. 2016. p. 113-131.
- AICE. **Carta de cidades educadoras**. Barcelona: [s.n.], 2004.
- ALFONSI, S. O.; PLACCO, V. M. N. S. A crise não reconhecida: identidade docente de professores o ensino fundamental 2. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, jan./jul. 2013. p. 62-79.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez 2009. p. 41-56.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12^a. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39-50.
- ARCO-VERDE, Y. F. S. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, jul./dez. 2012. p. 85-100.
- AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Rev. bras. Estud. pedagóg.**, Brasília, 95, n. 240, maio/ago 2014. 255-275.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, jul-dez 2001. 99-116.
- BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, Oxford, v. 18, n. 2, Fev 2003. p. 215-228.
- BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Hidden privatisation in Public Education**. [S.l.]: [s.n.], 2008. Disponível em: <http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação infantil: tempo integral ou educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 31, n. 4, out./dez 2015. 95-119.
- BERTOLDO, E. A escola em tempo integral: a face minimalista da política educacional brasileira. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, set./dez. 2015. p. 147-163.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3^a. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.

BORBA, V. R. S.; DINALLI, A. O direito ao ensino de qualidade: representações sociais de uma comunidade. **Nucleus**, Ituverava, 6, n.1, abr. 2009. 169-178.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - aprova o plano nacional de educação, e dá outras providências.** Brasília: [s.n.], 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o fundo de manutenção da educação básica e de valorização dos profissionais da educação - FUNDEB, regulamenta a lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.** Brasília: [s.n.], 2007 a.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e dá outras providências.** [S.l.]: [s.n.], 2007 b.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007 c.

BRASIL. Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007, Brasília, 2007 d.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Brasília: [s.n.], 2007 e.

BRASIL. **Programa mais educação: passo a passo.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Programa Mais Educação: Gestão intersetorial no território.** Brasília: [s.n.], 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 - dispõe sobre o Programa Mais Educação.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** [S.l.]: [s.n.], 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, mai. 2016. p. 44-6.

CABEZUDO, A. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A (org.). **Cidade Educadora: princípios e experiências.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 159.

CABRAL, M. E. S. C. Construindo a escola de tempo integral: um cotidiano e seus desafios. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 228-236.

CAIUBY, B. B. **Educação de tempo integral**: entre entraves e possibilidades. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba. Sorocaba: [s.n.], 2015.

CAIUBY, B. B.; BOSCHETTI, V. R. Uma escola de tempo integral. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 01, n. 01, jan-abr 2015. p. 84-97.

CARVALHO, L. D. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, out./dez. 2015. p. 23-43.

CASTANHO, M. I. S.; MANCINI, S. G. Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 225-248, jan./mar. 2016.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, abr/jun 2011. p. 259-282.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, maio-ago 2010. p. 249-259.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, out.-dez. 2014. 1205-1222.

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

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, out. 2007. p. 1015-1035.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto - escola integral e tempo integral**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr 2009.

CHANES JUNIOR, J. G. **Escola de tempo integral no Estado de São Paulo**: sua implementação na E. E. Prof. Renato Sêneca de Sá Fleury, em Sorocaba. 2008, 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Sorocaba. Sorocaba: [s.n.], 2008.

COELHO, J. S. O trabalho Docente na escola integrada, Belo Horizonte, 2011.

COELHO, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 00-00.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, p. 83-96, abr 2009. ISSN 80.

COELHO, L. M. C. C.; MARQUES, L. P. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 22, n. 83, abr./jun 2014. 355-378.

COELHO, L. M. C. D. C. **Integralismo, anos 30**: uma concepção de educação integral. V Jornada do Histedbr - História, Sociedade e Educação no Brasil, 2005, Sorocaba, São Paulo. Instituições escolares brasileiras: História, historiografia e práticas. Sorocaba: [s.n.]. 2005. p. 1-15.

CONAE. **Documento final**. Brasília: MEC, 2010. 165 p.

CONAE. **Documento referência**. Brasília: MEC, 2014. 96 p.

CORÁ, É. J.; TRINDADE, L. L. Intersetorialidade e vulnerabilidade da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 31, n. 4, out./dez 2015. 81-94.

COSTA, N.; GOMES, C. A. Um olho no custo, outro no benefício: a escola de tempo integral no campo é viável? **Meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, mai-ago 2012. p. 188-209.

CROSO, C.; MAGALHÃES, G. M. Privatização da educação na América Latina e Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, jan./mar. 2016. p. 17-33.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica - 2016**. São Paulo: Moderna, 2016. 156 p.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 134 p.

DUARTE, N. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, V. M (org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 175-189.

ESQUINSANI, R. S. S. O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, 1, n. 103, dez 2009. 68-72.

FELÍCIO, H. M. D. S. A instituição formal e não formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, dez. 2011. 163-182.

FERREIRA, C. M. P. D. S. Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?, 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 40, n. 1, jan./mar 2015. 229-251.

FIORELLI, E. C. M. Oficina hora da leitura na escola de tempo integral: contribuições para a formação do leitor, Presidente Prudente, 2011.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun 2012. p. 379-404.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul 2002. p. 21-39.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 234 p.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

FROST, R. **Complete poems of Robert Frost**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964. 666 p.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (org.). **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004. p. 159.

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

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (org.) **Escola S. A.**: quem ganha e quem perda no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9-49.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempo neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 67, 1999. p. 70-111.

GLÓRIA, D. M. A. "A escola tá mais. escolar": a implantação do tempo integral em uma escola de Ensino Fundamental na perspectiva discente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, jan./mar. 2016. p. 193-210.

GÓES, M. C. R. D.; CRUZ, M. N. D. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, maio/agosto 2006. 31-45.

GONÇALVES, R. M.; MATTOS, G. F. F. A tessitura curricular e suas implicações no/do cotidiano de escolas de educação em tempo integral. **Educação**, Santa Maria, 37, n. 1, jan./abr 2012. 173-186.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, jul/dez 2003. p. 24-59.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

LECLERC, G. D. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 45, jul./set 2012. 91-110.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. Jovens-adolescentes egressos de uma educação integral: a construção de atitudes e valores. **Educação em revista**, Belo horizonte, v. 31, n. 4, out./dez. 2015. p. 63-80.

LINARDI, F. F. **Estratégias e ações de requalificação urbana: caso da cidade de Sorocaba**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo), Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologia, Pontífice Universidade Católica. Campinas, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 77 p.

MACHADO, A. **Antología poética**. Madri: Alianza, 1995. 93 p.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MATIAS, N. C. F. Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: universos à espera da Psicologia brasileira. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, ago. 2009. p. 120-139.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto: escola integral e tempo integral**, Brasília, v. 22, abr. 2009. p. 15-31.

MAURICIO, L. V. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 22, n. 85, out./dez 2014. 875-898.

MAURÍCIO, L. V. O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v.19, n. 42, jul./dez. 2015. p. 69-90.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006. 296 p.

MIQUELUZZI, O. Neoliberalismo e flexibilização: consequências e alternativas para os trabalhadores e seus sindicatos. **Revista de ciências humanas**, Flirianópolis, 1997. 63-75.

MONTEIRO, A. M. Ciep – escola de formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. p. 35-49.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: [s.n.], v. 1, 1955. 576 p.

NASCIMENTO, M. F. **Tempo livre e educação em tempo integral no município de Sorocaba - SP, 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba.** Sorocaba: [s.n.], 2013.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v.22, n. 80, abr. 2009. p. 121-134.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. p. 753-775.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio histórico.** 4ª. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 111 p.

OLIVEIRA, O. V.; KISS, R. C. S. Educação integral, escola de tempo integral e currículo integrado: uma análise a partir de uma escola pública. **Rev. Fac. Educ., Sinop**, v. 21, n. 1, jan./jun. 2014. p. 119-136.

OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R. Competência, problemas internalizantes e problemas externalizantes em quatro grupos de adolescentes. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v.18, n. 3, set./dez. 2013. p. 427-436.

PARO, V. H.; COELHO, L. M. C. C. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Niterói: DP et Alii, 2009. p. 13-20.

PIO, C. A.; CZERNISZ; SILVA, E. C. A educação integral no mais educação: uma análise do programa. **Educação**, Santa Maria, 40, n. 1, jan./abr 2015. 241-254.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** 3ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003. 224 p.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo.** 32ª. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. 102 p.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Projeto 20 anos de HISTEDBR**, 25 Agosto 2005. 1-38.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007 a. p. 1231-1255.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007 b. 152-180.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SILVA, J. A. D. A.; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no programa mais educação. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 238, set./dez 2013. p. 701-720.

SILVA, J. A. D. A.; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do programa mais educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, mar 2014. p. 95-126.

SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, abr./jun. 2013. p. 403-417.

SILVA, S. A. I. **Valores em educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 144 p.

SOARES T. M. *et al.* Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, jan./mar. 2014. p. 111-130.

SOROCABA. **Lei nº 7833, de 29 de junho de 2006**. Sorocaba: [s.n.], 2006.

SOROCABA. Parceria internacional: Sorocaba e Unesco firmarão termo de cooperação em educação. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, ano XVI, nº 1250, 23 de março de 2007 b. p. 1.

SOROCABA. Escola, Sala de Aula e Oficina do Saber: Prefeitura lança programa que deve beneficiar mais de mil alunos. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 27 de julho de 2007 c. p. 1.

SOROCABA. CPL nº 471/2007. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, Ano XVI, n. 1286, 23 de novembro de 2007 d. p. 6.

SOROCABA. Professores atuarão como educadores comunitários. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 06 de junho de 2007 e. p. 20.

SOROCABA. **Lei nº 8114, de 20 de março de 2007**. Sorocaba: [s.n.], 2007.

SOROCABA. Resolução SEDU GS nº 03/2009, de 16 abril de 2009. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 17 de abril de 2009 a. p. 18.

SOROCABA. Cidade educadora: Sorocaba vence prêmio Itau-Unicef com Oficina do Saber. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 19 de novembro de 2009 b. p. 40.

SOROCABA. Parecer CME Nº 04/2010, aprovado em 23/11/2010. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 26 de novembro de 2010 b. p. 47.

SOROCABA. Oficina do Saber é de Sorocaba é destaque da revista Época. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 28 de outubro de 2010. p. 2.

SOROCABA. Educação: tendas abrigam as oficinas da Escola em Tempo Integral. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 11 de fevereiro de 2011 b. p. 3.

SOROCABA. Educação: Oficina do Saber chega a mais sete escolas municipais. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 14 de janeiro de 2011 c. p. 42.

SOROCABA. Jd. MARcelo Augusto: Prefeitura acelera obras do prédio da Oficina do Saber. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 1º de julho de 2011 d. p. 47.

SOROCABA. Oficina do Saber: Sorocaba amplia o número de escolas em Tempo Integral. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 07 de janeiro de 2011. p. 43.

SOROCABA. Jardim São Guilherme recebe a maior Oficina do Saber. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 25 de maio de 2012 b. p. 60.

SOROCABA. Divisão de licitações e pregões. Seção de licitações. Processo: CPL nº 1100/2011. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 27 de janeiro de 2012. p. 39.

SOROCABA. Lei nº 10.719 de 15 de janeiro de 2014. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 17 de janeiro de 2014 a. p. 7.

SOROCABA. Resolução SEDU/GS nº 35, de 01 de outubro de 2014. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 03 de outubro de 2014 b. p. 19.

SOROCABA. Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015. (Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sorocaba). **Município de Sorocaba**, Sorocaba, 26 de junho de 2015 b. p. 7.

SOROCABA. Resolução SEDU/GS nº 3, de 27 de janeiro de 2015. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 30 de janeiro de 2015. p. 49.

SOROCABA. Decreto nº 22.168, de 3 de fevereiro de 2016. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 05 de fevereiro de 2016 a. p. 6.

SOROCABA. Instrução normativa SEDU/GS Nº 24 de 20 de julho de 2016. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 22 de julho de 2016 b. p. 63.

SOROCABA. **Caderno de orientações SEDU/DAGP nº 3: diretrizes pedagógicas para a escola de ensino fundamental em tempo integral**. Prefeitura Municipal de Sorocaba - Secretaria da Educação de Sorocaba - Diretoria da Área de Gestão Pedagógica. Sorocaba, p. 106. 2016 c.

SOROCABA. Instrução Normativa SEDU/GS ° 32 de 10 de outubro de 2016. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 2016 d. p. 47.

SOROCABA. Portaria SEDU Nº 15/2017. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 26 de maio de 2017. p. 35.

SOUZA, F. R.; ANTONIO, C. A. Educação em tempo integral: formação omnilateral, formação escolar e currículo. **Revista COCAR**, Belém, v. 11, n. 21, jan./jul. 2017. p. 43-65.

SPÍNDOLA, M. C. P. Escola em tempo integral em tempos de neoliberalismo: totalidade e contradição na história da escola do Rio de Janeiro. **Semioses**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, jan./jun 2015. p. 77-87.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

TONET, I. Educação cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005. 256 p.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, 2º semestre de 2006. p. 9-21.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, out./dez. 2013. p. 725-742.

TORALES, M. A. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, 1, n. 45, jul./set 2012. p; 125-135.

TRIÑANES, M. T. R.; ARRUDA, S. M. C. P. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual - perspectivas educacionais. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v. 20, n. 4, Out./Dez. 2014. p. 581-590.

UBINSKI, J. A. D. S.; STRIEDER, D. M. O (des)interesse dos professores frente às atividades em contraturno. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, San José, 15, n. 1, jan./abr 2015. p. 1-18.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir** - relatório da UNESCO para a Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI - destaques. Brasília: UNESCO - Representação no Brasil, 2010. 41 p.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 194 p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, em uma pesquisa intitulada “sentidos do trabalho docente na escola de tempo integral”, sob responsabilidade do pesquisador Edmar José Borges, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, em nível de Mestrado, e sob orientação da professora Dr^a Izabella Mendes Sant’Ana.

O objetivo da pesquisa é investigar os sentidos atribuídos por docentes sobre a prática educativa na escola de tempo integral, focalizando os desafios e as possibilidades que se apresentam na organização de seu trabalho. A fim de atingir tais objetivos, solicito a sua participação, concedendo uma entrevista para a coleta de dados sobre como você concebe o projeto “Oficina do Saber”, como você desenvolve o seu trabalho dentro desse projeto, e quais as possíveis influências desse trabalho para o aprendizado das crianças.

Todas as informações serão tratadas confidencialmente. Assegura-se a sua privacidade quanto aos dados provenientes da pesquisa, os quais poderão ser divulgados somente para os fins deste estudo. Sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, e serão omitidas todas as informações que possam identificá-la. Vale lembrar ainda que sua participação é voluntária, e se você decidir não participar, ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem total liberdade de fazê-lo.

Caso tenha dúvidas, ou necessite de maiores esclarecimentos, entre em contato com o pesquisador responsável, Edmar José Borges, pelo email sentidosdotrabalhodocente@gmail.com.

Eu, _____,
 _____ da escola _____,
 declaro que fui convidada a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagida a realizá-la. Afirmando igualmente que fui esclarecida sobre a garantia de privacidade e de anonimato das informações coletadas, bem como sobre o fato de que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins de científicos. Estou também ciente de que, a qualquer momento, posso esclarecer dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar de liberdade para deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer transtorno para mim. Por fim, declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Sorocaba, ____ de _____ de 2017.

 Entrevistada

 Edmar José Borges

Apêndice 2 – Roteiro de entrevista

1. Como você vê o Projeto Oficina do saber?
2. Como esse projeto é realizado nesta escola?
3. Como é desenvolvido o trabalho pedagógico neste projeto?
4. Quais os desafios encontrados no desenvolvimento desse projeto?
5. Como você lida com as dificuldades encontradas?
6. Como as ações desse projeto contribuem para o aprendizado das crianças?