

Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo e a questão curricular

Maria Izaura Cação¹

RESUMO

Este ensaio relaciona currículo escolar aos atuais debates sobre educação integral no Brasil, referenciando-se à pesquisa em realização em escola da rede pública estadual paulista, cujo objetivo é contribuir para o processo de formação continuada de professores e gestores de Escola de Tempo Integral (ETI), mediante o Núcleo de Ensino de Marília. Questiona como o currículo do Ensino Fundamental torna-se ação no cotidiano escolar e como a prática pedagógica nas salas regulares, 1º a 5º ano, e nas Oficinas Curriculares converge para finalidades apontadas no projeto educativo. Constata o distanciamento entre a dinâmica das aulas ministradas em salas de Ensino Fundamental I, a cargo de professores em sua maioria vinculados à escola (PEB I), e oficinas oferecidas no contraturno, realizadas por professores PEB II sem vínculo e diferentes a cada ano: fator, dentre outros advindos da estruturação da ETI, apontado pelos trabalhadores como dificultador à construção da identidade escolar. **Palavras-chave:** Currículo; Currículo prescrito; Escola de Tempo Integral (ETI); Núcleo de Ensino de Marília.

Full Time School In The State Of São Paulo And The Curricular Question

ABSTRACT

This essay relates curriculum to current debates on comprehensive education in Brazil, referring to the research achievement in school São Paulo state public, whose objective is to contribute to the process of continuing education teachers and managers of Full Time School (ETI) by the Marília Education Center. Questions how the elementary school curriculum becomes action in everyday school life and as pedagogical practice in regular rooms, 1 to 5 years, and the Curriculum Workshops

Doutora em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, São Paulo, Brasil.
E-mail: izauracacao@gmail.com.

converges for purposes outlined in the educational project. Notes the gap between the dynamics of classes taught in elementary school rooms I, in charge of teachers mostly linked to school (PEB I), and workshops offered in counter-shift performed by PEB II teachers without bond and different each year: factor, among others arising from the structuring of the ETI, appointed by the workers as a problem to the construction of school identity.

KEYWORDS: Curriculum; Curriculum prescribed; Full Time School (ETD); Marília Education Center.

* * *

Introdução

O texto discute os princípios e pressupostos que norteiam o projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo denominado “Escola de Tempo Integral”, com ênfase na questão curricular e no projeto político-pedagógico / projeto educativo, tendo como pano de fundo pesquisa em desenvolvimento em escola pública da rede estadual de ensino paulista que oferece *Ensino Fundamental I*: Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano e Ciclo Intermediário – 4º e 5º anos (Resolução SE n. 53/2014) e Oficinas Curriculares, em regime de Progressão Continuada. A investigação “Currículo no Ensino Fundamental I: do currículo prescrito à ação” dá continuidade a ações na escola parceira, ETI – Escola de Tempo Integral, no intuito de aprofundar aspectos da formação e do trabalho docente nessa escola da rede estadual paulista com jornada ampliada. Como as ações de formação continuada, iniciadas em 2015, apresentaram resultados promissores, dá-se continuidade ao processo de trabalho.

Os dados de questionários e entrevistas realizadas com alunos, docentes, funcionários e gestores servirão como subsídios para aprofundar e ampliar diagnóstico da escola parceira. Em fase de interpretação, esses dados apontam as expectativas dos agentes escolares com relação ao seu

trabalho; aspectos e fatores positivos e negativos da instituição; possibilidades de ação para este ano; entraves e dificuldades enfrentados no cotidiano de sua prática; além de levantamento do aproveitamento discente nas diferentes disciplinas e Oficinas. A análise das condições de trabalho e da prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar será o norteador das atividades, por meio de sessões de estudo e trabalho, acompanhamento e participação colaborativa nas reuniões de planejamento, replanejamento e em ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

O projeto em desenvolvimento prevê a continuidade de ações que buscam contribuir para a análise do diagnóstico e elaborar estratégias de ação, com vistas ao processo de construção da identidade da instituição parceira.

As atividades realizadas objetivam subsidiar a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico - PPP; acompanhar, dar suporte e apoio à sua implementação; aprofundar análise do material de apoio didático disponível aos docentes, visando assessorar sua utilização em sala de aula. Com base nas sugestões e dificuldades apresentadas por docentes e gestores, serão propiciados novos estudos de cunho teórico e metodológico sobre o currículo prescrito no Estado de São Paulo, sua construção e realização no cotidiano escolar, em suas alternativas metodológicas e processos de avaliação. Nesse sentido, acompanhar-se-á a atuação dos professores nas classes regulares - salas de 1º ao 5º ano (período da manhã), e nos Componentes Curriculares (Resolução 6/2016), antigas Oficinas Pedagógicas (período da tarde), verificando em que medida a prática pedagógica desenvolvida converge para as finalidades e objetivos buscados pelo coletivo escolar e nomeados no projeto educativo da escola parceira. Realizar-se-á assessoria à prática pedagógica dos docentes, com base nos dados obtidos e atividades realizadas, propiciando a docentes e gestores espaços/momentos de reflexão sobre a organização e realização do seu trabalho.

O processo colaborativo busca contribuir para a formação continuada dos agentes escolares: professores, gestores e funcionários, proporcionando a

quatro alunas bolsistas do curso de Pedagogia da FFC/UNESP Marília uma formação mais consistente e próxima do chão da escola, mediante a experiência adquirida durante a realização das ações do projeto, o que deve possibilitar-lhes aproximar teoria e prática.

Configuração curricular na escola pública paulista: entre a prescrição e a prática

A escola pública, por não ser algo pronto e acabado, constitui-se ponto de partida e conteúdo real de novas alternativas. Trama em permanente construção e fruto de relações sociais, da prática social de grupos e de classes em constante construção e reconstrução, das relações individuais e coletivas de seus agentes educacionais, pode, então, ser transformada. E, nesse processo de construção/reconstrução da escola concretamente considerada, o currículo e o projeto educativo/projeto político-pedagógico, construções coletivas a emergirem das prioridades, necessidades e expectativas do conjunto dos atores educacionais: gestores, docentes, alunos, funcionários e comunidade assumem papel primordial.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Parecer CNE/CEB n. 7/2010), a escola de qualidade social tem por centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, pressupondo o atendimento aos seguintes requisitos, dentre outros:

- III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
- VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura

entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII – integração dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação;

VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 22)

Entre intenção e efetivação do processo educativo, entretanto, a escola tem-se constituído, historicamente, como uma das formas de materialização da divisão do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis. Para reverter essa situação, é necessário que o coletivo escolar se mobilize na construção e consecução de um projeto político-pedagógico que confira identidade a esta determinada escola e seja, ele próprio, um exercício de trabalho coletivo comprometido com a comunidade a que serve. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico exige reflexão sobre as finalidades da escola e configura-se como elemento articulador e organizador do trabalho que se desenvolve no seu interior. É ele que lhe confere identidade e constrói a sua autonomia.

Elaborar um projeto político-pedagógico que possa atender às expectativas e necessidades de seus agentes / atores, requer construção coletiva e contínua, demanda tempo, paciência e compromisso pessoal e profissional, pois o conhecimento da identidade da comunidade onde e para qual ele se dirige é fundamental. Dessa forma, é necessário resgatar a historicidade da escola, elaborar concepções e idéias articuladas e articuladoras para a realização do currículo, captando sistematicamente a realidade na qual se insere: estes são alguns princípios que norteiam o projeto. É a ação articulada de todos os agentes educacionais da escola, aí incluída a comunidade, que lhes permite ler a realidade, interpretando-a a partir de um referencial teórico e metodológico. Assim, é imprescindível que tenha relação com a organização do trabalho pedagógico da escola na sua totalidade.

Registro da intencionalidade do ato político e pedagógico de educar, o projeto da escola, elaborado coletivamente por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, transpõe os 'muros invisíveis' da escola e elimina as distâncias entre o espaço-tempo escolar e o espaço tempo-social, político e cultural, para transformá-los em um único espaço-tempo de viver. (MOREIRA, 1998, p. 168)

A escola, em última instância, é responsável pela construção, execução e avaliação do trabalho, docente ou não, que se desenvolve em seu interior, pois toda e qualquer ação desenvolvida na e pela escola tem caráter pedagógico, ainda que seus agentes disso possam não ter consciência. Por agregar profissionais com diversas formações e diferentes atribuições, configura-se como uma organização social complexa, cumpre tarefas também complexas, multifacetadas e diversificadas, exigindo modificações para atender aos anseios e necessidades da população por ela servida. Para construir o novo, a escola deve rever sua visão de mundo e de sociedade; sua concepção de educação e de sua função no sistema público de ensino; sua organização e posturas diante do processo educacional; suas relações com o poder, o conhecimento, a sociedade, com alunos, pais e comunidade, bem como a sua forma de organizar o trabalho. Esta sua nova maneira de ser necessita ser construída pelos *sujeitos da escola*: profissionais da educação, funcionários, alunos, famílias e comunidade, a partir do já existente, das condições dadas. Envolve as formas de gestão, os controles normativo-burocráticos, a racionalidade interna da escola, a administração de pessoal e de material, o controle de natureza social, os espaços de negociação. Assim, é imprescindível que tenha relação com a organização do trabalho pedagógico da escola na sua totalidade. À Universidade, de posse de seu arcabouço teórico e por sua função político-social, cabe contribuir para que tais resultados sejam alcançados.

Nesse processo tem-se trabalhado, na escola-parceira, questões teóricas sobre a concepção e construção curricular no Ensino Fundamental I,

Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano e Ciclo Intermediário – 4º e 5º anos, tendo em vista as orientações curriculares emanadas da Secretaria da Educação do estado. A equipe do projeto, coordenadora e bolsistas, e os docentes da ETI têm estudado e discutido o material didático enviado à escola: *Programa Ler e Escrever* e *Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais*, EMAI, nas ATPCs, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, espaço privilegiado para estudo e debate com docentes e gestores.

Considerações acerca do currículo

O currículo não é um conceito, mas uma construção social. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. [...] um modo de organizar uma série de práticas educativas.
Shirley Grundy, 1987, p.5.

Para entender o contexto da produção do currículo é preciso desvendar as políticas e embates do seu entorno, o que subjaz implicitamente em suas justificativas, uma vez não ser o currículo um conceito ou artefato burocrático prescrito, mas construção social, prática complexa na qual se estabelece um diálogo entre agentes educacionais, elementos técnicos, estudantes que reagem à prática da função socializadora e cultural da escola, num dado período e que se consubstancia no projeto educativo da escola, de duração quadrienal. (SACRISTÁN, 2000)

Pensar propostas curriculares, então, é remeter-se à concepção de currículo em suas implicações e tessituras. Zona de intersecção e de convergência de práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas, torna-o um campo complexo; “terreno prático, socialmente construído, historicamente formado” (KEMMIS, 1988, p.14), “complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas.” (MACEDO, 2007, p.26)

Nunca, pois, será neutro. Carrega em seu bojo uma concepção de mundo, de homem, de sociedade, de educação, de aprendizagem e de

conhecimento, o que impossibilita a construção de um currículo universal, único, atemporal. Nesse sentido, o conhecimento corporificado no currículo resulta de embates e de encontros entre diferentes fatores sociais, negando-lhe o status de prática técnica. É campo prático complexo, *práxis*, não objeto estático a emanar de um modelo coerente de pensar a educação ou de um currículo prescrito, modela-se num sistema de ensino concreto. Para isso, utiliza-se de determinados meios e cristaliza-se em um contexto que confere o seu significado real: o currículo não existe em abstrato. (SACRISTÁN, 2000)

A concepção de currículo ganha corpo como ordenamento de saberes educativos no contexto da Segunda Guerra Mundial e, segundo Abrahão (2011), seu significado foi-se diversificando, trazendo uma ampliação do sentido e do significado do vocábulo: este passa a ser usada para nomear desde os objetivos até os resultados pretendidos por um currículo. Na mesma direção, Silva (2002) aponta que a “definição de currículo não nos revela, essencialmente, o que é o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (p. 14)

Moreira e Candau (2008) visualizam o currículo como conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social a contribuírem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. Afigura-se como dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante, ao ser fruto “de uma seleção e produção de saberes, campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo”. (BRASIL, 2013, p. 24).

Assim, as políticas curriculares não se resumem a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem “processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação”. (BRASIL, 2013, p. 24)

Para conferir clareza aos diversos níveis de objetivação do significado do currículo, utilizar-se-á do modelo explicativo apresentado por Sacristán (2000, p. 104-5), mencionando-se os que mais de perto se referem ao cerne da investigação em foco. *Currículo prescrito*: prescrição, orientação do que deve ser o conteúdo da escolaridade básica obrigatória. No Brasil, colocam-se neste nível os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e em São Paulo, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) e demais orientações emanadas da Secretaria da Educação. *Currículo moldado pelos professores*: como agente ativo, o professor é fundamental na concretização dos conteúdos e significados do currículo, que ele molda a partir do seu conhecimento e cultura profissional, planejando a prática e traduzindo o significado das propostas curriculares. *Currículo em ação*: prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos dos professores, concretiza-se nas ações pedagógicas cotidianas, sustentando-as.

Construção social, o currículo é compreendido, neste trabalho, como um modo de orientar e organizar as práticas educativas corporificadas no projeto educativo ou projeto político-pedagógico da escola. Itinerário formativo, organização e articulação interna de um de um curso de estudos no seu conjunto confere organicidade, sentido e o horizonte a ser atingido pela totalidade dos agentes educacionais, ao considerar as finalidades da educação, a filosofia e objetivos da escola. (PONTECORVO, 1993; SACRISTÁN, 2000)

Diante das considerações efetuadas, pode-se afirmar que o currículo é elemento essencial para falar e discutir sobre o que se acredita ser a realidade educacional, uma vez que a implementação curricular tem condicionado e dado forma à educação. “Contudo as práticas dominantes em determinado momento também condicionam o currículo: ou seja, ele é simultaneamente instituído por meio da realização das práticas.” (SACRISTÁN, 2013, p. 9) Para Felício (2011), é preciso ter em mente que a construção cotidiana do currículo supõe e resulta de inúmeras ações e intervenções, “teorias e concepções colaboram para sua configuração e

conferem-lhe significado real no momento histórico de sua materialização efetivada no cotidiano educacional.” (FELÍCIO, 2011, p. 5)

Portanto, debater e estudar currículo vai além da seleção e organização de conteúdos ou métodos utilizados, do programa de ensino, mas, sobretudo, deve levar à reflexão sobre qual formação se objetiva para os estudantes da escola pública. Implica discutir quais valores, habilidades, visão de presente, passado, futuro embasam essa formação, ou ainda que tipo de sociedade e ideologias se espera construir a partir de determinados processos. Corporifica-se, desse modo, no projeto político-pedagógico da escola em sua realização.

Registro da intencionalidade do ato político e pedagógico de educar, o projeto da escola, elaborado coletivamente por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, transpõe os ‘muros invisíveis’ da escola e elimina as distâncias entre o espaço-tempo escolar e o espaço tempo-social, político e cultural, para transformá-los em um único espaço-tempo de viver. (MOREIRA, 1998, p. 168)

Se a intencionalidade é marca constitutiva da ação educativa e do processo pedagógico, isso significa que ambos devem embasar-se em uma ação planejada tendo em vista o contexto social, econômico, político e cultural dos atores educacionais: docentes, discentes, profissionais diversos engajados na ação escolar, pais e comunidade circundante. É a escola o lócus privilegiado da concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo.

Assim, a construção, a realização curricular e o projeto político-pedagógico existem intrínseca e umbilicalmente ligados numa relação de interdependência. No mesmo sentido de que esse projeto deve ser uma construção coletiva, igualmente o currículo não pode ser pensado, a não ser em termos indicativos, apenas de *cima para baixo*, uma vez que pressupõe sempre uma prática pedagógica. São as atividades práticas que conferem concretude e materialidade ao currículo e é do caráter dessas práticas a

multicontextualização.

Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. (SACRISTÁN, 2000, p.26).

Partindo dos referenciais enfocados, a pedra de toque do trabalho colaborativo com a escola real leva em conta tanto a complexidade como a fluidez que envolve a concepção e realização do currículo pelos professores e professoras da rede estadual paulista, tendo em vista a configuração da Escola de Tempo Integral – ETI, bem como a política educacional e curricular do Estado de São Paulo para a Educação Básica, mediante o currículo oficial determinado pelo nível hierárquico superior e, portanto, fora da escola. A própria ampliação da jornada de permanência de estudantes em dois “tempos”, o turno, período da manhã, com as chamadas aulas em Classes Regulares de 1º ao 5º anos, e o contraturno, período da tarde, as Oficinas Curriculares (até 2015 denominadas Oficinas Pedagógicas), parece não conferir aos trabalhadores da escola a visão de totalidade do processo educativo que ali acontece. A cisão entre a formação e a própria situação funcional dos PEB I, professores de Ensino Fundamental I, que ministram aulas no chamado ensino regular, e dos PEB II, professores de Ensino Fundamental II, responsáveis pelas oficinas, leva os docentes da escola parceira a certo estranhamento e dificuldade de trabalhar coletivamente.

O currículo, então, por tudo o que implica quanto aos conteúdos e suas formas de desenvolvimento na ação pedagógica cotidiana, é referência para a melhoria da qualidade do ensino ministrado, as práticas e suas condições, para o aperfeiçoamento dos professores e, conseqüentemente, para as mudanças que se fazem necessárias no interior da escola. Assim, abordar a trama envolvida na construção de um projeto educativo de qualidade,

comprometido com a comunidade servida pela escola pública, implica discutir o currículo hoje, na e da escola pública estadual. Com esse foco se desenvolve o projeto na Escola de Tempo Integral, em município do interior do estado.

Orientações curriculares e materiais pedagógicos de apoio

O professor, pela própria natureza do trabalho com o conhecimento, desfruta de certa autonomia para realizar seu trabalho, contudo, aponta Sacristán (2000, p. 147), que “razões de ordem diversa farão com que, de forma inevitável, o professor dependa, no desenvolvimento de seu trabalho, de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos realizados fora de sua prática.”

Para o autor, a prescrição curricular determinada pelo "nível político administrativo [...] tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas" (p. 147). O professor possui importantes margens de autonomia para dar forma ao currículo real e, para estimular essas margens de liberdade, é necessário o desenvolvimento profissional dos docentes e uma filosofia pedagógica.

[...] a) O fato de que a instituição escolar tenha que responder com o currículo a uma série de necessidades de ordem social e cultural fazem da prática pedagógica um trabalho complexo, no qual é preciso tratar com os mais diversos conteúdos e atividades. [...] b) O conteúdo da competência profissional dos docentes abrange a posse de conhecimentos e habilidades profissionais muito diversas. O domínio da prática de desenvolver o currículo nas aulas com os alunos de determinadas peculiaridades psicossociológicas e culturais e fazê-lo sendo coerente com o modelo educativo aceitável implica conectar conhecimentos de tipo muito diverso na hora de atuar. [...] O professor, quando planeja sua prática, por condicionamentos pessoais e de formação, assim como pelas

limitações dentro das quais trabalha, não pode partir em todos os momentos da consideração de todos esses princípios e saberes dispersos que derivam de variados âmbitos de criação cultural e de pesquisa elaborando ele mesmo o currículo desde zero. (SACRISTÁN, 2000, p. 147-8)

Nesse sentido, apesar e por causa da complexidade da prática pedagógica desenvolvida pelo docente, ele precisa apoiar-se em pré-elaborações, em planejamentos concebidos fora do seu âmbito de atuação, Ou seja, para concretizar a sua prática há necessidade de apoiar-se em referenciais curriculares e no currículo prescrito pelos órgãos normativos e deliberativos do sistema educacional - MEC; Secretarias de Educação estaduais e municipais.

Ainda que sejam produções para além das instâncias governamentais, segundo Lopes (2004, p. 112), não se pode desconsiderar o poder privilegiado que a esfera governamental possui na produção de sentidos nas políticas, pois as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Os efeitos das políticas curriculares, no contexto da prática, são condicionados por questões institucionais e disciplinares que, por sua vez, têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, expressas em diferentes publicações. As políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações. (BRASIL, 2013, p. 24)

Considerando, ainda, as múltiplas exigências que se colocam aos docentes, como é possível que construam currículos que possam ser trabalhados e distribuídos por professores atualizados e que reflitam os princípios de diversas áreas de pesquisa?

Dessa questão advém mais uma razão para a necessidade de o professor apoiar-se em elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos: a *formação inicial de professores*. Nem sempre de qualidade, ou de qualidade insatisfatória ou inadequada às exigências da docência, a formação inicial, na maioria das vezes, obstrui a possibilidade da elaboração autônoma, por parte dos professores, da prática pedagógica e, portanto, da concepção e desenvolvimento curricular.

É preciso considerar, também, que as condições nas quais se realiza o trabalho docente na escola pública não são, em geral, as mais favoráveis e propícias para a iniciativa profissional.

Assim, no enfoque de Sacristán (2000, p. 149),

[...] não está ao alcance das possibilidades de todos os professores planejar sua prática curricular partindo de orientações muito gerais. As condições atuais da realidade impõem aos professores acudir a pré-elaborações do currículo para seu ensino, que se podem achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos que lhes ofereçam o currículo elaborado. A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar.

Da escola parceira em sua concretude

Com base na concepção de Moreira (2008, p. 6) de que é o currículo: “o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento” e considerações tecidas acerca da importância fulcral do currículo para se estudar e intervir na instituição escolar, como analisar a materialização do currículo no cerne do projeto educativo (PPP), tendo em vista as determinações do contexto em que se insere a escola parceira e de sua

própria configuração no sistema educacional paulista?

Participe do Projeto Escola de Tempo Integral - ETI – (instituído pela Resolução SE n. 89/2005), a escola parceira oferece Ensino Fundamental I em Regime de Progressão Continuada (Resolução n. 53/2014) e seu currículo foi reorganizado pela Resolução SE Nº 85/2013 e, mais recentemente, pela Resolução SE 6/2016, de 19/01/2016, publicada no DOE de 20/01. Ou seja, o que não lhe falta é regulamentação. Mas como funciona, na prática?

A meta central da ETI é prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de 5 para 9 horas, “de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.” (SÃO PAULO, 2005, Art. 1º)

Nessa direção, propiciar a permanência do educando na escola, “assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto estima e o sentimento de pertencimento”, constituem seu objetivo primordial, ao visar:

- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor. (SÃO PAULO, 2005, Art. 2º)

Em 2006, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SE (CENP) postula que a função social da escola é servir de "alavanca de um processo que visa a formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania" (p. 14). E isso se daria pela "ampliação do tempo físico com a

intensidade das ações educacionais" (p. 15). A nova organização curricular manteve o currículo básico do Ensino Fundamental enriquecido com "procedimentos metodológicos inovadores" (SÃO PAULO, 2006, p. 11).

No entanto, como alertavam Paro, Ferreti, Viana e Souza (1988), o processo de socialização é contraditório e não se limita à ampliação dos contextos sociais propiciados pela escola.

Gallian e Sampaio (2012) consideram que os programas encontrados atualmente em educação integral no Brasil procedem a uma inversão de ordem de importância sobre o que deve se refletir em primeiro: os métodos e jornadas escolares ou qual o tipo de formação e suas intencionalidades são propiciadas com a educação escolar integral oferecida. Demonstrem, ainda, "estranhamento" diante de uma ampliação do tempo escolar,

sem que, previamente, se enfrente a reflexão sobre o currículo nestas condições e qual o impacto das novas configurações de tempos sobre todo o trabalho da escola, afirmando que se busca formar pessoas aptas a exercerem a cidadania e buscando a mudança tão somente por meio da adoção de 'procedimentos metodológicos inovadores' [...] Uma vez que novas expectativas em torno da formação dos alunos sempre geram novas exigências curriculares, qual currículo se propõe e se defende para formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania, justificando a ampliação de tempos e diversificação do uso dos espaços? (GALLIAN, SAMPAIO, 2012, p. 405)

Parece que indo em direção à abordagem da literatura sobre a educação integral, em 2011 ocorre alteração da matriz curricular da ETI e flexibilização do número de oficinas: de 8 obrigatórias para 5 obrigatórias e 3 optativas, "com o propósito de melhor adequá-las à realidade das escolas e preferência dos alunos." (SÃO PAULO, 2011, p. 6) A Secretaria da Educação reconhecia que o Projeto Escola de Tempo Integral vivia um "momento delicado", precisando passar por uma reorganização que permitisse outras

formas “de se conjugar tempos-espacos de aprendizagem. O que se observa, ainda, é que há duas escolas: a regular (currículo básico) e a de jornada ampliada (oficinas curriculares)”. (SÃO PAULO, 2011, p. 7). E essa dicotomia ainda permeia a realidade da ETI, atualmente.

Nova regulamentação da SE alteraria a configuração do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo nas escolas da rede pública em 2014, mediante a Resolução SE n. 53/2014.

Esta visa garantir condições de aprendizagem, “segundo o critério de flexibilização do tempo necessário ao aprendizado, no desenvolvimento gradativo e articulado dos diferentes conteúdos” (Inciso I, Art. 3º). Dentre outras premissas desta advindas, propõe novos Ciclos de Aprendizagem “compreendidos como espaços temporais interdependentes e articulados entre si” (Art. 4º) - ainda que estejam distribuídos por escolas e espaços diversos: I – Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano; II – Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º anos; III – Ciclo Final, do 7º ao 9º ano. (SÃO PAULO, Res. SE n. 53, 2014)

Aqui se faz um parêntese para pensar as possíveis consequências dessa nova configuração dos ciclos, tendo em vista sua efetiva adoção neste ano letivo e para focar apenas um aspecto, o teórico, questiona-se: como formular um currículo pensado para um curso de estudos, com organicidade e visão de totalidade, sem considerar o transtorno pessoal à criança em formação e aqueles advindos à família, diante dessa precoce mudança de escola?

Diante dessa configuração da escola pública paulista de Ensino Fundamental, com objetivos, expectativas, estrutura e atribuições tão amplas e ambiciosas, como a escola real e concretamente situada, consegue êxito na oferta e consecução de uma educação e de um ensino de qualidade socialmente referenciados? Como e em que medida contribui para a cidadania? Houve readequação e/ou reformas, ampliações dos prédios escolares para dar conta dessas finalidades? Houve um processo prévio de formação continuada de especialistas e docentes que atuam nessa

modalidade de escola? O quadro de gestores, docentes capacitados para essa nova postura a ser adotada e de funcionários é condizente com o esperado pela Secretaria da Educação e almejado por pais e comunidade escolar?

Ao lado dessas indagações, inquieta, sobretudo, a constatação de que não é pelo fato de se propor um currículo integrado ou jornada ampliada que se constrói, de fato, um currículo que propicie uma educação integral, uma formação multidimensional, considerando a totalidade dos aspectos relacionados ao desenvolvimento do educando para a sociedade.

Diante das considerações tecidas, desenvolvem-se as ações em escola pública de tempo integral da rede estadual paulista, mediante o Núcleo de Ensino de Marília.

Relação universidade-escola pública: o papel do Núcleo de Ensino – NE

Programa único dentre as universidades públicas paulistas, o Núcleo de Ensino de Marília, Universidade Estadual Paulista, visa socializar conhecimentos produzidos pela universidade e defender o ensino público e gratuito, contribuindo para sua melhoria. Expressa a preocupação da universidade em relação à escola pública em todos os seus níveis, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, propiciando intercâmbio sistemático entre universidade e redes de ensino. Ao conceber como interlocutores os docentes de ambas as instituições, sistematiza ações conjuntas que expressam o esforço coletivo entre os diferentes graus de ensino.

Mediante financiamento a projetos, pressupõe oferta de bolsas a graduandos e condições para sua realização. Dentre seus objetivos atuais estão: ampliar e contribuir para a competência do profissional a ser formado e dos docentes, quanto às suas tarefas de educadores; desenvolver programas, cursos, oficinas pedagógicas e atividades relevantes, contemplando temas significativos para a educação e política educacional;

estimular e desenvolver trabalhos em equipe, possibilitando estudos teóricos e práticos.

No início do programa do NE da UNESP, na década de 1980, sua fecundidade acadêmica não foi vislumbrada, mas esta “o tornou capaz de resistir a diferentes projetos de gestão da Unesp.” (BARROS et al., 2010, p. 186) O objetivo de estabelecer uma relação horizontal entre a UNESP e a escola pública consolidou-se e conferiu credibilidade ao trabalho do NE, expressando uma relação de confiança entre os agentes do processo.

Neste contexto de intercâmbios e trocas é que se insere a investigação enfocada neste artigo. Baseando a atuação da equipe do projeto como observação participante, o trabalho tem-se configurado como intervenção na realidade e ação cotidiana na escola pública, desenvolvido por meio da metodologia de pesquisa-ação, buscando dar conta da realidade microssocial no bojo do processo histórico e político do contexto social, considerando a prática pedagógica como fenômeno concreto, voltando-se para a resolução dos problemas vivenciados pela escola, bem como contribuir para a disseminação de atitudes que “motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores.” (IBIAPINA, 2008, p. 23).

A parceria universidade-escola pública busca novas perspectivas para a relação teoria e prática, bem como para a formação continuada de professores em exercício na escola pública paulista, submetidos às diretrizes e objetivos do currículo oficial. Mesmo com a centralização e o intuito homogeneizador das determinações curriculares e gestonárias da SE sobre as escolas da rede estadual, há um espaço de autonomia, de decisão e ação para o professor atuar, dada à própria natureza do trabalho pedagógico.

Nessa direção e com essa perspectiva considera-se que o Núcleo de Ensino constitui importante espaço de intercâmbio e troca entre universidade e escola pública, ao possibilitar a atuação de professores da Educação Básica como protagonistas de projetos colaborativos, sujeitos do conhecimento e co-autores. Busca-se atuar junto à escola parceira no

aprofundamento do diagnóstico, elaboração e implementação coletiva de estratégias de ação; subsidiar o processo de construção coletiva, acompanhamento e avaliação do projeto educativo; estudar e buscar alternativas de ação para entraves detectados pelo coletivo escolar.

Como procedimentos metodológicos, realizam-se estudo da escola; levantamento bibliográfico; dinâmicas; coleta de dados; questionário e entrevistas com os atores escolares. Ações coletivamente planejadas buscam contribuir para a re-construção de uma nova identidade para a escola parceira, localizada em cidade do interior do Estado de São Paulo, e a melhoria da sua qualidade, mediante participação em reuniões com professores e gestores; levantamento de dados sócio-econômico-culturais; observação do cotidiano escolar; estudo conjunto; elaboração coletiva de referenciais e critérios de análise e de intervenção nas atividades educacionais.

Considerações à guisa de conclusão

A educação integral aparece constantemente, nos discursos das políticas públicas, como mecanismo capaz de reverter os baixos índices dos indicadores de qualidade da educação pública e das escolas, como forma de tornar exitosa a caminhada educacional de crianças e jovens atendidos pelo sistema público de ensino. Configura-se, até, como panacéia para os males da escola pública.

Ora, essa recorrência atual ao tema leva ao questionamento de quais são as concepções de educação integral difundidas nesses modelos. Nessas políticas, a questão do currículo integrado, Parte Diversificada e aumento do tempo de permanência de educandos, professores e gestores no espaço escolar são enfatizados e propostos como meio para uma formação integral do sujeito, tendo em vista formar o cidadão para a sociedade atual.

Educação integral em si ou o comprometimento com uma formação multidimensional e omnilateral do indivíduo já remetem a um avanço no

processo de escolarização da educação pública brasileira tão precarizada. Portanto, tanto as reflexões sobre educação integral, como a possibilidade de aumento da jornada ampliada na educação brasileira constituem ganhos para os educandos.

Tendo em vista as discussões empreendidas, é fundamental considerar a escola parceira em sua complexidade e trama *sui generis*, com sua organização curricular específica e diversa das outras escolas estaduais de Ensino Fundamental I – Ciclo Alfabetização e Intermediário, até o 5º ano. A ETI oferece no período diurno o chamado “ensino regular”, com classes de 1º ao 5º ano, integralizando 25 aulas semanais por ano/série ministradas por professores regentes (PEB I), e à tarde os Componentes Curriculares da Parte Diversificada, total semanal de 15 aulas por ano/série: Leitura e Produção de Texto; Experiências Matemáticas; Educação Socioemocional; Linguagens Artísticas; Cultura do Movimento; Orientação de Estudos; Língua Estrangeira – Inglês, a cargo de professores especialistas (PEB II).

Com base, então, no contexto apontado, a continuidade das ações na e com a escola parceira considera os saberes da prática construídos no cotidiano do trabalho docente. Desse modo, para o planejamento e execução das ações previstas leva-se em conta: a complexidade da escola; a alternância de gestores/equipe pedagógica durante o mesmo ano letivo (o diretor efetivo encontra-se afastado e as regras do sistema estadual de ensino não possibilitaram, em 2015, a permanência de um mesmo gestor); o mesmo pode ser apontado com relação ao professor coordenador, visto a coordenação não constituir cargo, mas função; a dicotomia existente entre os períodos de aula: turmas “regulares” a cargo de professores do Ensino Básico I (PEB I), e os Componentes Curriculares da Parte Diversificada, ministrados por professores do Ensino Básico II (PEB II), com formações, visões, experiências e concepções diversas sobre a educação escolar pública e a função social da escola, bem como a rotatividade dos professores num mesmo ano letivo, sobretudo PEB II.

Pode-se, diante do quadro descrito, apontar que, no cotidiano da

escola, coexistem imprevisto, descontinuidade e não comprometimento com as finalidades e objetivos da ETI, apesar do empenho e compromisso dos gestores e a maioria dos docentes com a escola.

Ainda que a escola parceira ofereça apenas um nível de ensino, o Ensino Fundamental I, o que, teoricamente, poderia se constituir em dado facilitador para a efetivação das ações conjuntas projeto/escola, os fatores mencionados constituíram-se em variáveis importantes para a realização do trabalho, ao dificultarem à escola construir sua identidade e um projeto educativo que de fato seja um norte, um orientador para as ações coletivamente desenvolvidas no seu interior em busca de finalidades compartilhadas, com a necessidade de considerar, no cotidiano, as orientações das Propostas e Orientações Curriculares propostas pela SE, além das determinações do nível administrativo-burocrático do sistema de ensino.

Os dados e avaliações realizadas pelo coletivo escolar, durante as atividades do projeto, apontam para a necessidade e a relevância de se aprofundar as ações em curso, tendo em vista a formação continuada de professores e gestores e a melhoria da prática pedagógica.

Pelo cronograma previsto, procede-se ao aprofundamento da pesquisa bibliográfica e documental, por meio de levantamento de bibliografia sobre a temática e de documentos oficiais relativos à elaboração e realização curricular no âmbito do Ensino Fundamental I – Ciclos Inicial e Intermediário (1º ao 5º ano), sobretudo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2013), Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (2014; 2015 e 2016); bem como do material didático recebido pela escola parceira por meio dos: *Programa Ler e Escrever* (SE, 2012; 2014; 2015) e do *Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais* – EMAI (SE, 2013; 2014; 2015).

Como essas diretrizes/recomendações/orientações do currículo prescrito tem-se materializado na prática pedagógica em sala de aula? Como se convertem no currículo na ação? Como se colocam docentes e gestores

diante de incumbências tão diversas e complexas? Eis o fio condutor das atividades em curso.

Ainda que a escola parceira ofereça apenas um nível de ensino, o que, teoricamente, poderia ser um dado facilitador para a efetivação das ações conjuntas projeto/escola, os fatores mencionados constituem-se em variáveis importantes para a realização do trabalho, ao dificultarem à escola construir sua identidade e um projeto educativo que de fato seja um norte, um orientador para as ações coletivamente desenvolvidas no seu interior em busca de finalidades compartilhadas, com a necessidade de considerar, no cotidiano, as orientações das Propostas e Orientações Curriculares propostas pela SE, além das determinações do nível administrativo-burocrático do sistema de ensino.

Os dados e avaliações realizadas pelo coletivo escolar durante as atividades do projeto apontam para a necessidade e a relevância de se aprofundar as ações iniciadas em 2015, tendo em vista a formação continuada de professores e gestores e a melhoria da prática pedagógica. Tem-se aprofundado a pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática, bem como sobre o material didático recebido pela escola-parceira.

A equipe do projeto, coordenadora e quatro alunas do curso de Pedagogia bolsistas, tem-se dedicado ao estudo, em reuniões conjuntas semanais, com a professora coordenadora da escola e os docentes, sobre o EMAI e o Ler e Escrever; bem como nas ATPCs com direção, docentes e professora coordenadora sobre outros documentos e textos sugeridos pela escola, Diretoria Regional de Ensino ou pela SE. Uma vez por mês tem se realizado sessão de estudo com a totalidade dos agentes educacionais sobre temas que se mostram necessários e escolhidos em conjunto com os gestores. As atividades de observação e acompanhamento semanais das classes realizadas pelas graduandas têm-se mostrado frutíferas para sua formação inicial ao possibilitarem reflexões, questionamentos e discussões com as professoras das salas e oficinas, gestores e a coordenadora do projeto, ensejando a vinculação teoria e prática.

É possível apontar que o interesse e a colaboração entre universidade e escola têm-se intensificado e já se podem vislumbrar resultados das ações realizadas, o que demonstra a riqueza do intercâmbio entre a universidade e a escola pública propiciada pelo Núcleo de Ensino. Nesse sentido, o processo de investigação e ação empenha-se em levantar e analisar como diretrizes, recomendações e orientações do currículo prescrito se materializam na prática pedagógica em sala de aula. Como se convertem no currículo na ação? Como se colocam docentes e gestores diante de incumbências tão diversas e complexas? Eis o fio condutor das atividades em curso.

Referências

ABRAÃO, R. C. R. *A Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) - vivências nas escolas públicas paulistas: desafios para a ação gestora*. 2011. 161f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2011.

BARROS, H. F. et al. (2010). Trajetória do Núcleo de Ensino de Marília: caminho de integração entre ensino, pesquisa e extensão. In: MENDONÇA, S. G. L.; Barbosa, R. L. L.; Vieira, N.R. (Orgs.). *Núcleos de Ensino da Unesp: memórias e trajetórias*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, PROGRAD, p. 180-208.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.562p.

FELÍCIO, H. M. S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.1, 2012.

GALIAN, V. A; SAMPAIO, M. M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GRUNDY, S. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1991.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livros, 2008.

KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Sobre a qualidade na Educação Básica. In: BRASIL: Ministério da Educação: Secretaria de Educação a Distância. *Currículo: questões contemporâneas*. Salto Para o Futuro, Ano XVIII, Boletim 22, 2008. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Currículo.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Organização do documento BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

PARO, V. H.; FERRETI, C.J.; VIANA, C. P.; SOUZA, D. T. R. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p. 11-20, mai. 1988. Disponível em: <www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/.../Bibliografia.pdf>. Acesso em 05 jan. 2015.

PONTECORVO, C. Teoria do currículo e sistema italiano de ensino. In: MARAGLIANO, R. et al. *Teoria da didática*. São Paulo: Cortez, 1986, p. 37-71.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: _____. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 9-14.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n. 89, de 09 de dezembro de 2005*. Disponível em: <www.mpsp.mp.br/.../Resolucao%20SE%20n%2089-05%20-%20Projeto...>.

_____. *Resolução SE n. 85, de 19 de dezembro de 2013*. Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/85_13%20.HTM?Time=15/01/2015%2016:55:06>. Acesso em 12 dez. 2014.

_____. *Resolução SE n. 53, de 03 de outubro de 2014*. Dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas

estaduais. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM?Time=15/01/2015%2016:37:38>. Acesso em 12 jan. 2015.

_____. Coordenadoria e Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral* – tempo e qualidade. São Paulo: CENP, 2006.

_____. *Educação Integral*. Escola de Tempo Integral / Aluno em Tempo Integral. São Paulo: CENP, 2011. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educacaoassis.com.br%2Fupl>>. Acesso em 10 jan. 2015.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade* – uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em junho de 2016.

Aprovado em março de 2017.