

## TEMPO E ESPAÇO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL

Valdeniza Maria Lopes da Barra – UFG.  
Núcleo de Formação de Professores /NUFOP  
Painel  
Formação e Profissionalização docente

Qual a relação entre o aumento do tempo escolar em face das condições espaciais de funcionamento das escolas? Este trabalho pretende destacar alguns traços que caracterizam o impacto do aumento do tempo de permanência em escolas, cujas condições espaciais de funcionamento, foram edificadas para o funcionamento em tempo regular ou “parcial”. A fase empírica da pesquisa à qual corresponde esta apresentação foi realizada em duas escolas da Rede Pública Estadual de Goiânia, sendo que, a hipótese que guia tal estudo se baseia na constatação de que, a implantação da escola de tempo integral na capital goiana, processo iniciado em 2006, parece conter traços expressivos de uma estratégia que relega ao plano do acessório, elementos que são constituintes do tempo escolar e do espaço físico no qual se realiza a ação ou o trabalho escolar/docente. Daí então, o exercício de destacar aspectos dos processos de implantação do tempo integral nas escolas edificadas para o tempo “parcial” e confrontá-los com objetos próprios da ação escolar, inscritos no tempo espacial da ação escolar, se acena como um caminho possível na tentativa de elucidar aspectos da suposta racionalidade que orienta a implantação do projeto de tempo integral na atualidade. O trabalho aponta para o entendimento de que ação de integralização do tempo escolar se institui na negação do espaço como uma dimensão formadora na educação escolar.

**Palavras-chave:** tempo escolar; espaço escolar; trabalho docente.

### Sobre o caminho da pesquisa

A cultura material escolar se constitui na materialidade de práticas traduzidas em artefatos equivalentes a indícios potencialmente reveladores da “problemática da produção e reprodução social”, (SOUZA, 2007, p. 170). como um campo de possibilidade de compreensão da escola, a cultura material escolar se vale de acepções da cultura material inscrita na história, que a definem como: “todo segmento do universo físico socialmente apropriado”. (MENESES, 1998). Definições assim, carregariam a força de inserir o objeto, o artefato ou o material no conjunto dado pelo campo de ação e das condições históricas em que se inscreve. Nesta acepção, “o que define um objeto como escolar depende da intencionalidade e do uso de determinadas situações e condições históricas.” (SOUZA, 2007, p. 177).

Os estudos sobre o ensino ou a escola de tempo integral são relativamente recentes e, entre estes, destacam-se Paro (1988), Coelho e Cavaliere, (2002), entre outros. O foco central deste trabalho é compreender o impacto do aumento do tempo de permanência nas escolas, cujas condições espaciais de funcionamento, foram edificadas para a escola de tempo regular

ou “parcial”. A discussão atual sobre a integralização do tempo escolar, por si só, leva a pensar que o tempo escolar (“parcial”) da maioria das escolas já não atende às demandas sociais atuais. Cabe pensar a categoria tempo na relação com o objeto da cultura material escolar. Emerge daí a necessidade de tradução daquilo que possa ser compreendido como “todo o universo físico socialmente usado”, isto é, espaço, móveis, utensílios, artefatos, materiais. O uso social implica a ação de sujeitos, portanto a dimensão histórica está presente, o que implica pensar que a dimensão temporal que está contida na dimensão material.

O conceito de espaço híbrido reconhece a inseparabilidade de objetos e ações, trata-se de um tempo espacial, qualquer ação se dá num dado instante num ponto do espaço. A possibilidade de pensar a cultura material por meio da geografia social<sup>1</sup> corresponde a cimentar a possibilidade de interpretativa da escola de tempo integral em espaço parcial. Numa paráfrase que tanto imita como ajusta ao objeto (da pesquisa) os conceitos pensados por Meneses (1998), Santos (2006), Souza (2007), a cultura material escolar se constituiria do tempo, do espaço e da materialidade que os anima (ação social).

Tempo e espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições. (SANTOS, 2006, p. 54).

A implantação da escola de tempo integral em Goiânia, processo iniciado em 2006 parece conter traços expressivos para se pensar a partir desta matriz conceitual que postula uma interpretação ampliada daquilo que, em princípio, se apresenta como um projeto que relega ao plano do acessório, elementos constituintes do tempo escolar como espaço da ação/trabalho escolar e trabalho docente.

A Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), instalada pelo governo de Goiás, a partir de agosto de 2006, traduz-se como produto do processo de consolidação da concepção de Educação que se realiza pela ação coletiva, a partir da realidade pré-existente na unidade escolar. (Nota Introdutória da versão preliminar *Escola de Tempo Integral: espaço público para construção da cidadania*, 2008).

A concepção de educação mencionada superdimensiona a “ação coletiva” que se apresenta dotada de suficiência para ser efetuada numa “realidade pré-existente”. Enquanto a concepção de educação está em consolidação, sendo revestida da novidade que implica o aumento do tempo escolar, deve ser posta em ação numa estrutura já “pré-existente”. A sobreposição da ação coletiva como a força motriz das escolas de tempo integral em espaços edificadas para “tempo parcial”, confere aos processos de implantação do projeto de tempo integral, o cumprimento de uma racionalidade que, em alguma medida, parece alheia ao projeto pedagógico da escola. Como afirma Santos (2006, p. 81), em uma “ordem pragmática, a racionalidade do que é fim para outrem acaba sendo a racionalidade do meio e não a do sujeito.” O território escolar como espaço social é instado pelas forças de um tempo

---

<sup>1</sup> Geografia social: vertente da geografia que define o objeto da geografia como a síntese entre espaço, objetos e ação humana. (SANTOS, 2006).

que é por princípio, instância de regulação social (ELIAS, 1998), portanto uma racionalidade que advém do meio social. Trata-se de um sistema de relações que se dá entre uma estrutura social dotada de uma rede necessária, mas inelutável de determinações temporais e, de outro lado, uma estrutura de personalidade dotada de percepção apurada do tempo e submetida à sua disciplina.

Se, no decorrer de seus primeiros dez anos de vida ela [criança] não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme essa instituição [tempo], se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio da sociedade. (1998, p. 14).

Reconhecer a ordenação social do tempo escolar como uma instância de regulação da sociedade, não corresponde a pensar que a escola é meramente alvo desta regulação. A escola é tão determinante quando determinada, tão agente de transmissão como agente de criação cultural, nela: “a configuração, a distribuição e a utilização do tempo e do espaço estão longe de ser os elementos neutros ou marginais, mas ao contrário substanciais e determinantes.” (VINÃO FRAGO, 1998, p. 108). Contudo, a mobilização de certos aspectos dos processos de implantação do tempo integral nas escolas edificadas para o tempo “parcial”, cravados no diálogo entre objetos e ações situadas num tempo espacial, neste caso, escolar, pode ajudar a distinguir a intencionalidade ou a racionalidade que orienta a implantação projeto de tempo integral nas escolas da rede estadual de Goiânia. Em fevereiro de 2007 era possível ler a seguinte manchete jornalística: “Educação se faz com pessoas, não com prédios.” (S.E.E. de Goiás, *Jornal Opção*, 11 a 17 de fevereiro de 2007, p. 6-19). Ainda mais incisiva: “Nossa escola em tempo integral não é feita de prédios, mas de pessoas”.

O problema é que muita gente imaginou que iríamos apresentar a escola em tempo integral dentro da expectativa convencional, que significa construção de grandes estruturas físicas, com quadras, refeitórios, teatros. Qual não foi a surpresa e a decepção de alguns quando apresentamos um projeto de educação em tempo integral diferente, calcado num projeto pedagógico ousado, em que as pessoas são mais importantes do que os prédios. É claro que a infra-estrutura é muito importante, mas o ser humano é muito mais importante. O projeto pedagógico e a qualificação de professores nele envolvidos é muito mais importante do que começar a escola em tempo integral pelo prédio. No passado, as experiências que começaram com a construção de grandes prédios não deram certo.” (S.E.E. de Goiás, *Jornal Opção*, 11 a 17/02/2007, p. 18).

O discurso oficial que explica a implantação da escola de tempo integral sem a prerrogativa da estrutura física <sup>2</sup>, se dá num contexto cuja estatística dá a fórmula contábil da concepção para qual uma mudança significativa nos padrões da organização do trabalho escolar possa ser efetivada com um bom projeto pedagógico e profissionais qualificados. Os dados a seguir foram extraídos do site da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, no *link Escola em dados* e se prestam a subsidiar a hipótese de uma equação que se traduz no aumento das demandas sobre os recursos humanos e na diminuição de custos, sob a égide de uma política que credita ao trabalho escolar e ao trabalho docente qualificado a força

---

<sup>2</sup>Disponível em: <http://educacao.go.gov.br/porta/educacao/index.asp>, acesso em: 20 de janeiro de 2007.

promotora da educação escolar, esvaída das condições elementares de implantação de um projeto pedagógico efetivamente comprometido com a formação. Entre os anos de 2000 a 2006 houve um decréscimo no número de estabelecimentos de ensino na ordem de 16,6% na rede estadual e de 22,9% na rede municipal.<sup>3</sup> Quanto ao número de salas de aula houve um aumento de 20,5% na rede municipal, sendo que na rede estadual houve uma queda de 13,0% do número de salas de aula e aumento no número de salas de aula da rede federal (47,5%), municipal (36,6%) e particular (54,2%). Esse processo é contemporizador de um movimento que escoar a pobreza para as periferias e garante algumas escolas no espaço central, como redutos para os filhos de pais trabalhadores no centro da cidade. Ao mesmo tempo, o número de professores aumentou, no período de 1999 a 2005, em 12,5%, sendo que, no mesmo período, 198,4%<sup>4</sup> dos professores obtiveram a qualificação de licenciados.

Nota-se que o impacto das últimas políticas educacionais, tais como, a municipalização da primeira fase do ensino fundamental, a agudização do processo neoliberal com o incremento do setor privado, entre outras, parece explicar, senão convencer de que o reordenamento da rede de ensino público de Goiás se efetiva “na ampliação e adequação da oferta de vagas em áreas que apresentam déficit sem, contudo, aumentar os custos”. A necessidade da ampliação dos espaços para o atendimento ao aumento da demanda dos últimos anos, é suplantada pelo “aproveitamento total da capacidade física das unidades escolares.” Em outras palavras, o número de salas de aula aumentou, o número de edifícios escolares diminuiu, numa pela estratégia eficiente de “ampliar e adequar” a oferta de vagas, sem gerar custos”.<sup>5</sup>

A implantação gradual da escola de tempo integral prevista nos artigos 34 e 87 da LDB 93/94 e definida para o ano de 2011 no Plano Decenal de Educação (n.10172, 2001), é uma tendência materializada nos números. A cidade de Goiânia contava, até o ano de 2008, com seis escolas públicas (ensino fundamental) e treze escolas da rede municipal que funcionam durante 10 horas diárias. No interior do Estado de Goiás, existiam, à mesma época, 78 escolas estaduais funcionando em tempo integral, atendendo a 9.054 estudantes.<sup>6</sup>

Abaixo é possível verificar as turmas de ensino inscritas no projeto EETI em ambas as escolas.

Escolas envolvidas	Abrangência do trabalho escolar tempo integral	Abrangência do trabalho escolar em tempo regular ou “parcial”
Colégio Estadual 1	1º, 2º e 3º ano/Ensino Fundamental e	Ensino Fundamental e Médio,

<sup>3</sup> No mesmo período, a rede federal e a rede particular apresentaram um acréscimo de 14,3% e de 25,9%, respectivamente.

<sup>4</sup> O número expressivo de professores licenciados se explica pela política de aceleração da formação de professores, advinda da denominada Pedagogia Parcelada, política destinada à graduação de professores em exercício, numa ação majoritariamente realizada pela Universidade Estadual de Goiás.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://educacao.go.gov.br/portal/educacao/index.asp>

<sup>6</sup> GOIÁS. Secretaria da Educação do Estado de Goiás. *Escola de Tempo Integral: espaço público para construção da cidadania*. 2008.

Relação dos municípios goianos com escolas públicas da rede estadual no ano de 2008: Anápolis (6), Campos Belos (1), Catalão (6), Ceres (2), Formosa (2), Goianésia (2), Goiás (1), Goiatuba (2), Inhumas (3), Iporá (2), Itapuranga (3), Itumbiara (5), Jataí (3), Jussara (1), Goiânia (6), Minaçu (2), Mineiros (3), Morrinhos (3), Palmeiras (1), Piracanjuba (4), Pires do Rio (4), Porangatu (2), Posse (1), Quirinópolis (4), Rio verde (2), Rubiataba (1), São Luiz de Montes Belos (1), Silvânia (1), Trindade (1), Uruaçu (2). Fonte: Assessoria Técnica e de Planejamento (ASTE), SEE GO, 2008.

Colégio Estadual 2	Médio 1º ao 5º ano/Ensino Fundamental e Médio	PNE. 2ª fase Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, PNE.
--------------------	--	--

A presente pesquisa teve como procedimentos metodológicos a observação *in locu*, a análise documental, a captação de imagens fotográficas e a realização de entrevistas. Inicialmente se fez o contato com as escolas com a finalidade de apresentar o projeto de pesquisa. Em seguida se obteve das duas escolas os seguintes documentos<sup>7</sup> Projeto Político Pedagógico e Projeto da Escola de Tempo Integral. O terceiro procedimento foi o de realizar o levantamento de imagens fotográficas das escolas envolvidas. Tais imagens foram produzidas no segundo semestre de 2007, tendo como foco, as condições espaciais (ambientes abertos e fechados), mobiliário e objetos característicos do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, bem como espaços destinados à realização de oficinas, brincadeiras, refeições, entre outros.

Por que a fotografia nesta pesquisa? A fotografia se constitui como meio visual empregado na pesquisa científica que promove a “representação gráfica da disposição espacial”, “peças de cultura material”. Bittencourt, 1998:197-198). Acredita-se estar fazendo uso criterioso da fotografia, com a devida atenção para advertências, como “o uso da imagem na pesquisa de campo não pode se ater unicamente a seu caráter documentário ou à análise de conteúdo da imagem”, pretende sim, explorar “o cenário no qual as atividades diárias, os atores sociais e o contexto sociocultural são articulados e vividos”. (CALDEROLA, 1988 *apud* BITTENCOURT, 1987, p. 199). É dessa maneira que a dimensão do tempo espacial do trabalho escolar e docente é trazida para os atores escolares no formato da imagem fotográfica que:

(...) leva o espectador a interpretar certos eventos que escapam ao olhar do etnógrafo. Em algumas circunstâncias, o etnógrafo não aprende o significado total de um evento ou é incapaz de abordá-lo por meio de perguntas. Em entrevistas nas quais fotografias são apresentadas e discutidas, temas significativos para o relato etnográfico são levantados. (CALDEROLA, 1988 BITTENCOURT, 1998, p.203).

As imagens produzidas foram empregadas como uma das bases para o quarto procedimento adotado, entrevistas semi-estruturadas junto aos atores escolares envolvidos direta e indiretamente com o trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral referidas. Os entrevistados eram convidados a olhar e comentar as imagens fotográficas

Foram entrevistadas vinte e seis pessoas nas duas escolas, sendo:

Escola 1	Escola 2
----------	----------

<sup>7</sup> Tanto numa como noutra escola não se conseguiu as plantas de edificação ou de reformas das duas escolas. Ambas as instituições alegam não saber onde está este documento. Em consulta ao Departamento de Estrutura Física das escolas da rede pública estadual, obteve-se a informação de que aquele setor não era responsável pelo arquivo destes documentos. Em consulta a AGETOP (Agência Goiana de Transportes e Obras Públicas), também não se obteve informações sobre as plantas das edificações e reformas escolares.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenação do <i>Projeto Aprender</i> e do <i>Projeto de Tempo Integral</i></li> <li>- Gerência da Merenda</li> <li>- Coordenação Geral da Escola</li> <li>- Direção</li> <li>- 3 professores (2º ano, 3os. anos “A” e “B”)</li> <li>- 1 mãe</li> <li>- 2 alunas (3º.ano), 1 aluna (1º. ano) e 1 aluno (4º ano), todos da primeira fase do Ensino Fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenação do <i>Projeto Aprender</i></li> <li>-Coordenação <i>Projeto Tempo Integral</i></li> <li>- Gerência da Merenda</li> <li>- Coordenação geral da escola</li> <li>- Secretaria geral</li> <li>- 3 professores, sendo (1º ano, <i>Linha de Frente e ginástica geral e apoio</i>).</li> <li>- 1 mãe e 1 pai</li> <li>- 1 aluno (5º ano), 1 aluna (4º ano), 1 aluno (1º ano) e 1 aluna (3º ano), todos da primeira fase do Ensino Fundamental.</li> </ul>
---	---

No quadro abaixo, a formação dos entrevistados que ocupam cargos de direção, coordenação, secretaria e docência nas duas escolas.

Formação	Escola 1	Escola 2 <sup>8</sup>
Magistério	1	2
Pedagogia (concluído)	5	5
Pedagogia (em andamento)	3	1
Especialização	3	2
Outros	3	1

Do total dos quinze entrevistados acima, dez são graduados em Pedagogia, isto é 66%. Dois se graduaram em Geografia e Letras. Um grupo de cinco (33%) possui alguma especialização. As duas escolas se denominam inclusivas e, portanto recebem alunos portadores de necessidades especiais.

### Sobre a escola 1

Ao examinar o Projeto Político Pedagógico da escola 1<sup>9</sup>, notou-se a seguinte referência ao projeto EETI (Escola Estadual de Tempo Integral): “A partir do mês de setembro estaremos implantando o ‘ensino de tempo integral’, envolvendo as turmas do *Projeto Aprender* (1º, 2º e 3º ano)”. (PPP, Escola 1, 2007, p. 5). O aparente desajuste entre o teor da referência ao tempo integral e a data do documento, corresponde a pensar que, a versão 2006 do PPP, poderia ter sido reeditada em 2007. Um documento intitulado “Projeto escola de tempo integral” descreve a proposta de ações da escola 1 para o projeto EETI. Neste documento, ao menos dois aspectos chamam a atenção:

1) A escola de tempo integral é “condição *SINE QUA NON*” (p. 2) para a oferta de conteúdos: “*Arte, Língua Moderna Estrangeira Inglês, Leitura e Produção Escrita, O mundo de recorte de jornais, etc.*” são apresentados como meios de favorecer a justiça social.

<sup>8</sup> A escola 2 foi fundada em 03/08/1946, sendo que em 03/1956, foi transferida para o endereço e instalações atuais.

<sup>9</sup> A escola 1 foi fundada no ano de 1986.

2) A relação entre atividade, recurso humano, espaço e recursos materiais no tempo escolar ampliado é apresentada como uma condição para a realização da proposta de atividade em questão.

Atividade	Recursos humanos	Local	Recursos materiais
Oficinas (Leitura e Produção de textos)	1 professor (Pedagogia) /20h	Biblioteca, sala de aula.	Livros, vídeos, jornais, revistas, fantoches, etc.
Língua estrangeira Moderna inglesa	1 professor (Língua Inglesa), 20h	Sala de aula	Vídeos, massa para modelar, dicionários, quadro portátil para pincel, materiais paradidáticos de Língua inglesa.
O mundo nos recortes de jornais	1 professor (Geografia) 20h	Sala de aula	Livros, vídeo, Jornal “O Popular”, cola, revistas variadas, tinta, cola com “griter”, TV, pastas para arquivos, pincel atômico.
Aprender com alegria	1 professor (Pedagogia) 20h	Pátio, quadra, sala de aula.	Livros, vídeo, cola, revistas variadas, tinta, cola com “griter”, TV, pastas para arquivos, pincel atômico, DVD – OK, “Ban bole”, “Son”, Chamecão, papel cartas, camurça, Material para pintura, tesoura, tinta, Corda, bola.
Higiene e alimentação	2 merendeiras 30h, 3 auxiliares serviços gerais 30h 1 servidor para horta e portaria	Os espaços não aparecem especificados.	Mesas para o refeitório, 100 pratos, 100 talheres, 2 panelas grandes, 1 fogão industrial, 1 panela de pressão grande. Fantoches, “cochonetes”, mesa de pingue pongue, Laboratório de Ciências com bancadas, instalação elétrica, instalação hidráulica, kit de ciências para experimentos, “adequar sala e montar o Laboratório de Informática”.

Fonte: Projeto da Escola de Tempo Integral da Escola 1, 2007.

Nota-se no quadro acima que a maioria das atividades propostas para o tempo ampliado (turno vespertino) não são inovadoras, mas a especificação de que para fazer, é necessário dispor de recursos humanos com formação e tempo para a finalidade, chama a atenção e merece destaque. De igual modo, embora seja prevalente a sala de aula como a sede espacial da maioria das atividades, também há a especificação de espaços destinados a laboratórios (Ciências, Línguas e Informática), bem como a necessidade discriminada de espaços para as refeições e atividades físicas e recreativas. Cabe o registro de que esta escola foi criada há 22 anos e ainda não possui uma quadra esportiva.

Observou-se, ainda na escola 1, a falta de pessoal para o desenvolvimento das atividades previstas para o tempo ampliado (turno vespertino). Tal falta exige que o profissional responsável pela coordenação do *Projeto Aprender* e EETI (Escola Estadual de Tempo Integral) assuma o controle dos alunos com atividades pretensamente dirigidas. Este problema era percebido tanto pelos pais como pelos alunos, razão pela qual, no período da tarde, um número expressivo dos alunos matriculados, não se fazia presentes. O que permite pensar que o modo de implantação do projeto de tempo integral está sendo mal avaliado pela

sociedade. Ao indagar esta questão a algumas crianças, elas respondiam que “suavam” depois de brincar e como a aula já tinha terminado, iam embora pra tomar banho e por lá, ficavam. Muitos pais iam pessoalmente buscar os filhos no final da manhã.

Uma professora manifestou-se sobre esta questão:

(...) faltam muitos professores de oficinas [atividades do turno vespertino] (...) Quando faltava o coordenador, era só um coordenador, as crianças ficavam soltas (...) aí os pais perceberam o problema e as dificuldades, os acontecimentos, as brigas, machucados. Aí, eles resolveram por conta própria virem buscar os filhos. (Profa. 2, escola 1).

Com isto, continua a professora, só permaneciam em tempo integral na escola 1, as crianças cujos pais trabalhavam o dia inteiro. Os profissionais da escola não faziam qualquer objeção quando à saída de alguns alunos ao final do tempo “parcial”. Havia uma compreensão tácita de pais, alunos e profissionais da escola de que, em tais condições não era possível deixar os filhos mais que o tempo estrito destinado às atividades de sala de aula no período “parcial”.

### **Sobre a escola 2:**

Uma vista sobre o PPP da escola 2, parece revelar nuances da concepção formativa da ampliação do tempo escolar.

A escola inserida no contexto de formação da cidadania tende a alargar seus rígidos tempos para incorporar a idéia de se construir um centro de formação coletiva de cultura e alegria. (...) A permanência na escola, por um período maior em contato com as atividades oferecidas,, tende a levar o aluno a realimentar-se positivamente, fortalecendo o sentimento de pertencimento, na perspectiva de uma escola onde se vive bem, proporcionando harmonia no convívio humano. É esse processo que ensejará possibilidades pedagógicas que faz da Escola de Tempo Integral instrumento de fortalecimento político-pedagógico. (PPP, Escola 2, 2007, p. 4).

Entre as ações propostas pela escola 2, estão: “instrumentalizar o colégio para a utilização do ambiente escolar”. (p. 20), viabilizar verba para a manutenção da quadra: pintura da quadra entre outros. (p. 21). Entre as metas: “aumentar em 5% o índice de aprovação dos alunos.” (PPP da escola 2, 2007, p.22); “fazer parcerias com empresas ONGs e Faculdades”. (Projeto Escola de Tempo Integral da escola 2, 2007, p.13). O tom gerencial infiltra a ação escolar de otimizar os usos da “realidade pré-existente”, a disposição da busca por parcerias, torna a instituição escolar, uma entidade que corrobora o exercício neoliberal de ressignificação do papel da sociedade civil e do Estado.

No mesmo documento examinado, a escola 2 afirma que “passará a oferecer uma educação de qualidade no turno regular, oficinas pedagógicas no turno vespertino, atendendo os estudantes de forma completa. Além dos profissionais capacitados e materiais didáticos, cada aluno receberá no mínimo três refeições diárias, garantindo melhores condições para o seu aprendizado.” (p. 18). A orientação da SEE para as escolas da rede estadual com tempo integral é a de que o dia escolar (10 horas) seja dividido em dois tempos de ensino: matutino: currículo básico (Língua Portuguesa, Arte, Educação física, História, Geografia, Matemática, Ciências, Ensino religioso); vespertino: atividades curriculares que incluem além da refeição, atividades culturais (teatro, dança e pintura), esportivas (esporte e recreação) e integração social (educação

ambiental e empreendedorismo). A escola 2 superdimensiona o componente humano na organização do tempo escolar, como se verifica à página 11, a relação de cinco professoras destacadas para as funções de: escovação, descanso, sala de TV, espaço livre e brinquedoteca. Na escola que não possui espaço para a brinquedoteca, não possui brinquedos, não possui sala de TV, nem colchonetes, “as pessoas” promovem situações com o objetivo de garantir aos alunos: brincadeira, descanso, escovação, TV e disciplina.

Tais professores e demais profissionais da escola parecem experimentar o exercício de uma “profissão sem nome”, num movimento que, ao refugiar-se na existência da profissão de quem faz tudo ou qualquer coisa, se renuncia às retribuições materiais associadas aos diplomas desvalorizados para obter vantagens simbólicas (Bourdieu, 2007, p. 445) Quem sabe a compensação pessoal pelo reconhecimento insólito da entrega plena ao ofício. O “bom desenvolvimento do projeto” (EETI) subordina-se na escola 2, à condição de que o professor lance “um novo olhar sobre o que já existe na escola” e saiba “pensar noutras possibilidades de aprendizagem.” (p. 13). Esse exercício ao qual o professor e demais profissionais da escola são lançados pode ser visualizado na relação entre espaços, objetos, profissionais da escola e atividades (oficinas) propostas.

Ex. 1) A brinquedoteca:

(...) temos também a brinquedoteca, a gente fala brinquedoteca mas, teria que ser uma sala de brinquedos mesmo, o quê que nós temos na nossa brinquedoteca? São cacos de brinquedos que nós ganhamos, brinquedos usados né, e alguns jogos que nos ganhamos, juntamos pra colocar lá. Primeiro a gente colocava no pátio, e as crianças brincavam e rolavam, aquilo dava trabalho demais pra juntar. Agora, utilizamos uma sala, mas uma sala que ela funciona como uma sala de aula.”( escola 2).

Ex.2) O descanso:  
“Soninho”:

Nós começamos com a sala do soninho, mas não deu certo não, sabe por que não deu certo? Porque não temos espaço. A gente começou a utilizar uma sala de aula, pegava e colocava uns colchõezinhos e os alunos começavam a brincar e não queriam dormir. (...) Também a sala não era a sala do soninho, era uma sala de aula que a gente estava encostando as carteiras pondo os colchonetes lá. Mas o que são 150 alunos para nós tínhamos o quê? Só 13 ou 14 colchonetes, então não dá, nós cortamos. (escola 2).

Os meninos não deram conta de dormir naquele colchonetezinho que a gente arrumou. Pode falar tudo? O chulé que eles apresentavam quando tiravam os sapatos para dormir e aí ninguém agüentava a sala de tanta sujeira, não temos chuveiro para tomarem banho, não tem vestiário (...). (escola 2).

O vídeo:

(...) nós temos uma TV ambulante que eu coloco ali fora, quando tá muito calor, os alunos deitam ali naquele espaço perto da sala de professores pra assistir algum filme (...). (escola 2).

Ex. 3) A escovação:

(...) na hora que dá 11:30h ela [Coordenação] já senta ali perto do tanque, do bebedouro, perto dos banheiros, e ela fica com o *kit*, que é pasta de dente e fio dental

que ela entrega para as crianças estarem fazendo a higiene, ensinando eles a escovarem os dentes, também improvisado, porque nos nosso banheiros as pias são altas para as crianças.” (escola 2).

A descrição das atividades realizadas na escola de tempo integral evoca a falta daquilo que é o elementar como base para certas ações educativas. Tal falta incide sobre questões basilares como o espaço e recursos materiais. Faltam à escola pias adaptadas, chuveiros, salas específicas para certas atividades, colchonetes, enfim, falta o elementar, o básico, o essencial ao funcionamento de instituição escolar de tempo integral. A dimensão inessencial do objeto requer, para sua compreensão, que esteja inscrita na dimensão cultural (Baudrillard, 1989). Enquanto o essencial no objeto se refere ao qualificativo técnico e estrutural, o inessencial é menos objetivo, e só pode ser explicado tendo em vista aquele que faz uso, reivindica ou prescreve o uso de. Para este autor, teoria alguma que verse sobre as necessidades, poderá ajuizar o valor autêntico do objeto inessencial para o homem.

É neste sentido que se pode pensar que o espaço escolar não pode se restringir à sala de aula como sede espacial para atividades que incluem ensino, TV, brinquedoteca, sono, refeitório, etc.. Nada mais autoritário, diz Vinão Frago, que privar a experiência humana de construir no espaço, o lugar. (1998, p. 61-63). O excerto abaixo traduz esta relação entre o estritamente necessário no espaço escolar (a sala de aula) e a conjunção deste com outros espaços edificados ou não, todos com valores equivalentes na educação escolar.

(...) se a escola precisa de uma grande extensão de terreno é porque não consta apenas da sala de aula, mas porque deve ter um campo anexo. Não seja apenas um jardim ou um horto, elemento interessantíssimo, seja para ensinar certas coisas, seja para educar a fantasia; nem mesmo um pátio, tanque de ar comprimido e imóvel. O campo escolar é, ao mesmo tempo, tudo isso, mas infinitamente mais do que tudo isso. (GINER DE LOS RIOS, 1933 *apud* VINÃO FRAGO, 1998, p. 89).

## Sobre as ferramentas de trabalho empregadas pelos profissionais das escolas 1 e 2

Professores e demais profissionais de ambas a escolas foram indagados sobre as ferramentas materiais que identificam o próprio trabalho. Abaixo seguem as repostas obtidas.

Escola 1	Escola 2
<p>“bola, e uma série de instrumentos para eles estarem trabalhando, sem esses instrumentos a gente não consegue segurar a atenção deles pra fazer atividade nenhuma. (...) é só esse materialzinho de consumo mesmo”. (Coord. do Projeto Aprender e Projeto Tempo Integral).</p> <p>“As vasilhinhas mesmo, (...) falta copo, colheres e a Secretaria não fornece.” (Gerencia de merenda).</p> <p>Livros, músicas e criatividade. (Professora 1).</p> <p>“Boa vontade, vontade de aprender, querer ser</p>	<p>Fichas de acompanhamento, cartazes de presença, fichas dos projetos. (Coord. Proj. Aprender).</p> <p>Giz, atividades mimeografadas, “e a boa vontade que tem que ser bem grande e espaçosa.” (Profa. 1).</p> <p>“faço com os alunos em cima de uma escada estreita que pode substituir por exemplo uma trave de equilíbrio”(…) temos uma cisterna velha ali, que eu coloco em fila, sobem na cisterna e executam o rolamento com o colchão como se tivessem fazendo em cima do plinto”. (...) tem</p>

diferente e mudar a própria história”. (Profa. 2).	que adaptar muito à realidade deles”. (Prof. Ginástica geral).
“Disposição, motivação e formação”. (Profa 3)	“Livro, caderno, lápis e borracha” (aluno).
“Um caderno, bolsinha de lápis de cor e lápis de escrever.”(Aluno).	“trabalhar por amor e com amor”(…).Quando o professor quer não precisa ter nada, ele faz um círculo ali e senta no chão” (...) o material não importa. (...) A gente não tem suporte, a escola não tem condições e o governo não dá”.
“Caderno, outro caderno, livro, minha bolsinha cheia de lápis, apontador, borracha e minha blusa de frio,só.”(Aluno).	(Profa.2).

Para alguns entrevistados, a dimensão material do trabalho docente se afigura como um tema alheio. Ao mesmo tempo, uma entrevistada se permite à contradição: “o material não importa” e, na seqüência imediata diz “a gente não tem suporte, a escola não tem condições”. Se a composição material escolar não é condição para um trabalho eficiente (CHERVEL, 1990), não se pode fazer da realidade material das escolas o teste da motivação e criatividade dos profissionais da escola. Entendendo que as condições materiais não sejam a causa, mas sim as relações sociais é que explicam as condições materiais de funcionamento das escolas. O pressuposto docente de partir da realidade dos alunos não pode se reduzir aos exercícios mentais e físicos de, numa aula de ginástica, fazer de conta que o colchão é um plinto a tampa da cisterna é a mesa, a escada é a trave de equilíbrio ou, outro caso, que a demanda por laboratórios os associe a material de consumo.

É possível que o alcance das mediações sociais que explicam a condição material pode se viabilizar por meio de uma abordagem instrumental das situações pedagógicas (BRUILLARD *apud* SOUZA, 2006, p. 122), tendo em vista que o alheamento das condições materiais de ensino pode produzir condições de extrema precariedade e de inoperância da ação escolar educativa. Numa alusão à geografia, poder-se-ia dizer que se a ação se tornasse o conceito teórico central da geografia social, o arranjo espacial dos objetos seria relevante não como uma causa, mas como uma condição e uma consequência necessária da ação humana. (WERLEN *apud* SANTOS, 2006, p. 83). Numa transposição para o campo da educação escolar, poderia se dizer que, se o trabalho docente ou escolar se tornasse central no projeto de formação de uma sociedade, o arranjo espacial dos objetos seria relevante não como uma causa, mas como uma condição e uma consequência necessária da ação educativa que se realiza na escola.

Neste trabalho que reivindica o espaço como um conceito central para a área do conhecimento, há que se destinar lugar para o espaço denominado “sala de professores”.

Os professores da escola 1, diante das imagens sala de professores:

“(…) o cantinho da hora do descanso dos professores (...) quase não vou pra sala dos professores.” (Profa. 1, escola 1).

“Uma sala vazia, com muitos armários, talvez com muita coisa guardada, sem ser utilizada e que poderia ser melhor ocupada também.” (Profa. 3, escola 1).

Sinceramente, eu acho incoerente, eu acho que os professores com essa sala! Essa sala em si, na minha opinião, poderia ser utilizada como refeitório para as crianças,

nós ficamos muito pouco tempo, somos minoria diante do número de crianças que não têm um espaço tão grande, tão acolhedor, tão bonito, tão enfeitado como esse. (Profa. 2, escola 2).

Os profissionais da escola 2 diante da imagem da sala de professores:

“(...) é uma sala de descanso (...) é um espaço onde eles tentam se ajeitar de alguma forma aí pra espichar um pouquinho e descansar o corpo.” (Coord. escola 2).

“(...) um improvisado, um cantinho pra gente guardar o mínimo de coisa de cada professor.” (Coord. 2, escola 2).

“(...) esse armário era pior do que ele está aí, quando eu vim pra cá eu busquei uma lata de tinta, eu comprei, eu pintei.” (Profa. 2, escola 2).

Diante da fotografia da sala de professores da escola 1 ou sala da escola 2, percebe-se que este objeto (sala e sua composição material) carrega os aspectos intrínsecos à natureza física (quantidade, tamanho, textura, forma geométrica, peso, etc.), o que equivale ao discurso do objeto (MENESES, 1998). Os mesmos objetos se constituem como objeto do discurso dos professores e demais entrevistados. Ocorre que o objeto não mente, sua integridade física corresponde sua verdade objetiva. O discurso sobre o objeto é que pode ser falso. (MENESES, 1998).

Nenhum atributo de sentido é imanente. O fetichismo consiste, precisamente, no deslocamento de sentidos das relações sociais – onde eles são efetivamente gerados – para os artefatos, criando-se a ilusão de sua autonomia e naturalidade. (MENESES, 1998, p. 3).

O exercício que inscreve a dimensão pessoal no material (objeto) constitui a biografia pessoal do objeto. Ao negar, depreciar ou destinar o objeto a outrem, o sujeito que discursa sobre o objeto, também está se revelando no objeto. Os discursos que os entrevistados produziram sobre as imagens fotográficas do mesmo objeto (sala de professores) parecem apontar para profissionais desterritorializados quando estão no território escolar. A sala de professores é, para alguns professores, um espaço do qual se pode abrir mão, podendo ser reaproveitado para finalidades outras, como o refeitório para os alunos. Dois professores reconhecem a sala de professores como um lugar necessário, o único da escola onde o professor pode dar uma “espichada”. E há um grupo de professores que avalia a sala de professores como espaço improvisado e mal arranjado. A sala de professores se apresenta como o espaço que não é vivido como o lugar do professor, prevalecendo a função essencial da sala de aula como o espaço de sua atuação.

Para o antropólogo E. T. Hall a territorialidade é o termo que explica a conquista, o uso e a defesa do próprio território. “Possuir um território é ter um dos componentes essenciais da vida; quem não o possui encontra-se numa das situações mais precárias que é possível conceber.” (1994, p. 64-65). A relação que o professor mantém com um de seus espaços territoriais dentro da escola, talvez possa revelar aspectos da concepção formativa de um projeto que, ao ampliar o tempo de permanência na escola, expõe a vulnerabilidade de um profissional que abre mão do seu espaço. Tal movimento está possivelmente inscrito

numa racionalidade para a qual o espaço e os objetos são apresentados como se fossem alheios à ação.

### Considerações finais

A escola de tempo integral está inscrita num contexto que destitui os instrumentos e, portanto, desqualifica e sobrecarrega a ação humana. Dizia Marx que “o que distingue as épocas econômicas umas das outras, não é o que se faz, mas como se faz, com que instrumentos de trabalho”. (MARX, *Capital*, I, p. 132 *apud* Santos, 2006). Talvez, resida aí a dificuldade de elucidação da ação docente e escolar como possibilidade de distinção do trabalho docente e escolar no projeto escolar de tempo integral na atualidade. Se não é possível distinguir a ação humana destes trabalhadores na época atual, dado que não é possível distinguir seus instrumentos de trabalho, nem o seu lugar, talvez possamos chamar ao professor de um “profissional sem nome” situado no espaço escolar desterritorializado.

Em retorno à escola 1 no início de 2008, houve a informação de que o projeto de ampliação do tempo escolar havia sido suspenso naquela instituição, fato que parecia cumprir uma analogia com o paulatino fim da amoreira que ficava no pátio da escola. O projeto de ampliação do tempo escolar teria sido implantado num espaço sem chão. No mesmo período, em retorno à escola 2, constatou-se que, o espaço da sala da direção, antes cedido para adaptação provisória de um espaço para as refeições, teria ganho o *status* de espaço permanente.<sup>10</sup>

Arrancar do chão ou fazer o chão são apenas imagens distintas que demonstram as condições de exercício da ação escolar e docente. Tais ações estão inscritas nas condições de trabalho ou nos limites dados pelo intervalo entre o possível e o impossível. Em alguma medida, como afirma Pesez (1990), trata-se daquilo que o estudo da cultura material proporciona, a elucidação das “condições de trabalho, as condições de vida ou a margem entre as necessidades e sua satisfação.”

### REFERÊNCIAS

- BARRA, V. M. L. da. *Condições materiais para o exercício docente: sinais de um projeto educacional oitocentista. Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, MG: UFU, 2008, vol. 07.
- BAUDRILLARD, J. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.
- BITTENCOURT, L. A. *Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica*. In: FELDMAN-BIANCO, B. & LEITE, M. L. M. (Orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. São Paulo: Papirus.
- BOURDIEU, p. 2007. *A distinção: crítica social do julgamento* São Paulo: Edusp, 2006.
- COELHO, L. M. C. DA C. & CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). *Educação brasileira e (m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- GOIÁS. Secretaria da Educação do Estado de Goiás. *Escola em dados*. Disponível em: <http://educação.go.gov.br/portal/educação/index.asp>. Acesso em fevereiro de 2007.

---

<sup>10</sup> As imagens fotográficas da amoreira (escola 1) e do chão do refeitório (escola 2), como outras que poderiam ilustrar melhor a argumentação aqui pretendida não foram inseridas no texto por absoluta incompetência tecnológica da autoria deste trabalho.

GOIÁS. Secretaria da Educação do Estado de Goiás. *Escola de Tempo Integral: espaço público para construção da cidadania*. 2008.  
*Jornal Opção*, 11 a 17 de fevereiro de 2007.

MENESES, Ulpiano B. de. *Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público*. 1998. Acesso: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/238pdf>

HALL, E. T. *A linguagem silenciosa*. Lisboa, Portugal: Relógio d'Água, 1994.

PESEZ, J. M. História da cultura material. In: LE GOFF, J. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 180-202.

SANTOS, M. 2006. *A natureza do espaço*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SOUZA, R. F. 2007. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, M. L. A. (org.) *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, R. C. C. de. A informática como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento: possibilidades pedagógicas. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia?* Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 107-128.

VINÃO FRAGO, A. e ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura escolar como programa*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

\_\_\_\_\_. *L' espace et le temps scolaire comme objet d'histoire*. *Revue Histoire de L'Éducation*. Paris: INRP, 1998. p. 89-108.