



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE
NA PRÁTICA ESCOLAR**

JAIME RICARDO FERREIRA

BRASÍLIA/DF
MARÇO - 2012



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE
NA PRÁTICA ESCOLAR**

Dissertação de mestrado, apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) - Linha de pesquisa: Formação docente, currículo e avaliação, como exigência para obtenção do título de mestre, sob orientação da Professora Doutora Livia Freitas Fonseca Borges.

BRASÍLIA/DF

2012

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE
NA PRÁTICA ESCOLAR**

Jaime Ricardo Ferreira

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges - Orientadora - UnB/FE

Profª. Dra. Eva Waisros Pereira - Membro - UnB/FE

Profª. Dra. Iria Brzezinski - Membro Externo - PUC GO/FE

Profª. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro - Membro Suplente - UnB/FE

Brasília, março/2012

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Joaquim (*in memoriam*) e Leonira, condutores da minha formação, a minha eterna gratidão e amor.

Aos meus irmãos (as), cunhados (as) e sobrinhos (as) que muito contribuíram para eu chegar aqui, o meu reconhecimento.

À Prof^a. Iara Barreto, que com seu jeito simples e afetuoso demonstrou a necessidade de se realizar esta pesquisa.

Aos meus alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade Araguaia de Goiânia pelo esforço em se formarem professores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, mestre dos mestres e autor da vida, que na sua misericórdia, manteve-me firme no propósito dessa caminhada.

A minha orientadora Professora Doutora Livia Freitas Fonseca Borges, que soube orientar-me e conduzir com sua sabedoria o meu itinerário para a realização desta pesquisa.

Às professoras Dr^a Iria Brzezinski, Dr^a Eva Waisros Pereira e Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro, integrantes da Banca Examinadora, pelo entusiasmo que me transmitiram na análise do projeto inicial.

Às professoras do Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que contribuíram com o aporte teórico para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos educadores que se dispuseram prontamente a participar deste trabalho e sem os quais não seria possível a realização desta pesquisa.

À professora Cinara que pacientemente soube entender-me nos momentos mais difíceis.

Ao Padre Fábio Louredo Neves, amigo de todas as horas, que muitas vezes pacientemente soube escutar-me nos momentos difíceis.

À professora Maria da Luz Santos Ramos pelo grande apoio e incentivo para a realização deste trabalho.

À Doutora Maria Luiza Batista Bretas que, com carinho, incentivou-me no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado da Universidade de Brasília, que muito contribuíram para a minha formação acadêmica ao longo desse curso.

Aos meus amigos pelos momentos de renúncia e compreensão.

RESUMO

O presente estudo surgiu das dúvidas que, ao longo do desenvolvimento profissional docente do pesquisador, se estabeleceram em relação à formação de professores e a educação integral. Esta pesquisa investiga como a formação inicial e continuada dos professores manifesta-se para a superação dos desafios na implantação do Programa Mais Educação. Analisa-se os documentos oficiais que norteiam o programa, bem como a sua aproximação com a escola unitária prevista por Gramsci, além disso, analisa-se quais são os desafios enfrentados pelo(a) professor(a) que o(a) leva à busca por uma formação continuada. Para tanto, a metodologia privilegiou a abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso único com a participação de professores da educação básica, o gestor da unidade escolar pesquisada, a Coordenadora de Educação Integral do Ministério da Educação, Coordenadora Estadual do Programa Mais Educação em Goiás, pais e alunos cadastrados no programa em estudo. Para obtenção das informações, foram realizadas análises documentais, entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores e pais, bem como o grupo focal com alunos com a finalidade de se obter informações para uma posterior e criteriosa leitura dos aspectos levantados que pudessem esclarecer os questionamentos iniciais sobre a educação integral e desenvolvimento profissional dos professores que ministravam aulas aos alunos participantes do Programa Mais Educação. Foi realizado um levantamento do histórico da educação integral no Brasil, partindo das ideias educacionais de Anísio Teixeira com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador (BA), até as escolas-parque e escolas-classe de Brasília, chegando a Darcy Ribeiro que implantou no Rio de Janeiro um plano audacioso de construção física e pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública - Ciep's. A pesquisa revela que a formação inicial por si só não prepara totalmente o(a) professor(a) para atuar na educação integral, o que exige dele(a) estar em um processo permanente de formação. Essa formação precisa de uma verdadeira (re)estruturação pedagógica que conjugue a prática docente com os saberes que ao longo dos anos foram construídos pelo(a) professor(a), com formação teórica que o possibilite reinventar o saber fazer para atuar no mundo em constante transformação. Os resultados neste estudo revelam que parte da competência profissional do(a)s professore(a)s vem de suas raízes históricas de vida e de suas experiências formadoras vividas na família e na escola. No que se refere à educação integral, a pesquisa traz à tona que, para se implantar um programa que amplia o tempo de permanência de estudantes nas escolas públicas, é necessário investir na infraestrutura das unidades escolares com a adequação e construção de espaços para o desenvolvimento das atividades previstas durante o tempo de permanência da criança na escola e, ainda, na qualificação do desenvolvimento profissional dos docentes. Duas constatações foram essenciais nesta pesquisa: a primeira, a satisfação e confiança dos pais em relação à unidade escolar, e a segunda, que os alunos tornaram-se mais felizes com a participação nas atividades do Programa Mais Educação.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada de professores, educação integral, Programa Mais Educação.

RESUMÉ

La présente étude a surgi de préoccupations qui, au cours de développement professionnel du chercheur d'enseignants, se sont établis en relation avec la formation des enseignants et d'éducation complète. Cette recherche vise à étudier comment la formation initiale et continue des enseignants se manifeste pour surmonter les défis dans la mise en œuvre du Programa Mais Educação. Ainsi, nous analysons les documents officiels qui orientent le programme et son approche de l'école unitaire fourni par Gramsci, et de considérer ce que les défis rencontrés par l'enseignant qui conduisent la recherche d'une formation continue. Pour ce faire, la méthodologie a privilégié l'approche qualitative par le biais d'une étude de cas unique avec la participation des enseignants à l'éducation de base, le questionnaire d'unités scolaires fouillé la coordonnatrice de l'éducation intégrale du ministère de l'Éducation coordonnateur national, du Programa Mais Educação, les parents et les étudiants inscrits au programme de l'étude. Pour obtenir les informations critiques ont été achevés, interviews semi-structurées et des groupes de discussion avec les étudiants afin d'obtenir de plus amples informations et une lecture attentive des questions soulevées qui pourraient clarifier les questions initiales sur l'éducation intégrale et le développement professionnel des enseignants des enseignants qui ont administré élèves des écoles participant au Programa Mais Educação. Une enquête sur l'histoire de l'éducation complète au Brésil, à partir des idées éducatives de Teixeira à la mise en œuvre de l'éducation Ribeiro Centre Carneiro à Salvador (BA), aux écoles, parc et une école de classe de Brasilia, Darcy Ribeiro, qui est venu mis en œuvre à Rio de Janeiro un plan audacieux de la construction physique et de centres éducatifs de l'école publique intégrée - CIEP. L'enquête a révélé que la formation initiale ne suffit pas entièrement préparer les enseignants à travailler dans l'éducation holistique, qui l'oblige à être dans un processus permanent de formation. Les résultats de cette étude révèlent que le cadre de la compétence professionnelle des enseignants vient de ses racines historiques et sa vie formant des expériences vécues dans la famille et l'école. En ce qui concerne la recherche a révélé que l'éducation complète pour mettre en œuvre un programme qui étend la durée de séjour des étudiants dans les écoles publiques est nécessaire d'investir dans des unités de infraestrura l'école avec un espace adéquat pour les activités de construction et au développement fournie lors de la durée de séjour des enfants à l'école et aussi la qualification de la formation professionnelle des enseignants. Deux questions clés ont été perçus dans cette recherche: d'abord, la satisfaction et la confiance des parents concernant l'unité de l'école et la seconde, que les étudiants sont devenus plus heureux de la participation aux activités du Programa Mais Educação.

Mots-clés: formation initiale et continue, le programme complet, Programa Mais Educação.

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Perfil dos Interlocutores – Docentes Entrevistados.....	92
Quadro II - Atividades Citadas pelos Alunos	116

LISTA DE FIGURAS

Figura I - Mapa da Pesquisa	48
Figura II - Eixos de Análise	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I - Escolha da Profissão: Motivos	93
Gráfico II - Percepção do Professor sobre se a sua Formação Inicial o havia Preparado para atuar na Educação Integral	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADCT	- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CIEPs	- Centros Integrados de Educação Pública
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PEC	- Proposta de Emenda à Constituição
PNE	- Plano Nacional de Educação
RAIS	- Relação Anual de Informações Sociais
SIMEC	- Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
ULBRA	- Universidade Luterana do Brasil
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UnB	- Universidade de Brasília
UNIRIO	- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

RESUMO	v
RESUMÉ	vi
 INTRODUÇÃO: A APROXIMAÇÃO COM O TEMA: UM PROCESSO	 12
 CAPÍTULO I	
TEMPOS E ESPAÇOS PARA EDUCAR INTEGRALMENTE	15
1.1 Ampliar Tempos e Espaços para Educar Integralmente: a Escola em Questão	15
1.2 Ampliação de Tempos, Espaços e Oportunidades: Delineando o Objeto de Estudo	21
 CAPÍTULO II	
O PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTITUINDO UMA INVESTIGAÇÃO ..	30
2.1 O Professor: Sujeito do Processo	30
2.2 Os Objetivos da Investigação	34
2.3 Caracterização da Pesquisa - um Estudo de Caso Único	35
2.3.1 Análise Documental	39
2.3.2 Entrevista Semiestruturada	40
2.3.3 Grupo Focal com os Alunos	44
2.4 A Instituição Pesquisada	49
2.5 A Teoria - o Esteio da Pesquisa	50
2.6 Eixos de Análise	51
2.7 Análise e Interpretação dos Dados	51
 CAPÍTULO III	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM PROCESSO	53
3.1 O Conceito de Formação	53
3.2 Tornar-se Professor - um Processo	58
3.3 A Formação de Professores como um Processo Contínuo	59
3.4 A Lei nº 9.394/1996 - Base Jurídica para a Formação de Professores no Brasil	62

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: EIS A QUESTÃO	68
4.1 Um Pouco de História	68
4.2 Anísio Teixeira: o Sonho em Concretizar a Escola-Parque	71
4.2.1 A Escola-Parque da Bahia	71
4.2.2 A Escola-Parque de Brasília	73
4.3 Darcy Ribeiro e o Ciep	76
4.4 Ampliação da Jornada Escolar: Realidade ou Exigência Legislativa?	78
4.5 Desempenho Educacional na Educação Integral: como Avaliar?	86

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	91
5.1 O Diálogo com os Professores	91
5.2 O Diálogo com os Gestores	106
5.3 O Diálogo com os Gestores da Unidade Escolar	112
5.4 O Diálogo com os Estudantes	115
5.5 O Diálogo com os Pais	120
5.6. Uma Síntese Possível	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE	142

INTRODUÇÃO

A APROXIMAÇÃO COM O TEMA: UM PROCESSO

A aproximação com o tema de pesquisa desta investigação revela o percurso do pesquisador desde a sua formação inicial, envolvendo os processos anteriores e posteriores a sua escolarização, seguidos de seu desenvolvimento profissional ao longo dos anos, o que será descrito a seguir.

Num dado momento da trajetória deste pesquisador, como professor da rede estadual de ensino do Estado de Goiás, graduado em letras e, posteriormente, em direito, mas sem deixar o seu fazer inicial, sentiu a necessidade de dar continuidade aos seus estudos na pós-graduação *stricto sensu*.

Numa retrospectiva histórica, buscou identificar as suas inquietações e, a partir delas, revisitar as que mais lhe me instigavam a realizar uma investigação na área educacional.

Nessa retrospectiva, este pesquisador teve como referência o seu avô que, na condição de professor autodidata, ensinava, em sua casa, as primeiras letras e os primeiros números aos filhos dos fazendeiros residentes na região de Pirenópolis, Goiás, tendo em vista que nos anos cinquenta não existia escola naquela região.

Estimulado pela experiência de seu avô, a docência chamava-lhe a atenção. A satisfação de ser professor era grande, tanto para si, quanto para sua mãe, que o chamava de “professor Jaime”. Por morar perto da Escola Estadual de Matão, sempre que precisavam de professor substituto, ele era o escolhido. E o gosto pelo magistério intensificou-se na sua vida profissional, porém, angustiava-lhe as dificuldades que encontrava em sala de aula, considerando-se que, naquele momento, ele encontrava-se em um processo inicial de profissionalização docente.

Nessa caminhada, foi professor de inglês para crianças dos anos iniciais na Escola El Shadday. A carreira docente começava a consolidar-se. Já graduado, foi diretor numa escola que ajudou a fundar. Era a Escola Municipal Raio de Luar, onde, tal experiência como gestor, representou para si muito trabalho e aprendizado.

Em 1994, iniciou seu curso de direito e, no mesmo ano, a especialização em Língua Portuguesa, na Universidade Estadual de Goiás - UEG, na busca pela consolidação de sua formação docente, ampliava-se o desejo de ministrar aulas, caracterizando-se, efetivamente, a identidade de ‘SER PROFESSOR’.

No ano de 1997, assumiu a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ouro Verde de Goiás. Os recursos iniciais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) começavam a capilarizar-se para a ponta do sistema. Nesse tempo, este pesquisador, também, professor do Colégio Estadual Roque Romeu Ramos, do qual foi diretor. Transferiu-se para Goiânia, tendo em vista a necessidade de exercer a segunda graduação, a advocacia.

Não se afastou da educação, indo assessorar a Superintendente do Ensino Fundamental, da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Nesse espaço é que, realmente, descobriu a dimensão do trabalho docente, passou a conhecer a escola por dentro e por fora. Nessa etapa da sua vida profissional, as dúvidas e incertezas se intensificaram. Deparou-se com vários questionamentos. Alguns antigos, decorrentes da sua prática pedagógica enquanto professor, outros, em virtude das observações realizadas nas escolas em que visitava. Ouvia muitas queixas dos professores, observava suas angústias, seus medos.

Começou, então, a dialogar com todos os níveis e modalidades de ensino, a transitar por todas as áreas da Superintendência de Educação Básica, conversando com professores, diretores, servidores administrativos, alunos e pais, enfim, com todos os atores do processo educacional, o que o motivou a buscar novos conhecimentos e novos caminhos para o desenvolvimento de sua atuação profissional e a refletir sobre a docência e a formação para o seu exercício.

Em 2008, foi convidado pela Secretária de Estado da Educação de Goiás, para exercer a função de Gerente do Núcleo de Programas Especiais. Função que o colocou frente a frente com grandes projetos desenvolvidos nas unidades escolares, inclusive, o Programa Mais Educação, desenvolvido na perspectiva da educação integral, objeto de estudo desta pesquisa. Nesse espaço, vivenciou a escola pública, plena de desafios, tanto no aspecto administrativo, quanto no aspecto pedagógico.

O desejo de buscar respostas para os seus questionamentos era visível. Compreender as dificuldades enfrentadas pelo professor para atuar nas salas de aula do Programa Mais Educação constituiu-se numa prioridade do processo de desenvolvimento docente. Procurar por respostas era seu objetivo.

Indagava-se se as dificuldades enfrentadas pelo professor, na sua prática pedagógica, teriam sua gênese na sua formação inicial. Assim, nasceu a necessidade de investigar a relação entre a prática e o conhecimento adquirido pelo professor durante a sua formação.

Essa reflexão acerca do binômio *exercício da docência – formação prévia* para esta finalidade, desencadeou a necessidade de um estudo mais atento, voltado para uma nova forma do fazer pedagógico, na escola que desenvolve o Programa Mais Educação. Esse programa requer dos professores e de outros profissionais da educação uma interlocução que

perpassa pela articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e de suas propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar, os saberes, os métodos, os processos e conteúdos educativos.

CAPÍTULO I

TEMPOS E ESPAÇOS PARA EDUCAR INTEGRALMENTE

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita.

- ANÍSIO TEIXEIRA -

1.1 Ampliar Tempos e Espaços para Educar Integralmente: a escola em questão

Adota-se para início desta investigação, por se tratar de educação integral em tempo integral, a concepção de educação integral da escola unitária idealizada por Gramsci, tendo-se em vista que, a partir do binómio formação de professores e ampliação da jornada escolar, não seria pertinente iniciar esta discussão sem mencioná-lo.

Pensar nessa prática educativa demanda uma proposta que seja emancipadora e que proporcione aprendizagens significativas com a ampliação qualitativa de tempos e espaços diferenciados de ensino, uma vez que a escola unitária de Gramsci está fundamentada na busca da emancipação humana, na ideia de formação integral e pela aquisição de maturidade intelectual com a articulação dialética entre o trabalho e a cultura MANACORDA (1990), MACHADO (1991), GRAMSCI (2000), NASCIMENTO; SBARDELOTTO (2008), ROSA (2011). A esse respeito destaca Rosa (2011):

[...] Tal proposta pode ser constituída com base numa educação escolar que seja emancipadora porque fruto de um trabalho educativo emancipado, tal como se apresenta a proposta da escola unitária de Antonio Gramsci, uma escola que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de realizar o trabalho com o desenvolvimento das capacidades intelectuais (ROSA, 2011, p. 1).

Conforme Rosa (2011), a autonomia a ser alcançada pelos estudantes deve ser buscada com base nos princípios da realização do trabalho e no desenvolvimento cognitivo, exercícios individuais e coletivos que a escola deve proporcionar de maneira permanente e organizada para criar diferentes oportunidades de crescimento aos seus educandos.

Para Gramsci (1989), a escola é a organização responsável para formar os intelectuais, assim, esse autor afirma o seguinte:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser

objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos forem os ‘graus’ ‘verticais’ da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 1989, p. 9).

Para tanto, Gramsci (1989) propõe a escola unitária para formar o homem por inteiro, o homem completo, o homem com funções intelectuais que pudesse se especializar e aperfeiçoar tais funções, para formar uma sociedade voltada para a cultura e para o trabalho. Essa escola deveria ser única¹, integrando “[...] as funções dispersas e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual, e que se apresente como escola de cultura e de trabalho ao mesmo tempo, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa” (MANACORDA, 1990, p. 155).

Nesse sentido, busca-se o “[...] desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87). A escola unitária visa à formação do homem completo, *omnilateral*, com formação plena, com o total desenvolvimento de suas potencialidades físicas e mentais. Segundo Manacorda (2007), omnilateralidade é

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89).

Rosa destaca que a *omnilateralidade* na proposta da escola unitária é possível porque “[...] compreende que em qualquer tipo ou nível de trabalho, mesmo no trabalho físico mecânico e alienado, existe uma necessidade, ainda que mínima, de qualificação técnica, o que representa uma necessidade, ainda que mínima, de atividade intelectual e de criação” (ROSA, 2011, p. 1).

Dessa forma, para se estabelecer uma proposta de educação integral em tempo integral é necessário ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola para o desenvolvimento de suas potencialidades físicas, mentais, sociais, lúdicas e afetivas, para que haja a possibilidade da *omnilateralidade*, uma vez que esta é considerada como “o fim da educação” (MANACORDA, 2007, p. 77).

¹ Segundo NASCIMENTO; SBARDELLOTTO (2008), o termo única está relacionado à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais (Nota do pesquisador).

Há de se considerar que no projeto pedagógico da escola, tema que será tratado mais adiante, deve estar prevista a formação *omnilateral* do ser educando, ou seja, um projeto que objetiva formar um ser na sua totalidade, contemplando a sua situação econômica, social, política e cultural com vistas a sua formação envolvendo o corpo, a mente e o espírito.

Na visão de Gramsci (1989, p. 118), a escola única inicial é composta por um conteúdo humanístico, de cultura geral que equilibra o “[...] desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. O autor defende, assim, a escola única a partir de uma organização educacional que conecta organicamente a formação humanista concreta e a atividade prática, preparando os homens para o exercício autônomo e criador de suas funções sociais uma vez que,

[...] a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1989, p. 121).

Gramsci (2000) defende, ainda, que a escola deve proporcionar condições para que cada “[...] cidadão possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’ nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 2000, p. 50). A escola representa um dos principais *locus* destinados a garantir o acesso ao patrimônio cultural informativo e formativo, tendo como função primordial preparar o educando para o exercício pleno da cidadania², provocando modificações quanto à maneira de pensar, sentir e interagir em sociedade.

Para Moll (2009, p. 14), “[...] a escola, nesse contexto, constitui-se como o lugar de efetivação de direitos, tanto por sua capilaridade social, quanto pelo caráter contínuo de realização de uma educação básica”. Para isso, torna-se imprescindível a reestruturação dessa instituição educativa, face ao papel que exerce como promotora de experiências diversificadas, no campo do progresso técnico e científico e de transformação social.

² De acordo com o Art. 2º da Lei nº 9.394/1996, “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1).

Para que a escola possa cumprir seu papel social, é necessário implementar uma ação educativa emancipadora, que garanta o direito à educação de qualidade³, que contemple e acompanhe a evolução social da humanidade, sem perder de vista as aquisições socioculturais e educacionais acumuladas pelas gerações ao longo dos anos.

A escola, ao expandir seu foco de atuação, assume, concomitantemente, uma diversidade de papéis que a sociedade lhe impõe, intencionalmente ou não, cujo resultado deve ser o de educar e o de proteger. Com a incorporação desses novos papéis, a escola torna-se corresponsável por oferecer uma educação que seja integral, contribuindo para que as pessoas que dela participam tenham oportunidades de conviver com diversos atores sociais, interagindo nos variados espaços socioeducativos existentes na comunidade, a fim de que possam exercitar uma ação dialógica respeitosa, responsável, emancipadora, vislumbrando a formação integral do ser humano, favorecendo uma vivência e convivência significativa e comprometida com o bem comum. Veiga (2009) ressalta que, no contexto atual, o papel da escola vai além da função de ensinar, uma vez que

A concepção de escola é outra. É preciso refletir sobre a criação de espaços e tempos escolares para colocar à disposição de todos os alunos o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa dos tempos livres: mais tempo de escola para os alunos que carecem de adequadas estruturas familiares e das relações de vizinhança (VEIGA, 2009, p. 15).

No momento atual, o Brasil despertou para a necessidade urgente de se promover uma revolução educacional, não somente no que se refere à questão de acesso da totalidade de estudantes brasileiros à escola, à evolução tecnológica, mas, principalmente no que se refere à mudança em relação ao tempo de permanência na escola, como, também, no tocante à organização curricular.

Busca-se assegurar que os estudantes tenham oportunidades culturais diversas, com vistas a um desenvolvimento tecnológico e, da mesma forma, lhes sejam asseguradas a vivência e a apropriação de valores pessoais e coletivos, voltados ao bem-estar e à paz social.

³ Por qualidade formal entende-se a propriedade lógica, tecnicamente instrumentada, dentro dos ritos acadêmicos usuais: domínio de técnicas de coleta, manuseio e uso de dados; capacidade de manipular bibliografia, versatilidade na discussão teórica; conhecimento de teorias; de autores; feitura de passos consagrados, como percurso da Graduação, dissertação de mestrado, tese de doutorado etc. [...] Qualidade Política coloca a questão dos fins, dos conteúdos, da prática histórica. Questiona se os estudantes na universidade são apenas objeto de treinamento técnico, ou se deveria haver processo definido de formação, no sentido educativo da gestação de atores políticos comprometidos com histórias menos desiguais. Qualidade política não substitui nem é maior que a qualidade formal. Tem apenas seu lugar, pois havendo ideologia intrínseca nas ciências sociais, é de igual maneira essencial demarcar qual sua ideologia predominante, a quem servem, que tipo de sociedade favorecem e coíbem. O homem é ser político, quer queira, quer não queira. Não pode ser neutro. Pode ser no máximo neutralizado (DEMO, 1995, p. 21-25).

O que não pode ocorrer é pensar uma escola com finalidades imediatistas, como denunciou Gramsci (2000) em sua época.

Assim sendo, considera-se que a escola é um espaço para a democratização do conhecimento e de reciprocidade de intenções educativas, em relação ao professor/aluno/comunidade. É um *locus* político privilegiado para socializar os saberes culturalmente produzidos.

Para que efetivamente cumpra sua finalidade, compete a essa instituição educativa ressignificar suas ações políticas, administrativas, financeiras e pedagógicas, para que, de fato, ela seja um instrumento de transformação social, que forme cidadãos críticos quanto ao modo de pensar, agir, sentir e atuar. Para que isso ocorra, faz-se necessário que haja uma intenção política por parte das políticas públicas, haja vista que são necessários recursos de grande monta para implantação e implementação de uma proposta com a finalidade de ampliar tempos e espaços educativos nas escolas públicas de todo o país.

Não se pode pensar que a educação integral em tempo integral aconteça em espaços que foram planejados para uma jornada de tempo parcial, por isso, é urgente o investimento na estrutura física da escola. Ampliar o espaço escolar e transformá-lo em um espaço para novas aprendizagens, esse é um ponto fundamental para se implantar uma proposta de educação integral em tempo integral, uma escola onde estudantes, professores e demais profissionais da educação possam estar o dia inteiro, preparando e ministrando suas atividades com a finalidade primeira de educar integralmente.

Gramsci (2000) já havia previsto isso com a proposta da escola unitária, pois ampliar tempos e espaços requer uma vasta ampliação da organização pedagógica e prática da escola, dos prédios, do material científico, do corpo docente. Para o autor a questão dos prédios escolares não é simples, pois, este tipo de escola deveria ser “[...] uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc.” (GRAMSCI, 2000, p. 37).

Percebe-se uma enorme preocupação de Gramsci (2000) com a organização do espaço escolar, ao afirmar que problemas de ordem prática e de organização não podem ser subestimados numa escola que se pretenda oportunizar a todos que dela participem uma educação integral em tempo integral.

Outra questão colocada pelo pensador italiano refere-se ao quantitativo de professores que requer a ampliação do corpo docente, pois “[...] a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada” (GRAMSCI, 2000, p. 37).

No que se refere à educação integral em tempo integral, a escola pode ser idealizada para que o estudante participe, integralmente, de modo a realizar e expandir suas necessidades educativas e potencialidades de aprendizagem, tendo em vista a garantia e a melhoria do seu desempenho escolar. Isso exige uma postura que valorize, diretamente, um projeto educativo voltado para a formação integral do educando, *omnilateral*, respeitando-o em suas diferenças e pluralismo de ideias, contribuindo para uma cidadania saudável. Nesse sentido, é importante ressaltar-se que “[...] se a escola quer ter uma função integral de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados” (TEIXEIRA, 1950, p. 38).

Para que aconteça essa ampliação, necessariamente, exige-se, também, a vivência de atividades pedagógicas ampliadoras de experiências e instigadora de conhecimento em ambientes extraescolares, utilizando-se, pedagogicamente, os espaços públicos e comunitários disponíveis na comunidade. Para Gramsci (1989, p. 125), “[...] a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais”. Faz-se necessário buscar meios e possibilidades educativas que fortaleçam a participação de todos os segmentos sociais que contribuam para o desenvolvimento da autonomia, da liberdade, da justiça social e da cidadania.

Nesse sentido, Rosa (2011) afirma o seguinte:

[...] a educação integral na escola de tempo integral que se faz necessária deverá ter como eixo norteador do planejamento e da ação educativa, bem como da formação de professores, a ideia da formação humana integral com vistas à emancipação individual e coletiva, fruto de um trabalho educativo emancipado (ROSA, 2011, p. 4).

Isso fortalece os laços de compromisso, responsabilidade social e envolvimento da sociedade civil no cumprimento das políticas públicas, em prol da melhoria da educação para todos, o que, diretamente, contribuirá para a redução das desigualdades sociais. É necessário também ficar atento ao fato de a escola transferir suas responsabilidades para outros setores da sociedade e vice-versa, para não se chegar ao que Saviani (1996) denominou de “hipertrofia da escola”.

A escola concebida sob a ótica de uma instituição educativa responsável pela formação humana, no sentido integral da educação, constitui-se, ao mesmo tempo, um desafio para as políticas educacionais brasileiras e um processo de conquista dos profissionais da educação. Tais prerrogativas exigem deles, motivação, compromisso, preparo teórico/técnico

e, sobretudo, um olhar diferenciado para o enfrentamento das ações pedagógicas pertinentes e necessárias a essa metodologia de trabalho, tal qual a escola unitária idealizada por Gramsci (2000), isto é, uma escola comum, com oportunidade de acesso a todos, única, que não seja uma escola de acolhimento para uns e de emancipação para outros, mas que seja uma escola com igualdade de oportunidades a todos que a ela tenham acesso como direito.

Dessa forma, “[...] a educação para Gramsci tem, portanto, uma dimensão política muito ampla, pelo papel significativo que podem ter a organização escolar e a criação de uma nova cultura na reestruturação democrática da sociedade” (MACHADO, 1991, p. 251). Sendo assim, uma educação que se queira emancipadora, igualitária e cidadã, necessariamente poderá ancorar-se nos pressupostos teóricos de Gramsci, para formar um ser que seja histórico, produtivo pelo trabalho, com condições objetivas de vida individual e coletiva, portanto, um ser com uma noção de homem, mundo e consciência crítica.

A partir dessas considerações, pode-se afirmar que a ampliação de tempos e espaços deve se constituir em aprendizagens significativas por meio da organização de um trabalho pedagógico que leve a efeito o ser educando na totalidade das suas demandas e possibilidades.

Intencionando-se analisar teórica e metodologicamente a ação da política pública educacional que se propõe desenvolver um projeto de educação integral, apresenta-se, a seguir, o objeto desta investigação o qual consiste num Programa implantado pelo Governo Federal para se induzir uma ampliação de tempos e espaços intra e extraescolares, na perspectiva da educação integral em tempo integral em escolas da rede pública de educação básica.

1.2 Ampliação de Tempos, Espaços e Oportunidades: delineando o objeto de estudo

A ideia de se implantar uma escola de dia completo na perspectiva da educação integral no Brasil não é nova, uma vez que no início do século passado Anísio Teixeira, na Bahia e, posteriormente, na nova capital do país, iniciou o processo de construção de uma escola que considerasse o educando como ser integral, com uma proposta pedagógica em que a ampliação do tempo de permanência na escola configurasse, também, novas aprendizagens. Segundo Pereira (2011), Anísio Teixeira não utilizava o termo educação integral, falava de uma escola para o homem comum brasileiro. Infelizmente o sonho de Anísio Teixeira não se concretizou para as gerações futuras.

Na década de 1980, Darcy Ribeiro impulsionado pelas ideias de Anísio, implantou no Rio de Janeiro um plano audacioso de construção física e pedagógica dos Centros Integrados

de Educação Pública (Ciep's), tema que será abordado adiante, outra vez a proposta também não avançou, seja pelos custos do projeto, seja pela descontinuidade das políticas públicas no país.

Importa ressaltar-se que esses ideais de educação integral não saíram das mentes de educadores em todo país, pois muitas propostas de ampliação da jornada escolar ao longo desses últimos anos vem surgindo, sem, contudo, existir no âmbito do Governo Federal uma proposta direcionadora do que seria educação integral. Todavia, em 2007, o Governo Federal implantou em 1.380 escolas em vários estados da federação uma proposta com vistas à educação integral, denominada Programa Mais Educação, como estratégia intersetorial para indução de uma política de educação integral.

Para compreender o objeto de estudo e estabelecer uma ordem cronológica dos programas que antecederam o Programa Mais Educação, remonta-se ao ano de 2001, quando o Governo Federal criou o Programa Bolsa-Escola. O aluno que estivesse frequentando a escola, e que a família apresentasse comprovada carência financeira, receberia um determinado valor em dinheiro. Segundo Fialho (2010), os municípios, em contrapartida, deveriam oferecer aos alunos atividades denominadas de socioeducativas, no turno complementar. No entanto, a ideia não prosperou, tendo em vista que os municípios não conseguiram oferecer as atividades no *contraturno*.

Em seguida, por meio da Resolução/CD/FNDE n.º 052/2004, o Ministério da Educação implantou o Programa Escola Aberta: *educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude*, com o financiamento de ações educativas e complementares para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades, nos finais de semana, com a proposta de formação integral, tendo por finalidade desconstruir as barreiras entre a escola, a comunidade e a educação. Esse programa apresenta uma abordagem metodológica com estratégias que privilegiam o conhecimento local, o informal, o saber popular e a cultura regional, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz.

De acordo com a proposta pedagógica do programa, ampliam-se as experiências de aprendizagem ao trazer para a instituição os saberes e talentos que fluem na vida das comunidades, situando-os no processo reflexivo sobre os fins educativos. Na concepção pedagógica da proposta, esta amplia o conceito de comunidade escolar ao incluir outros atores: as famílias dos alunos e os moradores locais que, ao estabelecerem vínculo com o

cotidiano da instituição, são estimulados a participar de suas decisões e a colaborar com a qualidade das suas atividades.

Nessa sequência, o Ministério da Educação implementou o Programa Ações Educativas Complementares⁴, com o objetivo de garantir a redução da exposição de crianças, adolescentes e jovens a situações de risco, desigualdade, discriminação e outras vulnerabilidades sociais e ambientais, promovendo o ingresso, o regresso, a permanência e a motivação dos alunos para o alcance do sucesso educacional, com a ideia de transformar a escola em um espaço atrativo e, conseqüentemente, de melhor qualidade educacional.

É importante ressaltar que as ações complementares não se configuravam em educação integral em tempo integral, pois as atividades deveriam ocorrer em horário diferenciado das aulas regulares e com frequência mínima de cinco horas semanais, distribuídas em pelo menos dois dias por semana, conforme art. 10 da Resolução CD/FNDE nº 14 de 07 de abril de 2006⁵.

Em 2007, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, o Governo Federal implantou o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando ações, projetos e programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das escolas das redes públicas de ensino, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Fazem parte desta ação intersetorial os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura, Defesa e Controladoria Geral da União.

Em atendimento à mencionada portaria interministerial, o programa foi implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no *contraturno* escolar, com a inclusão dos campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social e da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas acerca dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

⁴ De acordo com a Resolução/CD/FNDE n.º14/2006.

⁵ Art. 10. A implementação das Ações Educativas Complementares deverá ocorrer em horário diferenciado das aulas regulares e com frequência mínima de cinco horas semanais, distribuídas em pelo menos dois dias por semana, de modo a assegurar a consecução dos objetivos do Programa (BRASIL, 2006).

Por se tratar de uma ação voltada para a educação integral, é incipiente estabelecer-se na matriz legal do programa o termo “*contraturno*”, uma vez que enseja a ideia de complementaridade e exclui a ação integradora e articulada que poderá ser desenvolvida num dia de efetivo trabalho. Nessa mesma linha de pensamento, destaca Moraes (2009) que o emprego do termo *contraturno* nega a expressão integral e ressalta:

As atividades de ‘artes, cultura, esporte, lazer’ não ‘pertencem’ ao currículo escolar/educacional, mas se apresentam como atividades complementares ao vivenciado no dia a dia pedagógico de um turno da escola. Podem ocorrer em qualquer local, não necessariamente no espaço escolar. A denominação integral acaba reduzida ao aspecto temporal, ou melhor, ao aumento da quantidade de horas em que o aluno permanecerá sob cuidados/responsabilidade de uma instituição (MORAES, 2009, p. 35).

A educação integral em tempo integral deve acontecer em uma escola de dia completo, e não em uma escola de turnos. Ou melhor, uma escola que possa superar o conceito de turno/contraturno e de currículo fracionado, transformando-se em uma instituição de movimento, repleta de vida, voltada para as diversas aprendizagens, onde exista a articulação entre o saber formal e informal, com a vivência de atividades integradas nos múltiplos espaços e tempos disponibilizados, haja vista que essa escola tem de se fazer “[...] prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade” (TEIXEIRA, 1976, p. 58).

A afirmação, a seguir, de Monteiro (2009) é muito esclarecedora a esse respeito:

[...] esta escola apresenta condições para desenvolver um projeto curricular que oferece oportunidades para aprendizagens significativas, em diferentes situações e tempos, e em contato com diferentes profissionais. Não mais atividades extra-classe – todas as atividades ali realizadas são entendidas como educativas, no sentido amplo e estrito da socialização efetivada (MONTEIRO, 2009, p. 37).

Para Santomé (1998, p. 43), é necessário, “[...] criar situações de ensino e aprendizagem nas quais a relevância dos conteúdos culturais selecionados no projeto curricular possa interagir e propiciar processos de reconstrução junto com o que já existe nas estruturas cognitivas dos alunos.” A questão curricular da educação integral em tempo integral ganha relevância quando o processo educativo pressupõe a possibilidade de utilizar outros espaços para se garantir uma integração curricular, não somente em sala de aula, mas também, em outros tempos e espaços pedagógicos que poderão contribuir para a efetiva aprendizagem.

O Programa Mais Educação, conforme a Portaria Interministerial nº 17/2007, tem como finalidades:

- a) apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
- b) contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;
- c) oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrando à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;
- d) prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social – Suas;
- e) promover a formação da sensibilidade, de percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;
- f) estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;
- g) promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar;
- h) prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados (BRASIL, 2007, p. 2-3).

De acordo com o instrumento legal que direciona o programa, a educação integral em tempo integral, apoia-se na ideia de que a extensão do tempo escolar deve se associar à vivência de ações socioeducativas diversificadas e articuladas com objetivos de novas oportunidades de aprendizagens. Deve, ainda, conjugar experiências escolares e não escolares no âmbito da comunidade local ou, na medida do possível, fora desta.

Prevalece a concepção de que a educação integral, em tempo integral, articula saberes e práticas em diferentes contextos e momentos. Tal proposição permite-se inferir a intenção dos seus proponentes que vincula os saberes escolares com os saberes da comunidade local, o que poderia oportunizar o diálogo, a reflexão e a prática para a construção de novos

conhecimentos, possibilitando aprendizagens significativas e emancipadoras em múltiplos espaços que vão além dos prédios escolares.

É oportuno ressaltar-se que ampliar tempos e espaços requer uma mudança qualitativa que favoreça a aprendizagem numa perspectiva emancipadora, pois, se há a intencionalidade de ampliar a aprendizagem, faz-se necessário mais tempo e outros espaços educativos para formar o homem completo, *omnilateral*, caso isso não ocorra, é possível de criar-se uma escola que apenas amplia o tempo de permanência do aluno na perspectiva de confiná-los e não educá-los integralmente.

Essa modalidade de ensino em que se articula o tempo e espaços intra e extraescola demanda uma sistemática organizacional pedagógica diferenciada, voltada para uma educação integral, tendo em vista que seu funcionamento não se circunscreve, simplesmente, no aumento de tempo de permanência do educando na escola, mas sim que esse aumento signifique uma ampliação de saberes, de novas oportunidades de aprendizagens e de novos horizontes a todos que dela participam.

Três anos depois de implantando o Programa Mais Educação, a Presidência da República editou o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, com a intenção de formular a política nacional de educação básica em tempo integral, favorecer o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais, convergindo políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica e o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, além de disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral.

O decreto presidencial estabelece que o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral, definindo, desta forma, como educação básica, em tempo integral, a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

No âmbito do Programa, são princípios da educação integral:

- a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais;
- a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

- a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010a, p. 2).

O currículo do Programa Mais educação está estruturado, conforme determina o Decreto, com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, prática de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e alimentação saudável, denominados macrocampos, divididos em atividades específicas, conforme quadro descrito no apêndice deste trabalho.

Essas atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme disponibilidade da escola, ou fora dela, sob orientação pedagógica, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

No entanto, é válido ressaltar-se que a escola deve participar da vida em comunidade de forma educativa e organizada, conforme prescrito em seu Projeto Político-Pedagógico, para não se configurar numa evasão do espaço escolar pela falta de condições físicas e materiais da escola. A esse respeito destaca Giolo (2011) que a ida à comunidade não poderá representar uma fuga do espaço escolar ou uma forma de a escola suprir a falta de espaço próprio e de condições de trabalho, pois quando uma escola tem de sair de seu espaço para buscar outro na comunidade, seja na igreja, nas associações ou outros ambientes “[...] significa que nem o poder público e nem a comunidade local consideram o espaço escolar como um meio educador e, dificilmente conseguirá bons resultados pedagógicos” (GIOLO, 2011, p. 101).

Nesse sentido, considerando as bases legais do Programa Mais Educação e seus fundamentos pedagógicos, para ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, é

importante levar-se em consideração os processos de formação pedagógica dos diversos profissionais que atuarão diretamente com os estudantes na escola, em que a articulação entre o saber, a teoria e a análise crítica precisam ser elementos presentes e imbricados, tendo-se em vista a formação de professores(as) que sejam formadores(as) de cidadãos.

No que se refere à formação de professores na perspectiva da educação integral percebe-se a intencionalidade do Governo Federal em corresponsabilizar essa formação com as escolas, com os sistemas de ensino e com os cursos de formação inicial e continuada.

Para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. Trata-se de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas (BRASIL, 2009b, p. 37).

O texto referência para o debate nacional da educação integral deixa explicitada a necessidade de se pensar “[...] uma política que alcance novos patamares de inclusão, e uma consistente valorização profissional a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação” (BRASIL, 2009b, p. 38). Sem observar-se tais questões que passam desde a garantia de espaços e tempos educativos adequados até a valorização dos profissionais da educação, nenhuma proposta, seja ela de tempo integral ou parcial poderá viabilizar-se, uma vez que é notório que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, mas sem condições suficientes, esses podem não atingir seus objetivos de modo que tais propostas caem no risco de serem implantadas e condenadas ao fracasso.

Cada vez mais, a questão da formação de professores assume importância diante das exigências que são colocadas para a educação, em função de variados problemas constatados no desempenho de estudantes e, ainda, considerando o aumento significativo de experiências de ampliação da jornada escolar em todo o país, o que representou, em 2010, conforme dados extraídos do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec) do Ministério da Educação, mais de dez mil escolas.

É importante investigar-se como a formação inicial e continuada de professores contribuiu ou não para a superação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua

prática pedagógica, na implantação das turmas do Programa Mais Educação no Colégio Integral, da cidade de Anápolis - Goiás.

As instituições formadoras precisam preparar o professor para atuar na educação integral, haja vista que os processos de formação inicial e continuada podem atender, de forma geral, tal demanda. Outro ponto a ser considerado, nesse sentido, conforme destaca Gatti; Barreto, (2009, p. 202) é “[...] a limitada, senão ausente, participação de professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro”.

A diversidade de atividades, de atores e o oferecimento de atividades multiculturais no espaço escolar, na vigência do Programa Mais Educação, revela a necessidade de se intensificar a discussão acerca da formação docente, no sentido de orientar e formar professores e demais profissionais quanto aos princípios, objetivos e metodologias desenvolvidos no âmbito da educação integral.

CAPÍTULO II

O PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTITUINDO UMA INVESTIGAÇÃO

O diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a real humanização.

- PAULO FREIRE -

Objetiva-se com este capítulo apresentar o itinerário metodológico utilizado para a realização desta pesquisa que tem como eixos orientadores a formação inicial e continuada de professores e a educação integral em tempo integral. Trata-se de uma investigação na perspectiva qualitativa que busca analisar a formação inicial e continuada do professor como sujeito do processo e seus reflexos em sua prática pedagógica em turmas com experiências de educação integral em tempo integral.

Este capítulo reúne algumas reflexões sobre os procedimentos metodológicos que serão utilizados na investigação, a escolha do objeto de estudo, a caracterização, a identificação das estratégias, técnicas e *locus* da pesquisa.

2.1 O Professor: Sujeito do Processo

Os professores ocupam lugar de destaque na estrutura de empregos no Brasil, pois, de acordo com pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura - Unesco, denominada - *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*, coordenada por Barreto; Gatti (2009), que objetivou oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil, do total de empregos registrados na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), em 2006, 8,4% deles destinavam-se a professores. De acordo com Barreto; Gatti (2009):

No Brasil, a importância dos professores no cômputo geral dos empregos formais não é menor do que nos países avançados. Do total dos empregos registrados em 2006, 8,4% deles destinavam-se a professores, conforme informa a Rais, sendo que, quanto ao volume de emprego, os professores situavam-se no terceiro lugar no *ranking* de subconjuntos de ocupações, apenas precedidos por duas categorias reconhecidas como grandes absorvedoras de mão-de-obra, os escriturários e os trabalhadores dos serviços (15,2% e 14,9%, respectivamente) (BARRETO; GATTI, 2009, p. 17).

Em dados mais recentes, conforme o Educacenso, em 2009, 1.977.978 professores atuaram nas etapas e modalidades da Educação Básica em todo o país. A partir desse contexto, é válido destacar-se que o ensino escolar, nos últimos anos, constitui-se a forma predominante de socialização e de formação nas sociedades modernas (BARRETO; GATTI, 2009), sendo os professores um dos principais agentes condutores dessa socialização.

O professor, considerado por muitos como imprescindível para o desenvolvimento de uma nação e, ainda, para a construção de uma escola de qualidade, necessita de uma formação permeada de intencionalidades, de fundamentos teórico-metodológicos que possam defini-lo como um agente de transformação. No entanto, é preciso destacar-se que o professor não pode ser um mero coadjuvante na sua formação exercendo apenas a função de objeto, ele deve ser, antes de tudo, sujeito de transformação, inovação e mudança. A esse respeito Imbernón (2010) ressalta o seguinte:

[...] os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos dos outros (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Assim, o tema formação de professores é objeto de discussão e questionamentos de diversos autores, ao longo do tempo e, nas palavras de Imbernón (2009), ela assume uma função que vai além do ensino que deseja uma mera atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se ajustem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

A formação de professores passa a ser o centro das atenções de estudiosos tornando-se, a cada dia, mais uma área prioritária e complexa do conhecimento e da investigação, o que torna o professor, na atualidade, sujeito do processo. Na visão de Garcia (1999, p. 11), ela aparece como um “[...] instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” representando, um ‘objeto de consumo’, uma vez que não somente no contexto escolar é exigida, como também em outros contextos profissionais.

Os desafios não são poucos, tendo-se em vista que por um lado há a expansão da oferta de educação básica, uma vez que, de acordo com as matrículas registradas pelo Censo Escolar em 2006, “[...] cerca de 60 milhões de matrículas em todos os níveis de ensino, 91% correspondiam à educação básica” (BARRETO; GATTI, 2009, p.18) e, por outro lado, há de

se considerar que várias exigências são colocadas pela sociedade contemporânea tendo-se em vista as transformações sociais que atingem os vários campos da vida humana e se instalam no interior das escolas.

Partindo da relevância dessa profissão, tanto em termos pedagógicos, quanto ao quantitativo de empregos, que, conforme a RAIS em 2006, registrou 2.803.761 empregos para professores no Brasil, sendo que 77%, ou seja, 2.159.269, são de professores da educação básica, é mister que se conheça quem é esse profissional e como ocorre a sua formação a qual é refletida na sua prática escolar, uma vez que “[...] contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas o ‘objeto’, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar alunos, educá-los e instruí-los” (TARDIF, 2008, p.13).

E esse constitui o grande desafio atual, educar para transformar uma sociedade que está em constante mudança. Essa mudança requer dos agentes de transformação uma nova postura, por meio da ampliação de oportunidades, ou seja, pela ressignificação de tempos e espaços disponíveis para formação humana, pois a “a escola é o retrato da sociedade a que serve” (TEIXEIRA, 1971, p. 37).

Atualmente, uma diversidade de experiências de educação integral em tempo integral pode ser observada em todo o país. Pesquisa⁶ realizada para o mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada do Brasil constatou por meio de diversos dados, que a ampliação do tempo escolar constitui-se em experiências significativas no contexto educacional brasileiro, indicando uma tendência crescente de expansão.

Esse aumento recente de experiências de ampliação da jornada escolar, no contexto brasileiro, instiga este pesquisador a conhecer a formação dos professores para analisá-la e acompanhá-la cientificamente, haja vista que as instituições formadoras podem não preparar o futuro professor para atuar na educação integral, acarretando altos e baixos na relação ensino aprendizagem, seja por oferecer uma formação inadequada ou precária, seja pela falta de articulação entre a teoria e a prática na formação, seja pela falta de integração com diversas formas de ensinar. Por isso, o problema de pesquisa que orientou a reflexão deste trabalho é o de que a formação docente, tanto inicial quanto a continuada, não responde satisfatoriamente às demandas da educação integral na atualidade.

É válido ressaltar-se, também, que uma escola que se pretenda de educação integral torna-se uma organização mais complexa, em virtude de sua estrutura física, financeira, ou

⁶ Pesquisa denominada Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira para mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada presentes em território nacional. Essa pesquisa foi encomendada pelo Ministério da Educação a um grupo de Universidades (UFPB, UnB, UNIRIO, UFRJ, UERJ, UFMG e Ulbra) (Nota do pesquisador).

pedagógica, onde os professores deverão trabalhar articuladamente com profissionais possuidores de outras formações e experiências.

É fundamental manter-se a integração entre todos os envolvidos no processo: escola, família, comunidade escolar e sociedade, bem como a articulação de tempos e espaços com práticas educativas, voltadas para a formação integral do indivíduo, nas suas múltiplas dimensões.

Essa concepção implica que a educação integral articule conhecimentos, saberes e práticas em diferentes contextos e momentos, isto é, vincule os saberes escolares com os saberes da comunidade local, oportunizando uma relação dialógica reflexiva e prática para a construção de aprendizagens significativas.

Desenvolver a educação integral, nos dias atuais, constitui-se num desafio intersetorial e na corresponsabilidade dos diversos atores sociais, no sentido de garantir aos estudantes uma formação emancipadora, por meio do acesso ao conhecimento às diferentes formas e tecnologias de comunicação, aos mais variados campos da cultura, do esporte, do lazer, da prevenção e promoção da saúde, da iniciação científica, da inclusão digital, dentre outros. A esse respeito, Borges (2008) destaca o que se segue:

A escola vista como um lugar privilegiado de produção de cultura precisa situar-se no âmbito dos saberes locais e globais, sem que um se sobreponha ao outro, mas ao contrário, que se desenvolvam na justa medida dos saberes escolares mais amplos, demandados pelos seus protagonistas (BORGES, 2008, p. 15).

Assim, o conhecimento escolar vai além da sala de aula, pois outros espaços educativos, tais como bibliotecas, museus, laboratórios, circos, clubes recreativos, brinquedotecas, áreas públicas e cinemas, podem constituir-se em espaços de aprendizagens, haja vista o caráter integrador entre o saber local com o saber global.

É válido ressaltar-se, nesse sentido, que a escola deve ficar atenta à sua verdadeira função social qual seja a de socializar o saber acumulado pela humanidade ao longo dos anos, “[...] sem cair nas armadilhas decantadas por ‘panaceias’ para resolver os demais serviços públicos essenciais, de forma compensatória, ou saturar o cotidiano escolar de uma pauta eivada de amenidades” (BORGES, 2008, p. 15).

Segundo Veiga (2009), a cada ano letivo são atribuídas mais funções à escola, em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. No entanto, é necessário ficar-se atento ao processo de ampliação das funções que ultrapassam os limites e possibilidades da escola, para não diluir-se a sua função primeira, que é a de ensinar.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que a escola além de ensinar e preparar as futuras gerações para enfrentar a vida em sociedade em meio a tantas mudanças, também necessita ser muito próxima da realidade dos educandos, para atraí-los pedagogicamente, ensinando de forma criativa os novos saberes que são necessários ao enfrentamento das dificuldades e desafios advindos de uma sociedade em constante mudança, para isso é imprescindível investir na qualidade da formação do professor e na melhoria das condições de trabalho nas instituições escolares.

A partir das considerações até aqui expostas, procura-se investigar como ocorre a formação pedagógica dos professores no contexto escolar, considerando o trabalho docente na implantação do Programa Mais Educação, com sua intencionalidade e os resultados advindos do processo de formação docente e da educação integral. Para tanto, algumas questões foram formuladas, com o propósito de se estabelecer um diálogo com os interlocutores da pesquisa e buscar-se respostas para questionamentos formulados a partir da experiência profissional do pesquisador.

2.2 Os Objetivos da Investigação

A partir do problema de pesquisa e com base na afirmação de Apple (1982, p. 26) que para “[...] se adquirir discernimento, compreensão, da atividade desenvolvida por homens e mulheres em um período histórico específico, é preciso que se parta do questionamento daquilo que lhes é inquestionável”. Dessa forma, nesta investigação levantou-se, *a priori*, uma questão central:

- Como a formação inicial e continuada dos professores pode responder satisfatoriamente às dificuldades em relação à prática pedagógica na implantação do Programa Mais Educação no Colégio Integral?

Dessa questão central, outros questionamentos foram levantados:

- Como a formação inicial e continuada dos professores repercute na prática escolar?
- Que dificuldades o(a) professor(a) enfrenta na sua prática pedagógica em sala de aula que podem levá-lo(a) a buscar a formação continuada?
- Qual é a relação existente entre a ampliação do tempo escolar e o desempenho educacional dos estudantes cadastrados no Programa Mais Educação?

Frente às indagações apresentadas acima, considerou-se o seguinte objetivo geral:

- Investigar como a formação inicial e continuada dos professores se manifesta para a superação dos desafios na implantação do Programa Mais Educação.

Relativos ao objetivo geral, seguem os objetivos específicos:

- Analisar a repercussão da formação inicial e continuada dos professores na prática escolar.
- Identificar as dificuldades enfrentadas pelo professor na sua prática pedagógica em sala de aula de tempo ampliado que o leva a buscar formação continuada.
- Analisar a contribuição trazida pela ampliação do tempo escolar para a melhoria do desempenho educacional dos estudantes cadastrados no Programa Mais Educação.

2.3 Caracterização da Pesquisa – Estudo de Caso Único

Os processos metodológicos necessários ao cumprimento dos objetivos delineados para o desenvolvimento do presente trabalho desenvolveram-se na perspectiva qualitativa, cuja natureza contempla atividades, significados, participação, assim como relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos em situações cotidianas ao campo da pesquisa.

As experiências educacionais de professores, alunos, gestores, coordenadores e pais constituíram-se em objetos de estudo, seja no contexto escolar ou fora dele, contribuindo, dessa maneira, para aumentar o conhecimento relativo a essas experiências, tendo-se em vista que é na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões (FRIGOTTO, 2000). A escola é um ambiente complexo e repleto de fatos propícios à pesquisa qualitativa, assim,

A principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição ‘compreensiva’ ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças e percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 131).

Bogdan; Biklen (1994), ao discutirem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentam cinco características básicas para este tipo de abordagem, sendo relevantes para esta proposta investigativa. No entanto, de acordo com os autores, nem todos os estudos que são considerados qualitativos “[...] patenteiam estas características com igual eloquência. Alguns deles são, inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais características” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

As características fundamentais da pesquisa qualitativa apontadas por Bogdan; Biklen (1994), são as seguintes:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

A metodologia qualitativa como instrumento adequado às investigações sociais, conforme discutem André; Ludke (1986), possibilita a este pesquisador lançar um olhar sobre o objeto de pesquisa de forma mais integral e plural.

De acordo com Bogdan; Biklen (1994), na pesquisa qualitativa ocorre o seguinte:

[...] Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulados com o objetivo de investigar fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem a investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

A pesquisa empírica foi realizada por meio de estudo de caso único, de forma que os dados coletados pudessem reforçar a validade da pesquisa com a convergência dos resultados, a partir da utilização da análise de documentos e de entrevistas, tendo em vista o desejo de se estudar uma especificidade presente na unidade escolar, sendo caracterizado, de acordo com Gil (2009, p. 57) “[...] pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”.

O Colégio Integral, na cidade de Anápolis é *locus* da pesquisa, apesar de ser único em diversos aspectos: sua história, suas experiências, as pessoas envolvidas, reflete um contexto histórico geral, com seus problemas sociais e econômicos. Dessa forma, a legitimidade do estudo de caso, nesta pesquisa, encontra-se na especificação do objeto, haja vista a possibilidade de demonstrar que ele possui as condições mais gerais que caracterizam o Programa Mais Educação.

Yin (2010, p. 32), quando se refere à utilização deste procedimento metodológico, afirma que “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

André; Ludke (1986) destacam que o estudo de caso apresenta algumas características fundamentais, sendo relevantes para este estudo por: visar à descoberta, enfatizar a interpretação em contexto, buscar retratar a realidade de forma completa e profunda, usando uma variedade de fontes de informação, revelar experiência vicária e permitir generalizações naturalísticas, procurar representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Assim, toma-se como referência para o desenvolvimento do estudo de caso, nesta pesquisa, as três fases propostas por Nisbet; Watt *apud* André; Ludke (1986), sendo a primeira aberta ou exploratória, com a análise da literatura sobre a formação docente e educação integral, diálogos com professores, coordenadores, diretor, pais, e alunos, contato inicial com documentos existentes⁷ e, ainda, as próprias experiências do pesquisador.

Nessa fase, este pesquisador teve que se afastar das funções de gestor do programa, para poder aproximar-se do objeto a ser estudado. Não foi nada fácil, pois teve que se desvincular totalmente do programa como gestor para, aos poucos, ir assumindo a função de pesquisador. Entretanto, à medida que ia se aproximando do objeto como pesquisador, os questionamentos iam surgindo, os quais, ao longo desse processo, foram se atenuando com a perspectiva de reformulá-los ou até mesmo de abandoná-los por não serem consistentes.

Neste segundo papel a constituição do pesquisador se fez concomitante com a própria pesquisa, o que lhe possibilitou um olhar mais crítico a respeito do objeto investigado, oportunizando uma distinção entre aquilo que queria encontrar, mas não encontrou, assim como teve respostas para as constatações não previstas no projeto inicial de pesquisa que em muito enriqueceram a sua formação acadêmica e profissional. Esses achados estão explicitados na seção denominada “uma síntese possível” desta dissertação.

Nas palavras de André; Ludke (1986, p. 22) referem-se a essa fase do estudo de caso como o “[...] momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os

⁷ Os documentos referidos são: Plano de atendimento e Projeto político pedagógico da instituição pesquisada; manual de orientação do Programa Mais Educação, ano referência 2010; texto referência para o debate nacional da educação integral; Portaria Interministerial nº 17/2007; Decreto nº 7083/2010 (Nota do pesquisador).

contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias ao estudo”.

A segunda, a delimitação do estudo com a utilização da análise documental e entrevista semiestruturada, para o levantamento sistemático de dados, tendo-se em vista que, para se atingir o objetivo proposto neste estudo, foi importante selecionar os aspectos mais relevantes para o alcance de uma abrangência mais completa da situação estudada.

A terceira fase consistiu na análise e interpretação sistemática dos dados com a elaboração do relatório de pesquisa que se encontra no quinto capítulo desse estudo. Dessa forma, convém ressaltar-se que essas fases não se completam numa sequência linear, mas se intercalam em diversos momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria.

As informações do estudo de caso único foram discutidas de acordo com os pressupostos teóricos levantados, considerando as categorias: formação inicial, formação continuada e educação integral, tendo-se em vista que o caminho no sentido de contribuir para a efetivação da análise da formação dos professores, frente aos desafios do desenvolvimento do Programa Mais Educação, passa, inicialmente, pela identificação dos pressupostos teóricos e metodológicos necessários como subsídios às discussões levantadas.

O próximo momento foi o de identificação de critérios para o levantamento dos dados originados da imersão no mundo empírico, a partir da visão dos sujeitos acerca da prática pedagógica. Para essa fase foram utilizadas múltiplas fontes de dados, pois, conforme Creswell (2010, p. 208) “[...] os pesquisadores qualitativos geralmente coletam múltiplas formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, em vez de confiarem em uma única fonte de dados”.

A partir dos estudos de Triviños (1987), foi utilizada a técnica da triangulação na coleta de dados, com o objetivo de se incluir a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do Programa Mais Educação, com a sua matriz histórica, seus significados culturais e suas relações essenciais com a sociedade.

Nesse sentido, afirma Yin (2010, p. 144) que com a “[...] triangulação dos dados, os problemas potenciais de validade do constructo também podem ser abordados, porque as múltiplas fontes de evidência proporcionam, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenômeno.”

Dessa forma, a técnica da triangulação para esta pesquisa foi dirigida, primeiramente, aos processos centrados nos interlocutores da pesquisa (diretor, professores, coordenadores, pais, alunos e gestores do Programa Mais Educação) com o objetivo de verificar-se as

percepções, comportamentos e ações desses interlocutores, com a finalidade de se captar como o processo de formação docente contribuiu para a superação das dificuldades em relação à prática pedagógica na implantação do Programa Mais Educação.

Em seguida, dirigida aos elementos produzidos pelo meio dos interlocutores e que têm a incumbência de se perceber seu desempenho na comunidade, com a análise de documentos oficiais que norteiam o Programa Mais Educação. Por último, os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural com seus aspectos relevantes, forças e desenvolvimento de ações para indução da educação integral.

Nessa perspectiva, como citado anteriormente, foram utilizadas a análise documental, a entrevista semiestruturada e grupo focal, pois, entende-se que a utilização desses instrumentos contribuiu para a efetivação deste estudo, e, assim, alcançar os objetivos propostos.

É importante ressaltar-se que, por ser o levantamento de dados e a análise de dados etapas no processo desta pesquisa, estas duas fases se retroalimentaram constantemente, tendo-se em vista que as percepções e as ideias dos interlocutores foram explicadas e compreendidas por meio desta técnica.

A seguir, serão detalhados os procedimentos utilizados para a realização do processo investigativo.

2.3.1 Análise Documental

De acordo com Phillips *apud* André; Ludke (1986, p. 38), considera-se como documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, uma vez que são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para a realização da investigação.

Nesse sentido, na pesquisa qualitativa, a análise desses documentos pode “[...] constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 38).

Para esta pesquisa, a análise documental apresenta algumas vantagens, tendo-se vista que os documentos se constituem numa fonte firme, rica e de baixo custo, pois podem ser consultados várias vezes para maior equilíbrio dos resultados pretendidos, além de permitir a obtenção de dados quando o acesso ao indivíduo é impossível.

A análise de documentos, neste estudo, teve como objetivos identificar as razões, as intencionalidades e os objetivos do Programa Mais Educação, considerando-se que uma das principais finalidades do programa é induzir a prática da educação integral e avançar na melhoria do desempenho educacional dos estudantes matriculados nas escolas públicas cadastradas no Programa Mais Educação, por meio do desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável.

Os procedimentos metodológicos seguidos na análise documental foram os sugeridos por André; Ludke (1986). Os documentos analisados foram: o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, a Portaria Interministerial nº 17/2007, o Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o manual de orientação do Programa Mais Educação e o Plano de Atendimento da Unidade Escolar, sendo que o primeiro passo, consistiu na organização desses documentos. Para Pimentel (2001, p. 184), organizar o material significa “[...] processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos para facilitar o manuseio”.

Fato importante observado ao iniciar o momento empírico foi que as atividades desenvolvidas pelos alunos no Programa Mais Educação em 2010, não constavam no Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, por meio de um relato do próprio diretor, essa falha foi sanada em 2011, com a inserção das atividades no momento da construção coletiva do documento.

Em seguida, procedeu-se à análise documental, com a exploração do contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não apenas a sua frequência, registrando as análises por meio de esquemas e anotações à margem do próprio material.

2.3.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista é uma das principais técnicas de trabalho utilizada na área das ciências sociais, pois se constitui em meio adequado para se obter informações sobre o que as pessoas sabem, fazem, desejam, sentem, esperam, etc., sem contar que na entrevista “[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 33).

De acordo com Gil (2009, p. 110), a entrevista na pesquisa social possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, em profundidade, sobre o comportamento humano, sendo passíveis de classificação e de quantificação.

O uso da entrevista semiestruturada teve como finalidade, nesta investigação, conhecer o fazer pedagógico dos professores por meio das suas percepções a respeito da sua prática pedagógica, bem como identificar as dificuldades e desafios encontrados pelos interlocutores da pesquisa ao tempo da implantação do Programa e fornecer outros dados para a análise, a partir das experiências dos interlocutores.

A entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença dos investigadores, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para André; Ludke (1986, p. 34) “[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”, desenvolvendo-se a partir de um esquema básico, não aplicado com total rigidez, permitindo que o entrevistador faça os indispensáveis ajustes.

Para as entrevistas de um total de vinte e dois professores do Colégio Integral, foram selecionados nove. Para a seleção desses profissionais foram considerados os seguintes critérios:

- um professor de cada área do conhecimento para permitir uma análise mais clara sobre os reflexos em cada disciplina acerca do aumento da jornada escolar diária;
- professores efetivos com mais de quatro anos de atuação em sala de aula, com o objetivo de se garantir que tivessem participado de cursos de formação continuada;
- professores que ministraram aulas para os estudantes cadastrados nas turmas do Programa Mais Educação em 2010, com a finalidade de se perceber a relação entre a ampliação do tempo e o desempenho educacional desses estudantes.

Dessa maneira foram entrevistados:

- o professor de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, educação física, arte, língua inglesa e história;
- o coordenador pedagógico;
- o diretor da unidade escolar;
- a coordenadora em nível estadual do Programa Mais Educação;

- a Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação do Ministério da Educação;
- cinco pais de estudantes participantes do Programa.

Faz-se necessário, neste momento, explicar que o Programa Mais Educação no âmbito da unidade escolar é coordenado por um professor da escola, chamado de professor comunitário⁸, com a colaboração de educadores populares, estudantes universitários e agentes culturais, assim denominados conforme as diretrizes do programa de monitores. De acordo com o manual de orientação para educação integral:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE (BRASIL, 2010, p. 13).

Segundo as Diretrizes do Programa Mais Educação, o trabalho do monitor é considerado de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, e o ressarcimento das despesas com alimentação e transporte deverá ser calculado de acordo com o número de turmas monitoradas e limitado a R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais. Esses agentes não são os interlocutores da pesquisa, pois, apesar de ministrarem as atividades previstas no plano de atendimento da unidade escolar (acompanhamento pedagógico, dança, capoeira e tênis de mesa), ressalta-se que esses podem ser selecionados entre pessoas da comunidade com habilidades apropriadas ou, ainda, por estudantes universitários, o que poderia comprometer a investigação por não serem docentes habilitados para tal finalidade.

Dessa forma, os professores das diversas áreas do conhecimento foram escolhidos como interlocutores deste trabalho para uma maior confiabilidade em relação aos dados da pesquisa, haja vista que passam um maior tempo com os estudantes nas salas de aula regulares. Assim, podem perceber e comprovar ao longo do processo ensino aprendizagem os avanços, as dificuldades dos estudantes em seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

⁸ De acordo com o Caderno da Série Mais Educação - Gestão Intersetorial no Território, o professor comunitário, é preferencialmente, um professor efetivo do corpo docente da escola, sendo este responsável pelo planejamento de atividades que integram o programa à escola regular (Nota do pesquisador).

Conforme afirma Monteiro (2009, p. 14) é necessário que “[...] os professores conheçam a proposta, se engajem politicamente na ação educativa ali realizada e, principalmente, ampliem o seu olhar sobre o mundo e façam a leitura crítica da realidade sociocultural”.

Outra questão refere-se ao fato de que “[...] é o professor quem conhece melhor a realidade da escola e as questões que surgem nesse espaço” (AMARAL; VEIGA, 2010, p. 9), por isso a escola deve ficar atenta a outros profissionais que podem atuar na função de ensinar. O papel do professor é essencial e não poderá ser exercido por outros profissionais, uma vez que, nessa situação, há um iminente risco de se contribuir para a desprofissionalização docente ou nas palavras de Imbernón (2007, p. 14) para “[...] desprofissionalização resultante da falta de uma clara delimitação das funções dos professores”.

As entrevistas com os professores, diretor e coordenador foram realizadas individualmente, com horário previamente agendado, de acordo com as disponibilidades possíveis, no espaço escolar, em ambiente calmo e sem barulho para evitar possíveis interrupções que pudessem interferir na entrevista.

Já as entrevistas com a Diretora de Educação Integral do Ministério da Educação e Coordenadora do Programa Mais Educação em Goiás foram realizadas em seus gabinetes, em Brasília e Goiânia, respectivamente, com agendamento prévio para evitar problemas decorrentes de improvisações.

Foram gravadas em um aparelho digital MP4, transcritas e editadas, para evitar defeitos ou perdas de informações, com tempo médio de duração de trinta minutos. O anonimato dos interlocutores foi preservado com a utilização de códigos para cada entrevistado.

O roteiro da entrevista foi estruturado de forma a obter respostas válidas e informações pertinentes, a partir de uma relação de confiança e cordialidade com os entrevistados, para tanto foram utilizados os formulários:

- Apêndice 1. E1 - Entrevista com os professores
- Apêndice 2. E2 - Entrevista com o Diretor e Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar
- Apêndice 3. E3 - Entrevista com a Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
- Apêndice 4. E4 - Entrevista com coordenador local do Programa Mais Educação
- Apêndice 5. E5 - Entrevista com os pais de alunos participantes do Programa Mais Educação

Lakatos; Marconi (2010) apresentam algumas vantagens dessa técnica de levantamento de dados:

- Pode ser utilizada por todos os segmentos da população.
- Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido.
- Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.
- Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativas.
- Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias.
- Permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 181).

Todos os instrumentos que foram utilizados nas entrevistas passaram por um pré-teste. Foram aplicados alguns exemplares em um pequeno grupo de professores, como forma de avaliar possíveis falhas na compreensão das questões, inconsistências, ambiguidades e linguagem inacessível. O pré-teste foi aplicado com a participação de cinco professores do ensino fundamental que não atendiam aos critérios estabelecidos. Após a aplicação do pré-teste ficou constatada a viabilidade do roteiro com algumas correções de ordem prática.

Lakatos; Marconi (2010) entendem que o pré-teste serve para verificar se o roteiro da entrevista semiestruturada apresenta três importantes elementos:

- a) fidedignidade – qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados;
- b) validade – os dados recolhidos são necessários à pesquisa;
- c) operatividade – vocabulário acessível e significado claro (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 186).

É importante ressaltar-se que o rígido controle na aplicação dos instrumentos que foram utilizados confere maior confiabilidade na coleta de dados e, ainda, foi fator fundamental para evitar erros e defeitos no processo investigativo.

2.3.3 Grupo Focal com os Alunos

Segundo Gatti (2005), o grupo focal representa uma derivação das diferentes formas de trabalho com grupos, pois, privilegia a seleção dos participantes conforme o problema em estudo, desde que possuam algumas características comuns que os qualifiquem para a

discussão. Os participantes, nessa técnica, devem ter alguma vivência com o assunto a ser discutido, de tal maneira que a sua participação possa trazer elementos fundados em suas experiências cotidianas.

Essa técnica foi utilizada nesta investigação por permitir que os interlocutores, ou seja, os estudantes cadastrados no Programa Mais Educação pudessem se manifestar sobre como as atividades de acompanhamento pedagógico, dança, capoeira e tênis de mesa estavam refletindo em sua vida escolar. Ressalte-se que foi muito importante esse diálogo com os estudantes, uma vez que foi dada voz a quem é parte integrante do processo ensino e aprendizagem e, ainda, pôde revelar alguns aspectos não percebidos durante as entrevistas com professores.

Uma questão relevante no grupo focal diz respeito à forma de conduzi-lo para não comprometer a obtenção das informações. A esse respeito destaca Gatti (2005):

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta (GATTI, 2005, p. 8).

Sem radicalismos, vale dizer-se que o pesquisador precisou fazer os encaminhamentos necessários ao tema com as intervenções que facilitaram as trocas com vistas à manutenção dos objetivos do trabalho de grupo, isto é, buscou meios para que a discussão fluísse com o propósito de criar condições para que os participantes explicitassem seus pontos de vista, uma vez que nesta técnica “[...] há o interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p. 9).

Para a realização desta pesquisa, o grupo focal foi relevante uma vez que possibilitou fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, com a captação de significados que, por outras formas, não seriam possíveis de se manifestar. Ademais, por não pressupor preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, possibilitou reunir diversas informações e opiniões dos envolvidos sobre o processo de educação integral em tempo integral implantado na instituição pesquisada.

O grupo focal permite ao pesquisador conseguir inúmeras informações em um tempo reduzido, conforme Kitzinger, citado por Gatti (2005), possibilita:

- Clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes;
- Encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão;
- Ajudar a identificar as normas do grupo;
- Oferecer *insight* sobre a relação entre funcionamento do grupo e processos sociais na articulação de informação (por exemplo, mediante o exame de qual informação é censurada ou silenciada no grupo);
- Encorajar uma conversação aberta sobre tópicos embaraçosos para as pessoas;
- Facilitar a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual (GATTI, 2005, p. 10).

O grupo focal permite ainda “[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes constituindo-se uma técnica importante (GATTI, 2005, p. 11), o que possibilitou o conhecimento das representações, percepções, crenças, entendimentos, preconceitos, linguagens e simbologias de pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para a investigação. Possibilitou, ainda, alcançar-se algumas informações para a análise de como a extensão do tempo e do espaço escolar estavam refletidas pedagogicamente no desenvolvimento cognitivo dos participantes.

Para a realização do grupo focal foi utilizado um aparelho MP4 para a gravação em áudio, com a intenção de se registrar todas as falas e garantir o máximo de fidelidade a respeito das informações coletadas, além de se proceder a um minucioso registro sobre o que os participantes estavam discutindo. Em um primeiro momento, observou-se certo distanciamento dos adolescentes, talvez fosse pela utilização do aparelho MP4, mas ao poucos foram se soltando e o trabalho começou a fluir, com as devidas intervenções do pesquisador, com o cuidado de não se direcionar as falas, com vistas a obter dos participantes seus pontos de vista e suas críticas.

Para a seleção dos participantes foram utilizados alguns critérios:

- estudantes na faixa etária entre 13 e 15 anos de idade que frequentaram o Programa Mais Educação em 2010 e 2011 ;
- participação de meninos e meninas em igualdade;

Desta forma, foram selecionados 12 (doze) participantes, sendo 06 (seis) meninos e 06 (seis) meninas, conforme critérios estabelecidos acima. O local escolhido e disponibilizado para a realização da técnica foi a sala da vice-diretora da unidade escolar, pois, era um ambiente tranquilo e mais confortável, o que possibilitou que a gravação fosse realizada com

sucesso. Dois relatores participaram da técnica com a intenção de registrar o maior número possível de informações.

Conforme prescrito por Gatti (2005), o pesquisador realizou um “aquecimento”, propondo aos participantes que fizessem um comentário geral sobre como era o Programa Mais Educação na escola, a partir daí, a troca entre os membros do grupo começou a se efetivar de maneira mais tímida, num primeiro momento, no entanto, aos poucos, todos começaram a expressar seus pontos de vista.

Algumas questões foram colodas em pauta:

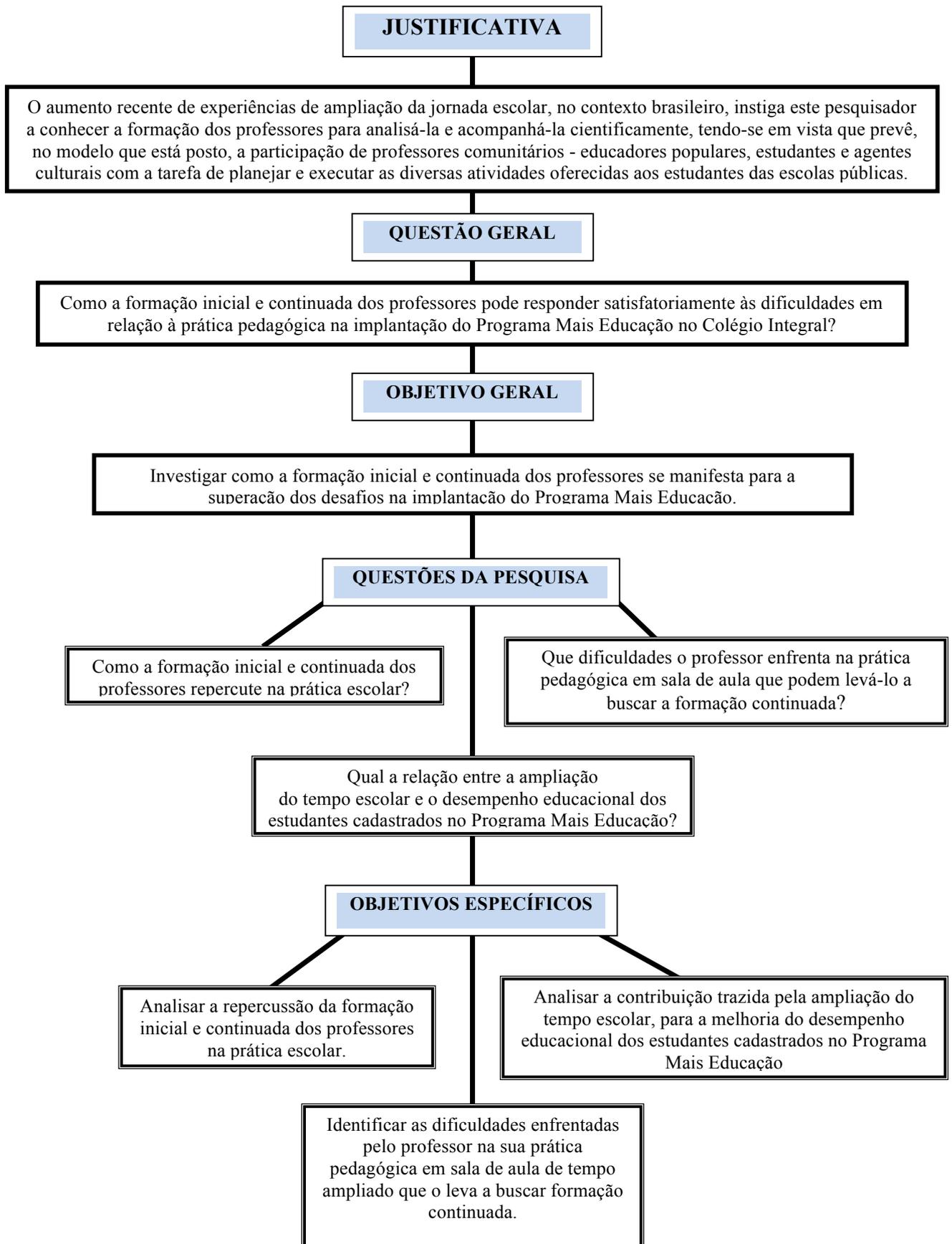
- O que vocês fazem aqui na escola quando voltam depois do almoço?
- Que tipo de atividades vocês mais gostam? Por quê?
- E as que não gostam? Por quê?
- Vocês acham que estão aprendendo mais aqui na escola?

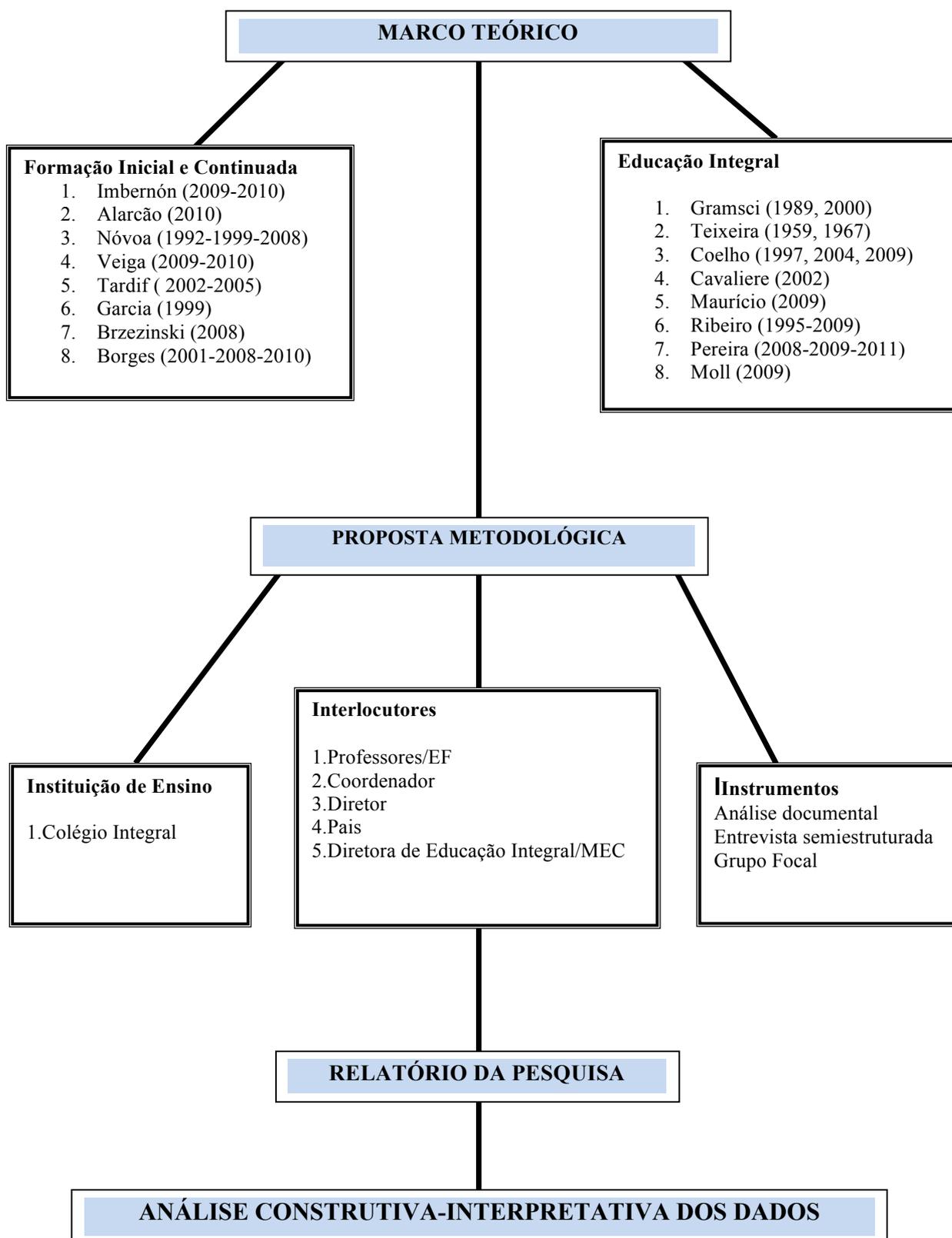
As questões formuladas foram abrangentes, no entanto, ao conduzir as discussões o pesquisador teve o cuidado de orientar os participantes que eles deveriam referir-se ao que estavam presenciando e participando na unidade escolar por meio do Programa Mais Educação.

Fato importante a destacar-se refere-se ao interesse dos participantes em emergir seus pontos de vista, apresentando suas críticas, seus desejos e inquietações, outro fato positivo diz respeito à forma de expressar dos adolescentes, pois, ao longo das discussões, pôde ser observado que os participantes começaram a se sentir responsáveis por criar e sustentar a sua própria discussão.

Com a finalidade de delinear o percurso metodológico de uma forma geral e fornecer ao leitor uma visão mais abrangente dos procedimentos da pesquisa, segue um cronograma, denominado mapa da pesquisa.

Figura I - Mapa da Pesquisa





2.4 A Instituição Pesquisada

A unidade escolar é um *locus* privilegiado em que se oportuniza um novo fazer pedagógico, a partir de velhos e novos atores, e se coloca em xeque as bases de formação do professor nas suas práticas escolares cotidianas.

Por isso, em virtude desses desafios, é que o presente trabalho propôs estudar o espaço do Colégio Integral⁹, localizado na cidade de Anápolis, Goiás, que atende cerca de 709 (setecentos e nove) estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e ensino Médio. Participam do Programa Mais Educação, o total de 100 (cem) adolescentes do ensino fundamental. Para possibilitar uma abordagem qualitativa mais segura, será tomada parte dessa realidade, focando-se a investigação nos anos finais do Ensino Fundamental.

A escolha do Colégio Integral deu-se pela facilidade de acesso, pelo nível de formação dos professores haja vista todos serem graduados, com ampla experiência no magistério e, também, conforme destacou o diretor da unidade escolar pelo bom andamento do Programa Mais Educação desde o ano de 2009. Outro critério considerado diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que no ano de 2007 apresentou um índice de 3,3, caindo em 2009 para 2,8, o que pode ser comparado com o final da pesquisa com o resultado de 2011.

2.5 A Teoria – o Esteio da Pesquisa

As transformações pelas quais passa a sociedade exigem, da escola e dos profissionais que nela atuam, uma postura educacional inovadora, baseada em práticas pedagógicas diferenciadas como eixo de uma formação humana que privilegie o desenvolvimento integral do educando, portanto, torna-se urgente e necessário que haja, por parte do Estado Brasileiro, um investimento significativo na implementação de políticas públicas relacionadas à formação de professores, como condição para ampliação da qualidade da educação brasileira.

Por isso, é relevante realizar-se pesquisas que tenham como objeto a formação inicial e continuada de professores, com o objetivo de se implementar ações voltadas para o desenvolvimento profissional docente.

É necessária a preparação contínua da equipe de professores da escola para enfrentar os desafios que a prática docente exige. Nesse contexto, torna-se indispensável uma investigação mais centrada na formação desse profissional, para se conhecer a real adesão do corpo docente das escolas estaduais ao Programa Mais Educação e se recebem e/ou receberam essa formação inicial e continuada, uma vez que o Ministério da Educação, em 2008, implantou o programa em 1.380 escolas públicas de 25 estados da Federação e no Distrito

⁹ Por razões éticas, a identidade da unidade escolar será mantida. Ele é denominado neste trabalho como Colégio Integral.

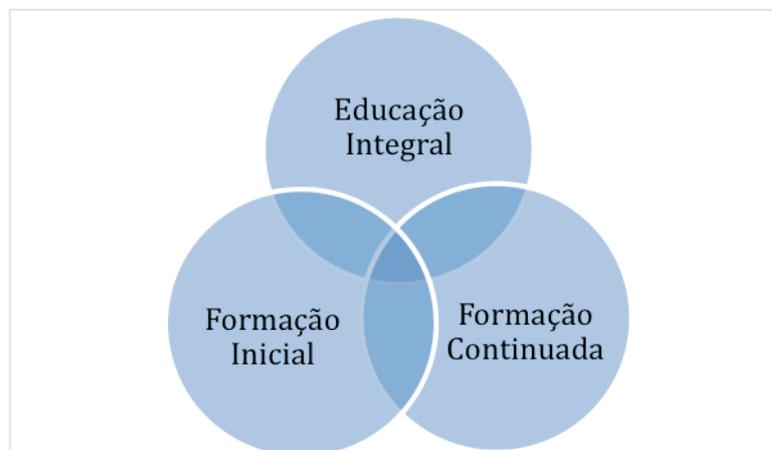
Federal, em 2009, a adesão foi de 5.004 escolas e, em 2010, representou 10.026 escolas participantes do programa, atendendo 3.067.664 alunos¹⁰.

2.6 Eixos de Análise

Para a fundamentação teórica desta pesquisa apresenta-se três eixos orientadores: a formação inicial, a formação continuada e a educação integral.

A representação gráfica, a seguir, mostra as interfaces entre os eixos de análise, em torno dos quais foi desenvolvida a pesquisa nos processos de formação de professores, suas conexões com a prática pedagógica refletida no ambiente escolar e a educação integral.

Figura II Eixos de Análise



Fonte: Categorias levantadas pelo autor

2.7 Análise e Interpretação dos Dados

Para Creswell (2010, p. 216) “[...] o processo de análise dos dados envolve extrair sentido dos dados do texto e da imagem. Envolve preparar os dados para análise, conduzir diferentes análises, ir cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados [...]”. Assim, no trabalho de campo, proceder-se-á à identificação das similaridades e dos antagonismos entre os dados a partir da visão dos sujeitos pesquisados, a formação real e concreta dos professores e a prática pedagógica no seu contraponto com a relação escola-sociedade na vigência do Programa Mais Educação.

¹⁰ Dados disponíveis em www.mec.gov.br (BRASIL, 2010).

Para tanto, foram seguidos os passos estabelecidos por Creswell (2010) para a análise de dados na pesquisa qualitativa, com a organização e preparação dos dados para análise e transcrição das entrevistas e a digitação das anotações realizadas em campo; leitura completa dos dados para se obter a percepção geral das informações e reflexão sobre seu significado global; codificação dos dados; utilização do processo de codificação para gerar uma descrição da escola pesquisada, dos interlocutores da pesquisa e das categorias de análise e a interpretação dos significados.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM PROCESSO

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais: aqui produz-se uma profissão.

- ANTONIO NÓVOA -

Para Tardif (2008) o professor ideal é aquele que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relacionados às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático que se baseia na sua experiência cotidiana com os alunos.

A partir desta consideração de Tardif (2008), ressalta-se que para se alcançar esse professor ideal, primeiramente, é mister que sua formação seja um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Esse desenvolvimento deve, estar baseado nas experiências próprias do professor adquiridas ao longo da vida, deve ainda, basear-se em valores e em regras éticas que permeiam a relação com outros profissionais.

Portanto, neste capítulo busca-se apresentar um conceito de formação relacionado com o processo de tornar-se professor, por meio da formação inicial e continuada, bem como apresentar a formação como um direito, trazendo para a discussão a Lei nº 9.394/1996, base jurídica para a formação de professores no contexto brasileiro.

3.1 O Conceito de Formação

Veiga (2010, p. 19) destaca que, no sentido etimológico, a “palavra ‘formação’ vem do latim *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação e, como verbo pronominal, significa ir-se desenvolvendo uma pessoa”. Para Rocha (2000, p. 289) o termo formação é o “ato de formar” e o “conjunto de ensinamentos e conhecimentos que formam o caráter”.

Formar o professor significa educar e preparar o futuro profissional para exercer, com competência, na melhor acepção da palavra, os desafios que a profissão de ensinar impõe, tendo em vista o caráter da praticidade, pois ensinar vai além de instruir, significa, também, aprender, pesquisar e avaliar, considera-se que o professor não precisa ser um técnico que desenvolve inovações prescritas, mas necessita “[...] converter-se em um profissional que

deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” (IMBERNÓN, 2009, p. 23).

Para Garcia (1999), a formação de professores é uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que deve referir-se tanto aos sujeitos que estão estudando para se tornarem professores, quanto àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino, o que pode mudar, nessa lógica, é o conteúdo, foco ou a metodologia da formação. Para o referido autor, a formação de professores no âmbito da didática e da organização escolar

[...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Nesse contexto, Garcia (1999) defende sete princípios que merecem atenção:

1. formação como um processo contínuo com ampla articulação entre a formação inicial e permanente de professores.
2. A necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.
3. A necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola.
4. A integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores.
5. A integração teoria-prática na formação de professores.
6. A necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva.
7. A individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores (GARCIA, 1999, p. 26).

Esses princípios não exaurem a diversidade de abordagens que a formação de professores contém, enquanto disciplina; no entanto, contribuem para se definir a concepção de formação adotada pelo autor. Assim, Garcia (1999) concebe a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado que possibilita ao professor adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades para exercer a sua atividade docente.

Imbernón (2009) estabelece que a formação docente deve ser um processo contínuo de desenvolvimento profissional, iniciando-se na experiência escolar e estendendo-se ao longo da vida, como um elemento essencial, mas que não é o único e talvez não seja o decisivo no

desenvolvimento profissional do professor, tendo-se em vista que se desenvolve por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc.

O referido autor destaca, ainda, que o desenvolvimento profissional do professor pode ser “[...] concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (IMBERNÓN, 2009, p. 44).

Por ser a formação docente um tema que tem despertado a atenção de muitos estudiosos, nos últimos anos, autores como Nóvoa (2008), Garcia (1999), e Imbernón (2009) estruturam suas discussões em torno do conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição ao conceito de formação inicial e continuada.

Imbernón (2009, p. 45) concebe o desenvolvimento profissional do professor como “[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”. Segundo o autor, esse conceito inclui o diagnóstico técnico e não de falhas das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para satisfazer essas necessidades profissionais.

Nesse sentido, “[...] o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas” (IMBERNÓN, 2009, p. 45). Para o autor, a formação será legitimada quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho e também da melhoria das aprendizagens profissionais.

Para Imbernón (2009), falar em desenvolvimento profissional para além da formação significa reconhecer

[...] o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional (IMBERNÓN, 2009, p. 46).

Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente, na visão do autor, pode ser um estímulo para a melhoria da prática profissional, com o reconhecimento de que os professores

podem e devem ser agentes de mudanças e transformações, capazes de gerir o processo ensino-aprendizagem.

Garcia (1999) explica a preferência pelo uso do termo desenvolvimento profissional docente, haja vista que o termo desenvolvimento profissional adapta-se melhor à concepção do professor como profissional do ensino e o conceito desenvolvimento conota evolução e continuidade superando a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada, pressupondo uma abordagem na formação docente que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

No entanto, ressalta o referido autor que o conceito sofreu algumas modificações no decorrer da década passada e afirma que desenvolvimento profissional docente passa a ser considerado como “[...] um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1999, p. 10).

Garcia (1999) destaca que o desenvolvimento profissional de professores apresenta-se como único elemento capaz de integrar na prática a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. Concebe o desenvolvimento profissional dos professores como “[...] uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (GARCIA, 1999, p. 139).

Na visão do autor essa “cola” é utilizada para unir o desenvolvimento profissional dos professores ao desenvolvimento da escola, ao desenvolvimento e a inovação curricular, ao desenvolvimento do ensino e ao desenvolvimento da profissionalidade de professores.

Para se chegar a escolas mais participativas, onde os docentes possam adotar práticas inovadoras com sensíveis adequações curriculares, onde as salas sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos possam aprender, partindo do princípio da educabilidade para se transformarem em cidadãos críticos, ressalte-se, primeiramente, precisa existir professor capaz e comprometido com os valores que representam.

Quanto ao desenvolvimento profissional docente e desenvolvimento da escola, Garcia (1999) afirma que as atividades de desenvolvimento profissional são geralmente planejadas e desenvolvidas fora do contexto escolar e não atendem às necessidades dos professores, por isso é preciso entender a escola como lugar que possa mudar e melhorar o ensino com a adoção de uma postura que valorize a relação intrínseca existente entre a escola e o desenvolvimento profissional dos professores. Essa relação intrínseca poderá ser efetivada por meio de uma liderança instrucional entre os docentes com a criação de uma rede interna na

escola que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações, a partir de uma cultura de colaboração que funcione em oposição à cultura individualista.

Vale lembrar-se que, nesse sentido, a escola requer uma gestão democrática e participativa em que os professores possam tomar decisões em aspectos relevantes para o desenvolvimento de projetos de formação.

O referido autor considera que a relação entre o desenvolvimento profissional e a inovação curricular consegue transformar e melhorar, no âmbito de seu espaço de influências, a escola, o currículo e o ensino.

No que se refere ao desenvolvimento do ensino, o autor defende a ideia deste como atividade prática e deliberativa, compreendido como um conjunto de processos e estratégias que podem facilitar a reflexão dos professores em relação à sua prática para gerar conhecimentos práticos e estratégicos, a fim de que sejam capazes de aprender com a sua própria experiência.

Em relação ao desenvolvimento da profissionalidade, de acordo com Garcia (1999), o desenvolvimento refere-se ao professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende, neste caso, está intimamente ligado com a melhoria de suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente.

As relações existentes entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola, do currículo e do professor, necessariamente, precisam ser efetivadas em propostas que permitam estruturar e desenvolver uma configuração conceitual ao desenvolvimento profissional dos professores. Para tanto, Sparks; Loucks-Horsley, citado por Garcia (1999, p.150) defendem cinco modelos de desenvolvimento profissional dos professores: desenvolvimento profissional autônomo; desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão; desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional; desenvolvimento profissional através do treino e desenvolvimento profissional por meio da investigação.

É bom lembrar-se que o autor utiliza da palavra modelo no mesmo sentido de Sparks; Loucks-Horsley (1990), referindo-se a um desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições acerca, em primeiro lugar, da origem do conhecimento, e, em segundo lugar, de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento.

A partir das considerações acima elencadas, é perceptível o desenvolvimento profissional dos professores como um processo, individual ou coletivo, no entanto, o processo de desenvolvimento necessita contextualizar-se no local de trabalho do professor, qual seja,

na escola e nas instituições educativas em geral, o que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais por meio de suas experiências, sejam elas formais ou informais.

Nesse sentido, é importante destacar-se que o interesse pretendido com esta investigação é o processo de formação do professor integrado com a prática docente, que envolve, sobretudo, os princípios e modelos adotados por Garcia (2009), já citados anteriormente. Trata-se da formação como processo de desenvolvimento profissional que ganha forma ao longo da vida, articulado entre a formação inicial e permanente de professores.

3.2 Tornar-se Professor - um Processo

O processo de tornar-se um professor inicia-se desde os primeiros anos de vida escolar, tendo em vista que o futuro professor, em geral, já concebe a ideia de um dia ser um professor e já carrega um conjunto de expectativas e atitudes que vão se construindo ao longo de sua formação.

Flores (2010, p. 183) destaca que os futuros professores possuem “[...] um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizam ao longo da sua trajetória escolar.”, o que, necessariamente, vai formando a identidade do futuro professor, seja pelo contato prolongado com a futura profissão, observando seus professores, seja pelo desejo de ensinar.

Para Brzezinski (2002), as transformações que ocorrem por toda a vida dos professores podem levá-los a atingir condições ideais que garantam um exercício profissional de qualidade. Destaca ainda o seguinte:

[...] tal processo conduz à profissionalização, pois essa poderá ser atingida mediante um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado *status* e valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente (BRZEZINSKI, 2002, p. 10).

Nesse mesmo entendimento, Tardif (2008) desenvolve uma concepção de formação docente a partir dos saberes que são adquiridos durante a trajetória pré-profissional, ou seja, ao tempo da socialização primária e escolar que “[...] têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério” (TARDIF, 2008, p. 69).

Ressalta-se que, de acordo com a concepção de Tardif (2008), uma parte importante da competência profissional dos professores tem origem nas histórias de vida, crenças e representações, existindo, dessa forma, um efeito cumulativo e seletivo de experiências anteriores em relação às experiências vindouras.

Em relação à trajetória formativa, Garcia (1999) afirma que a formação inicial não representa o produto final do futuro professor e, sim, uma etapa vencida para o desenvolvimento profissional docente.

Formar o futuro professor é prepará-lo para enfrentar as diferentes situações que a função docente impõe, uma vez que a formação inicial deverá ser o alicerce para a construção de um conhecimento pedagógico que seja especializado e que vincule a teoria com a prática, estabelecendo, dessa forma, a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação.

Nas palavras de Imbernón (2009), a formação deve dotar o futuro professor ou professora “[...] de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários” (IMBERNÓN, 2009, p. 60), para não cair no descrédito e nem contribuir para o insucesso do professor em formação.

Todavia, o professor não está totalmente formado no momento em que recebe a sua habilitação profissional, haja vista que os conhecimentos adquiridos antes e durante a sua formação inicial são insuficientes para exercer a profissão ao longo da carreira, devendo ser a formação um processo permanente, uma continuidade que seja adequada às suas necessidades profissionais, cujo tema será abordado a seguir.

3.3 A Formação de Professores como um Processo Contínuo

A formação continuada vem sendo, nos últimos anos, objeto de interesse de pesquisadores, acadêmicos, professores, movimentos sociais e foco de análises em vários estudos e pesquisas, considerando-se que se estabeleceu um grande debate em torno do assunto. Conforme destaca Gatti et al. (2010, p. 199), “[...] a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam diversos debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem, cada vez com maior frequência, no ensaio de alternativas de formação continuada de professores” com cursos que outorgam diplomas profissionais de nível médio e superior, muitos vinculados a processos de educação a distância.

É importante ressaltar-se que a formação continuada de professores é vista por muitos pesquisadores, educadores e administradores públicos como a solução para os problemas que não são solucionados na formação inicial e, na visão de Gatti et al. (2010, p. 200) “[...] a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”, tendo-se em vista que os resultados das avaliações externas de cursos de formação de professores e, ainda, do desempenho educacional de estudantes retratam insuficiente ou mesmo inadequada a “formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980” (GATTI et al. 2010, p. 201).

Dessa forma, faz-se necessário estabelecer uma nova concepção de formação continuada que seja voltada para o desenvolvimento profissional docente. Alarcão (1998, p. 100) define “[...] como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. Essa formação deve responder aos diversos desafios que se sucedem na carreira do professor. Veiga (2002) destaca que essa formação deve estar focada nas necessidades e situações vividas pelos professores. Sendo assim, “[...] a formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso a formação não se conclui, ela é permanente” (VEIGA, 2002, p. 87).

Imbernón (2009, p. 71) compreende que a formação permanente não deve oferecer somente novos conhecimentos científicos, mas processos relativos à “[...] metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana”. O autor ressalta, ainda, que esta formação não deve ser distante da prática, ela deve promover a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação. Ela necessita comprometer-se com uma formação voltada para um sujeito com competência para processar a informação, analisar e refletir criticamente, tomar decisões racionais, avaliar processos e reformular projetos, em seu contexto e com seus colegas.

É preciso considerar-se nesse processo de desenvolvimento profissional o saber dos professores que, de acordo com Tardif (2008), é um saber plural composto de vários saberes, adquiridos no processo de vida escolar, em cursos de formação e na prática vivida pelos docentes. Parte desses saberes estão relacionados ao contexto da socialização profissional onde cada sujeito está inserido.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2008, p. 14).

Nesse sentido, é preciso que o professor pense sobre sua prática, pois, como observa Sacristán (2008, p. 74), “[...] o professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos”. É importante considerar-se que o professor não é somente aquele que aplica o conhecimento produzido por outro, é, antes de tudo, um sujeito que “[...] assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2008, p. 230). É necessário, portanto, estabelecer uma formação continuada que parta da experiência e dos saberes dos professores para melhorar a teoria e a prática.

A formação continuada baseada na ação docente é fundamental para assegurar a qualidade de aprendizagem dos estudantes, tendo-se em vista a contribuição da reflexão sobre a prática/teoria que os docentes realizam sobre o seu próprio modo de ensinar. Conforme Imbernón (2010, p. 49), é necessário que se proceda a uma formação pautada no diálogo e na participação, ligada às cidades ou às instituições educativas e ainda a “[...] projetos de inovação, menos individualista, *standard* e funcionalista, mais baseada no diálogo entre indivíduos iguais e também entre todos aqueles que têm algo a dizer e algo a contribuir com a pessoa que aprende”.

Nesse sentido, destaca-se, no que se refere à formação de professores, a imprescindibilidade de se promover uma “[...] verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (GATTI et al, 2010, p. 257). Entende-se que a formação docente precisa de uma verdadeira (re)estruturação pedagógica que conjugue a prática docente com os saberes que, ao longo dos anos, foram construídos pelo professor, com a formação teórica que o possibilite re(inventar) o saber fazer para atuar no mundo em constante transformação, de forma autônoma, criativa e que represente um contínuo, ao longo da vida profissional.

É preciso criar uma nova cultura formadora que “[...] gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2010, p. 40), adotando uma formação em que os professores sejam protagonistas da ação e que seja pautada no diálogo e na participação coletiva.

Para isso, é necessário que a instituição formadora forme sujeitos para pensar sobre sua prática “[...] capazes de um pensar epistêmico [...] que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, [...] apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela” (LIBÂNEO, 2002, p. 72).

Após estas considerações, acrescenta-se que, para se estabelecer um processo de desenvolvimento profissional docente, primeiramente, o professor precisa entusiasmar-se com a educação, um processo que se inicia de dentro para fora, por isso, recorre-se às ideias de Snyders (1988, p. 14), pois, “[...] a primeira reforma da formação dos professores seria para mim que eles atingissem um entusiasmo cultural, a confiança de que a cultura que eles ensinam pode dar satisfação a seus alunos; [...] Ensina-se para dar satisfação”.

Por isso, é importante ressaltar-se que os processos de formação continuada precisam avançar na direção do aperfeiçoamento profissional dos professores e agirem sobre as situações-problema, para articular a prática com a teoria.

3.4 A Lei nº 9.394/1996 - Base Jurídica para a Formação de Professores no Brasil

Pensar na base jurídica para a formação de professores implica considerar as políticas educacionais que foram estabelecidas nos últimos anos para esta temática, o que tem provocado mudanças significativas no cenário brasileiro, entre elas: a Lei nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

É forçoso dizer que a Lei nº 9.394/1996, estranhamente, dispensou ao tema - Formação de professores, apenas, seis artigos para definir os fundamentos, limitar os níveis, *locus* de formação, bem como, relacioná-los aos requisitos de valorização do magistério, em um capítulo denominado “Dos profissionais da educação”, o que, desta forma, pode não representar todos os anseios e necessidades de uma classe profissional tão numerosa que desempenha papel fundamental na construção de um país.

Conforme estabelecido no art. 61 da Lei Maior da educação nacional, consideram-se profissionais da educação básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

No que se refere à formação para os professores da educação básica, estabelece a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Depreende-se de tal artigo que a formação em nível superior somente será exigida dos professores que atuarão a partir dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, entretanto, poderá, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, ser o professor formado na modalidade normal.

Ressalta-se a contradição existente, ao tempo da promulgação da LDB, entre este artigo e o parágrafo 4º do artigo 87, com a exigência de que até o final da década da educação (2006) somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço.

É importante reportar-se ao Parecer 09/2001 do Conselho Nacional de Educação¹¹ - CNE que retrata, também, incoerência com o referido artigo.

Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 37).

¹¹ O Parecer 09/2001 do CNE deu origem a Resolução que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena, no dia 08 de maio de 2002 (Nota do pesquisador).

Grande contradição existe, uma vez que a formação do professor, segundo o parecer, deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica, ou seja, é necessário que o professor em formação demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver as competências previstas para os egressos da educação básica. Porém, é notório que os cursos de nível médio dificilmente dariam conta de prover tamanha especificidade de saberes relativos à docência.

É preciso ainda considerar-se que o Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999, regulamentou tal artigo e, esse, por pressões, foi alterado pelo Decreto nº 3.554 de 7 de agosto de 2000, estabelecendo no parágrafo segundo do artigo terceiro que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, seria feita, preferencialmente, em cursos normais superiores.

É oportuno salientar-se que o artigo 62 da Lei nº 9.394/1996 não comporta totalmente os anseios dos movimentos sociais que lutam por uma política de formação e profissionalização docente. Na visão de muitos estudiosos, dentre eles destacam-se Brzezinski (2002) e Scheibe (2002), o artigo contribui para a desvalorização dos cursos que formam os profissionais da educação. O *locus* de formação para professores, conforme determina o artigo 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, restringe-se a duas instituições: as universidades e os Institutos Superiores de Educação. Quanto aos Institutos Superiores de Educação, determina a Lei que estes manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica e, ainda, programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Scheibe (2002) destaca o seguinte:

[...] a universidade brasileira, que sempre privilegiou o bacharelado, no espírito de uma sociedade colonizada, mais uma vez é colocada numa situação de desresponsabilização pela formação de professores ao determinar-se que o *locus* de sua institucionalização seja *preferencialmente* os Institutos Superiores de Educação (SHEIBE, 2002, p. 56) (Grifos da autora).

Veiga (2002) também nos alerta que ao se tirar da universidade a formação docente, o Ministério da Educação nega a sua identidade e cria o profissional tarefeiro, ou seja, aquele que apenas executa atividades diárias.

Ao retirar da universidade a formação do professor, o MEC nega a sua identidade como cientista e pesquisador, reduzindo o professor a um ‘profissional tarefeiro’, mero executor de atividades rotineiras, acríticas e burocráticas. Nessa concepção, qualquer curso aligeirado e de baixa qualidade forma professores desvinculados do contexto social mais amplo, possibilitando a construção da identidade de tecnólogo do ensino (VEIGA, 2002, p. 79).

Entre os diversos equívocos resultantes desta política educacional, os pesquisadores críticos que têm se ocupado do desenvolvimento profissional docente neste país apontam o decorrente aligeiramento da formação de professores em cursos com pouca qualidade, o que pode desqualificar a profissão docente. Não é demais apontar que tais dispositivos deixam de lado uma trajetória re(construída) na área de formação docente por parte das instituições de ensino superior, pois, deixam evidentes os problemas no sentido de seguir um modelo de formação mais voltado à certificação do que à qualificação.

Parece ser histórica essa questão da desvalorização da formação do professor na legislação educacional. Segundo Brzezinski (2002):

No Brasil, a própria legislação impulsiona o aviltamento do magistério. Por exemplo, a desvalorização da formação do professor do ensino fundamental foi acentuada com a Lei nº 5.692/71, que descaracterizou o *lôcus* tradicional de formação – a Escola Normal. A formação do licenciado para as disciplinas do 1º e 2º graus e do pedagogo, assim como dos pós-graduados começou a ser degradada desde a imposição da Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), que implantou um modelo inadequado de formação de professores, repartindo essa responsabilidade, pois aos institutos coube a formação específica de cada área do saber do currículo da escola básica e à Faculdade de Educação foi reservada a formação pedagógica dos futuros professores (BRZEZINSKI, 2002, p. 13).

Para Brzezinski (2002, p. 15) “[...] pelo que se constata, fica ‘regulamentada’ por força de lei a tradicional prática do Estado de ser conivente com a desprofissionalização docente e desvalorização do profissional do magistério.” Nesse sentido, Scheibe (2002) reforça essa ideia da seguinte maneira:

A mesma LDB que determinou a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação e os seus cursos normais superiores como os locais preferenciais para essa formação. Nas circunstâncias hierárquicas em que isso se coloca, pode significar uma reacomodação da desvalorização profissional (SCHEIBE, 2002, p. 55).

Ressalta-se ainda o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, um dos documentos mais recentes que trata da

formação de professores. Essas diretrizes institucionalizam “[...] a formação *preferencialmente* fora da universidade e destinam-se muito mais para conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos futuros professores ingressantes no sistema educacional e aos leigos que nele atuam” (BRZEZINSKI, 2002, p. 15), que na visão da pesquisadora corresponde a uma “[...] formação prática, simplista e prescritiva, baseada no *saber fazer* para o aprendizado do *vai ensinar*” (*Idem*) (Grifos da autora).

Não se pretende aqui generalizar-se e afirmar-se que somente as universidades têm a condição científica e acadêmica para desenvolver a formação docente seja inicial ou continuada. É preciso considerar-se que existem neste país muitas instituições sérias e capazes que promovem a formação docente em nível superior que não são universidades e que oferecem à sociedade serviços de qualidade. O que se precisa refletir são as implicações de ordem política, social e educacional com a retirada desta tarefa das universidades.

A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, conforme determina o artigo 64 da LDB, será realizada em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Por se tratar de um tema tão relevante e, ainda, por ser consenso que um dos meios de garantir a qualidade do ensino, neste país, passa pelo investimento na formação inicial e continuada dos professores (VEIGA, 2010) e tem-se em vista que os professores devem ocupar posição de destaque em toda e qualquer política voltada para o aprimoramento da qualidade do ensino, destaca-se as palavras de Brzezinski (2008) que toma emprestado de Anísio Teixeira a ideia da existência de dois mundos bem definidos: o oficial e o real.

Na atualidade, nesta primeira década do terceiro milênio, continua nítido este jogo de interações no campo da educação: o mundo vivido é aquele dos estudantes-sujeitos da ‘inclusão excludente’, do professor ‘certificado’ (portador de um diploma), porém não qualificado, é aquele do professor que vai à escola para ensinar o pouco que aprendeu em cursos de curta duração, em modalidades alternativas de formação financiadas com recursos públicos visando ‘engrossar’ estatísticas educacionais. O mundo vivido também é aquele que faz enfrentamentos ao mundo oficial, principalmente porque o sistema não prioriza as políticas educacionais nas ações governamentais, porque não o governo não se propõe a assumir políticas de estado em relação à educação e à formação e valorização socioeconômica do magistério (BRZEZINSKI, 2008, p. 174).

Uma efetiva política educacional tem que superar o estágio da docência construída apenas da experiência que o professor traz da sua vida pré-profissional, como destacou Tardif (2008). A esse respeito Brzezinski (2008) expõe o que se segue:

O mundo oficial, por seu turno, é aquele que ‘turbina’ as estatísticas para dar resposta às expectativas das agências internacionais e apresenta como produto um retrato retocado do analfabetismo funcional que grassa na categoria de professores da educação básica. É o mundo do sistema que se sustenta na quantidade visualizada por meio de estatísticas, sem a preocupação de demonstrar a qualidade social da formação e atuação dos docentes. É o mundo que ignora que quantidade sem qualidade na escola é uma forma de produzir e reproduzir um outro segmento no exterior das classes pouco favorecidas, a dos ‘desfiliados sociais’¹², no contexto das contradições da sociedade capitalista. (BRZEZINSKI, 2008, p. 175).

Nesse sentido, há de se observar que enquanto coexistirem dois mundos distintos no campo da educação não haverá progresso substancial no que se refere à política de formação de professores, o que poderá ocorrer ainda mais é a crescente desprofissionalização do professor e a desvalorização do profissional do magistério. É urgente, nesse sentido, buscar caminhos que promovam a valorização do profissional e melhorar as suas condições de trabalho em um processo lógico de emancipação.

¹² Segundo Brzezinski o termo é empregado por Castel (1994) “para indicar aqueles cidadãos que vivem em situação de pobreza *stricto sensu* – falta absoluta de bens materiais, por exemplo o salário, e de bens culturais, como a educação, condição que os condena à dissociação do vínculo social, à desfiliação” (2008, p. 175).

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: EIS A QUESTÃO...

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

- PAULO FREIRE -

Ancorado no conceito de educação integral idealizado por Gramsci a partir da escola unitária tem por objetivo este capítulo fazer um levantamento, sem a pretensão de se esgotar o tema, de um pouco do itinerário das propostas de educação integral no Brasil republicano, começando com o Manifesto dos Pioneiros (1932), indo ao sonho de Anísio Teixeira em concretizar uma escola de qualidade para todos, a partir das escolas parques, seguidas pela experiência de Darcy Ribeiro com a proposta dos CIEP's, para se chegar ao arcabouço jurídico que normatiza atualmente o tema no Brasil.

4.1 Um Pouco de História

A educação integral não é um tema novo e ressurge com força no debate educacional dos últimos anos com questões complexas e críticas favoráveis e desfavoráveis à implantação dessa modalidade de ensino. De acordo com Pereira (2009), algumas questões polêmicas que marcaram a história da educação brasileira ao longo do século XX reaparecem no debate educacional, especialmente a partir dos anos 1930, em virtude do movimento dos educadores pela reconstrução educacional no Brasil.

Ressalta a pesquisadora que o ressurgimento de temas como educação integral e educação parcial, entre outros, “[...] configura-se como sendo da maior importância, dada a sua atualidade e a conveniência de considerá-los para as definições das políticas públicas do país” (PEREIRA, 2009, p. 42).

Conforme expõe Ghiraldelli Júnior (2002), a concepção de educação integral expressa no Manifesto dos Pioneiros (1932) era denominada escola ou educação nova, em oposição à escola existente, chamada de educação tradicional. A ideia de educação integral estava contida no Manifesto dos Pioneiros, como forma de desenvolvimento máximo do ser humano que deixava de ser uma prerrogativa de determinada classe social, para tornar-se um direito de cada indivíduo, sob a responsabilidade do Estado de organizá-la com a cooperação de todas as instituições sociais em colaboração com a família. Para os Pioneiros (1932),

[...] A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (GHIRALDELLI Jr., 2002, p. 59).

Segundo Saviani (2008), Fernando de Azevedo foi o principal divulgador e apologeta do movimento da Escola Nova no Brasil, sem desconsiderar o papel de Anísio Teixeira e Lourenço Filho em relação à nova política educacional do Estado Novo, os três representam a “[...] trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova” (SAVIANI, 2008, p. 216).

Para os escolanovistas, o ideal da Escola Nova compreendia a escola como sendo única, do trabalho e escola-comunidade, apontada no Manifesto dos Pioneiros como modelo ideal de escolarização, transformando “[...] a escola tradicional, preparatória e suplementar em escola progressiva de educação integral” (SAVIANI, 2008, p. 99).

É progressiva por quê? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (Kilpatrick)¹³ e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de ‘escola nova’ não é mais do que a escola transformada, como se transformam tôdas as instituições humanas, à medida que lhes podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins a que se destinam (TEIXEIRA, 1950, p. 13).

Para os Pioneiros, nessa visão de mudança constante e de revisão permanente duas questões alteravam a conceito da velha escola tradicional: a primeira que a escola deveria preparar o homem para questionar e resolver por si mesmo os seus problemas, a segunda, que teriam que construir uma escola para preparar o homem para um futuro rigorosamente imprevisível e não para um futuro conhecido (TEIXEIRA, 1950).

Desta forma, transformar a escola seria trazer-lhe mais vida para servir às novas funções oriundas da sociedade moderna. Assim, a escola deveria ser o espaço onde a criança viveria plenamente e integralmente, pois, “[...] só vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que precisa, para ter uma vida feliz e integrada, em um meio dinâmico e flexível tal qual o de hoje” (TEIXEIRA, 1950, p. 31).

¹³ Conforme texto original publicado em 1950, pela Companhia Editora Nacional (Nota do pesquisador).

Essa era a finalidade da Escola Nova, ajudar os jovens a resolver seus problemas morais e humanos.

Que enormes, pois, são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a *viver* com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares (TEIXEIRA, 1950, p. 33) (Grifo do autor)

Aqui merece um destaque o posicionamento vanguardista do educador pioneiro. É importante ressaltar-se que, desde o século passado, existem experiências expressivas relacionadas à educação integral, “[...] tanto no pensamento quanto nas obras de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira” (BRASIL, 2009, p. 15).

De acordo com Gallo (2002, p. 33), na perspectiva anarquista, a educação integral “[...] desenha-se como uma articulação de três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física (que se subdivide em esportiva, manual e profissional) e a educação moral”. Para os Anarquistas, a educação integral parte da vivência cotidiana da comunidade escolar por meio da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social. (GALLO, 2002).

Pautados principalmente em Pistrak, os Anarquistas propunham “[...] uma educação escolar cujas bases se davam nas relações entre o trabalho como atividade constitutiva da condição humana e a educação, colocando a formação crítica e política como elemento fundamental da educação integral” (ROSA, 2011, p. 2).

Os Integralistas defendiam uma educação integral com características conservadoras, baseadas na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina. Para Coelho (2003), a educação no movimento Integralista comportava aspectos que visavam o homem por inteiro, não se limitando às atividades intelectuais, levava em conta ainda, as atividades esportivas, de moral e cívica e profissionais.

Dessa maneira, a ideia de educação integral desde o Manifesto dos Pioneiros esteve presente nos horizontes da história política e pedagógica do Brasil, mas efetivamente nunca se concretizou (ROSA, 2011, p. 2). A partir dessa ideia anunciada pelos Pioneiros, experiências de educação integral começaram a surgir, ao longo da história da educação brasileira, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, as escolas-parque em Brasília e os Centros de Integrados de Educação Pública - Cieps, no Rio de Janeiro.

4.2 Anísio Teixeira. O Sonho em Concretizar a Escola-Parque

Anísio Teixeira durante a sua trajetória profissional, com seu espírito de homem empreendedor e de vasta experiência educacional, sonhou em implantar no Brasil uma educação de qualidade para o homem comum brasileiro, uma educação voltada para emancipação e para o desenvolvimento social. Nas palavras de Pereira; Rocha (2011, p. 29), Anísio Teixeira era homem do seu tempo e “[...] propugnava a emancipação da nação e do homem brasileiro como meio de superar o subdesenvolvimento”.

Esse sonho foi iniciado na Bahia com a inauguração do primeiro Centro Educacional Primário que recebeu o nome do educador baiano Carneiro Ribeiro e nas palavras do próprio Anísio correspondia ao “[...] começo de um esforço pela recuperação [...] da escola pública primária” (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

4.2.1 A Escola-Parque da Bahia

Assim, não seria pertinente falar-se em educação integral no Brasil sem voltar à matriz histórica do debate acerca da educação integral, concebida a partir do pensamento de Anísio Teixeira, “[...] principal articulador da Pedagogia Nova no Brasil e discípulo de Dewey” (BRZEZINSKI, 2008, p. 27), um dos vinte e seis signatários do Manifesto dos Pioneiros (1932).

Teixeira desejava uma “[...] educação ambiciosamente integrada e integradora”, no entanto, para se fazer esta educação, de acordo com o educador, era necessário mais “[...] tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramentos para passar em exames) e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual” (TEIXEIRA, 1976, p. 85).

Uma vez alcançado o tempo necessário, para o que todos os esforços devem ser feitos, a organização da escola, em termos de escola-comunidade, com um currículo de aprendizagem por participação, não é difícil, embora exija abundantemente material de ensino e de trabalho e professores preparados de forma mais acentuadamente profissional [...]. A escola se organizará como um local de atividades adequadas às idades, dentro de três setores, que se conjugarão entre si, mutuamente complementares e integrados: o do *jogo*, recreação e educação social e física; o do *trabalho*, em formas adequadas à idade; e o do *estudo*, em atividades de classe propriamente ditas (TEIXEIRA, 1971, p. 85) (grifos do autor).

Com a sua visão de educador, Anísio Teixeira desejava concretizar uma escola que ampliasse a escolaridade às crianças e jovens para formar e educar cidadãos de uma sociedade mais democrática nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional.

O desejo de uma escola de dia inteiro iniciou-se em Salvador (BA) quando Anísio Teixeira exercia o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia (1947-1950), com o projeto do primeiro centro de educação primária. Esse projeto compreendia a construção de quatro escolas-classe e de uma escola-parque.

O educador desejava oferecer à escola primária o seu dia letivo completo com cinco anos de curso, com um programa de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Essa escola deveria formar hábitos e atitudes, cultivar aspirações e preparar a criança para a civilização. Desejava, ainda, que a escola oferecesse saúde e alimento às crianças, pois na visão de Teixeira, não poderiam educá-las no grau de desnutrição e abandono em que viviam (TEIXEIRA, 1959).

Segundo o projeto, para cada grupo de mil alunos, uma escola-classe seria construída e uma escola parque para quatro mil alunos, funcionando em dois turnos, conjugados para que o estudante participasse o dia todo das atividades oferecidas, num dia completo de educação.

A escola primária seria dividida em dois setores: o da instrução, cuja natureza pode ser interpretada como um currículo de caráter mais acadêmico, em que se manteria o trabalho convencional da classe, com o ensino da leitura, escrita, aritmética e ciências físicas e sociais; o da educação com as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física (TEIXEIRA, 1959). Ressalta-se a intencionalidade de Anísio Teixeira em consolidar na prática uma educação integral que formasse a criança para o trabalho e para a sociedade.

Para Teixeira, o projeto, como foi concebido, tinha, com efeito, suas complexidades:

O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, dividido em 4 - 1 - 4 horas. A outra metade do tempo decorreria na escola-parque, de organização diversa da escola convencional, agrupados os alunos, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de 40, mas de vinte, que deviam, durante a semana, participar de atividades de trabalho, atividades de educação física, atividades sociais, atividades artísticas e atividades de organização e biblioteca (TEIXEIRA, 1967, p. 251).

A sistemática de organização da escola consistia que quando a metade de alunos estivesse na escola-parque a outra metade estaria distribuída pelas escolas-classe, dessa forma, cada aluno matriculado pertenceria a seu grupo da escola-classe e a outro possível grupo da escola-parque. Assim, os alunos movimentavam-se todos os dias por diversos ambientes, primeiro da escola classe para a escola-parque e em seguida para o pavilhão de trabalhos e de atividades sociais, o ginásio de educação física, o teatro, a biblioteca e o restaurante (TEIXEIRA, 1967, p. 252).

Na visão de Anísio Teixeira uma escola organizada dessa forma oportunizaria ao estudante a sua participação como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências que deveriam ser desenvolvidas partindo do conhecimento atual das crianças, uma vez que seriam experiências educativas, pelas quais os estudantes iriam adquirir “[...] hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter ideias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro” (TEIXEIRA, 1967, p. 252).

Segundo Teixeira (1967), apesar de todo o esforço do governador Otávio Mangabeira (1947-1951), o projeto do primeiro centro de educação primária elaborado pelos arquitetos Diógenes Rebouças, da Bahia, e Hélio Duarte, de São Paulo, concretizou-se apenas com a construção de três escolas classe; a escola-parque e a quarta escola-classe não saíram do projeto.

4.2.2 A Escola-Parque de Brasília

Em 1957, ficou ao encargo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) a elaboração do Plano do Sistema Escolar Público de Brasília (TEIXEIRA, 1959). Anísio Teixeira que à época ocupava o cargo de direção do INEP formulou o plano que organizaria o sistema educacional da nova capital (PEREIRA et al, 2011, p. 27). Sob forte influência das ideias pragmatistas de Dewey, Anísio Teixeira elaborou o modelo educacional da nova capital com o objetivo de se constituir um exemplo para o sistema educacional do Brasil.

O sistema de educação proposto para a nova capital segue uma concepção escolar que se pretende inovadora, concebida como modelo alternativo ao existente, e a produção de conhecimento a respeito é de interesse para a nação, uma vez que seu idealizador objetivava que as escolas da Capital Federal constituíssem exemplo para o sistema educacional do país (PEREIRA et al, 2011, p. 27).

De acordo com Pereira et al (2011, p. 165) “[...] ao formular o novo modelo escolar, Anísio parte da crítica à escola tradicional, que, pelo seu caráter meramente intelectualista e propedêutico, considera inadequada à formação de cidadãos para a sociedade industrial moderna”. Para ele, uma escola assim constituída tornava-se ineficiente e seletiva, não cumprindo o papel de promover a educação comum, para todos, fator indispensável para que cada cidadão se integre nessa nova sociedade altamente racionalizada e mecanizada (PEREIRA et al, 2011, p. 165).

No referido plano, seu idealizador retoma a ideia das Escolas Classe que compreendia a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos e das Escolas Parque destinadas a completar a tarefa das escolas-classe, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação ao trabalho (TEIXEIRA, 1961).

A primeira escola-parque da Capital Federal, idealizada por Anísio Teixeira, foi inaugurada em 21 de abril de 1960 com o projeto arquitetônico de José Reis, conforme ordenamento urbanístico proposto por Lúcio Costa para o Plano Piloto de Brasília (GADOTTI, 2009). Essa escola estava situada à época no complexo¹⁴ da 307\308 e possuía quadra de esportes, piscina aquecida, salas de aula de artes visuais, música e teatro. Esse complexo é denominado Unidade de Vizinhança, descrito por Pereira (2011) a seguir:

O princípio básico da organização da cidade é o das Unidades de Vizinhança, formadas pelo agrupamento de superquadras, de quatro em quatro, e compreendem, além dos blocos residenciais, todos os recursos necessários para a vida em comunidade: o comércio local, a igreja, o clube, o cinema, a biblioteca, o posto de saúde, a delegacia de polícia, correios e outras facilidades colocadas à disposição dos seus habitantes. Contam ainda no interior de cada quadra, com um jardim de infância e uma escola classe, e com uma escola parque, na entrequadra, compondo o complexo educacional local. Cabe assinalar que a Unidade de Vizinhança em que se localiza a Escola Parque reúne o conjunto das superquadras 107, 108, 307 e 308 foi a primeira a ser construída, e, até a atualidade é a única completa na Capital Federal. A Escola Parque ocupa uma área de 20.544 m², com um conjunto arquitetônico de três edificações: o bloco principal, conhecido como o Pavilhão de Salas de Aula, o bloco do Auditório e o das Oficinas. O Pavilhão de Salas de Aula destaca-se por características próprias do modernismo arquitetônico: sua forma geometricamente leve, apresentando-se sobre pilotis e grandes vãos, cobertura plana. Os amplos espaços definidos pelos pilotis passaram a ser usados como pátio coberto pelas crianças e circulação de alunos e funcionários entre os três blocos. O Pavilhão de Salas de Aula ocupa uma área de 2.500 m² de projeção e abriga a administração da escola, os módulos principais de banheiros, um grande refeitório, além de espaços destinados a outras funções. O pavimento

¹⁴ Os complexos escolares correspondem ao que atualmente se denomina Coordenação Regional de Ensino na Secretaria de Educação do Distrito Federal (Nota do pesquisador).

superior é constituído por salas-ambiente para as aulas de artes plásticas, música e outras atividades, além da biblioteca. O bloco do Auditório e o das Oficinas complementam o conjunto, com edificações térreas, de linhas retas e sóbrias. O bloco das Oficinas ocupa uma área de 765 m² de projeção, abrigando dois grandes salões, destinados a oficinas, laboratórios e depósito. Já o bloco do auditório mede cerca de 1000 m² e contém *foyer* ajardinado, palco, plateia, coxias e serviços complementares. Na parte externa, totalmente ajardinada, encontra-se a área esportiva, com piscina semiolímpica e quadras de esporte. Há, ainda, junto à área esportiva, um pequeno bloco semienterrado com 220m², para vestiários, lavanderia e casa de máquinas da piscina (PEREIRA, 2011, p. 165).

Ressalte-se a preocupação de Anísio Teixeira em integrar o espaço escolar com os habitantes da nova capital, colocando a disposição da população os recursos necessários para uma vida em comunidade, tais como: o comércio local, o clube, a igreja, o cinema, a biblioteca o posto de saúde, a delegacia de polícia, entre outros (PEREIRA et al, 2011).

Na visão de Pereira (2011) a estrutura que dispunha a Escola Parque, aliada à competência profissional dos professores, criava as condições necessárias para o desenvolvimento de um currículo de participação. Na Escola Parque havia professores e alunos de tempo integral que cumpriam uma jornada de oito horas diárias de trabalho e estudos, com interrupção apenas para o almoço. Da forma como este currículo é apresentado na referida proposta, parte-se do pressuposto de que a escola contava com estrutura física, administrativa, pedagógica e material compatível com a concepção de educação que se desejava empreender.

Essa preocupação com um currículo vivo marcava a vida diária na Escola Parque e na Escola Classe com a integração das atividades desenvolvidas durante o tempo de permanência de alunos e professores na instituição. A esse respeito descreve Pereira et al (2011):

Havia uma programação conjunta das duas instituições para desenvolver atividades curriculares integradas. Assim, se os alunos da escola classe estudassem a abolição da escravatura, o enriquecimento do tema era feito na Escola Parque, com o envolvimento dos diversos setores: no setor da música, entoavam-se músicas cantadas pelos escravos, conhecia-se a sua religião; na biblioteca, realizava-se pesquisa orientada, mediante questionários que os alunos traziam da escola classe; em artes cênicas, fazia-se a dramatização; em artes plásticas, pinturas e em educação física, danças típicas (PEREIRA et al, 2011, p. 174).

Para Teixeira(2007), era necessário restituir às escolas o dia integral, enriquecendo os currículos com atividades práticas e amplas oportunidades de formação de hábitos da vida real, organizando-a como uma miniatura da comunidade. Dessa forma, o programa da escola

seria a própria vida em harmonia com a comunidade, com seu trabalho, suas tradições e as suas características (TEIXEIRA, 2007, p. 67).

Infelizmente a experiência da Escola Parque não obteve continuidade conforme seu projeto original, seja por questões ideológicas ou por questões financeiras, o certo é que deixou marcas que até hoje inspiram governos a implantar cada um, a seu modo, projetos de educação integral, no entanto, é oportuno questionar “[...] em que medida a apatia, o descaso, o desconhecimento, enfim, a falta de prioridade da educação nas políticas públicas, não foram fatores determinantes para as mudanças no traçado inicial da Escola Parque” (PEREIRA et al, 2011, p. 177).

4.3 Darcy Ribeiro e o Ciep

Na década de 1980, no Governo de Leonel Brizola, o então Secretário de Estado de Ciência e Cultura do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, “[...] fortemente influenciado pela obra teórica e prática de Anísio Teixeira” (CAVALIERE, 2002a, p. 93) implantou por meio do Programa Especial de Educação os Centros Integrados de Educação Pública - os Ciep's com o objetivo de “[...] criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade [...] com a finalidade de se eliminar o terceiro turno e implantar uma escola honesta” (RIBEIRO, 1995, p. 13).

Nesse sentido, vale observar-se a intencionalidade de Darcy Ribeiro em criar uma escola que fosse capaz de promover verdadeiras transformações sociais com o aumento do tempo de permanência do educando na escola e com uma característica peculiar, idealizada para estudantes e professores.

De acordo com Ribeiro (1986), os Ciep's foram construídos, preferencialmente, onde se encontravam as pessoas mais carentes para funcionar oito horas diárias, incluindo o horário do almoço. Era ministrado aos alunos o currículo do 1º grau, com aulas e sessões de estudo dirigido, atividades de esportes e participação em eventos culturais. Nos Ciep's também eram oferecidos assistência médico-odontológica, banho e quatro refeições diárias, além de disponibilizar aos estudantes desassistidos residências temporárias.

Na visão de seu idealizador a construção dos Ciep's não constituía uma política paternalista, ao contrário, era uma política pautada na realidade: “Paternalismo? Não: política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma” (RIBEIRO, 1986, p. 48).

O Ciep tinha as seguintes características:

[...] é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias dos alunos-residentes (RIBEIRO, 1986, p. 42).

A proposta de Darcy Ribeiro era construir uma escola para receber crianças antes e depois das aulas, para dar-lhes refeição, estudo dirigido, recreação e atividades culturais.

Como em todas as escolas do mundo, dávamos ginástica e recreação, indispensáveis para crianças em fase de crescimento e, sobretudo, para quem estuda numa escola de dia completo. Acrescentamos a isso o banho diário, que corresponde ao bom hábito índio-brasileiro de se banhar todo dia (RIBEIRO, 2009, p. 186).

Destaca Monteiro (2009) que os Ciep's apresentavam condições para desenvolver um projeto curricular com oportunidades para aprendizagens significativas, em diferentes situações e tempos, e em contato com diferentes profissionais. As atividades realizadas nos Ciep's eram entendidas como educativas, no sentido amplo da socialização efetivada.

O Ciep é integrado em vários sentidos: seu projeto desenvolve uma proposta de currículo que assume a cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma vida saudável. A dimensão integradora propõe o desenvolvimento de um diálogo constante e transformador com a comunidade a que atende. Assim, o projeto pedagógico implica pensar esta escola como pólo de dinamização cultural, possibilitando a elaboração e apropriação dos saberes escolares pelos alunos, com abertura para receber e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de práticas e saberes em risco de desaparecimento ante a pressão dos meios de comunicação (MONTEIRO, 2009, p. 39).

O Centro Integrado de Educação Pública - Ciep, de acordo com Ribeiro (1985), inaugurava uma nova etapa na história da educação de base do Brasil, pois era aquela em que “[...] os direitos das crianças começam a ser efetivamente respeitados, mediante a oferta de um programa educacional integrado, capaz de realmente mobilizar para a aprendizagem o potencial dos alunos” (RIBEIRO, 1986, p. 47).

Para Ribeiro (1986), a proposta pedagógica do Ciep estava pautada numa visão interdisciplinar, de modo que o trabalho desenvolvido pelo professor fosse integrado e articulado ao trabalho dos demais, com respeito ao universo cultural dos alunos.

Para Cavaliere (2002b) essa integração se efetivou por meio de algumas ações:

A criação de uma rede de professores orientadores ligados a uma coordenação pedagógica em nível central; a incorporação efetiva do horário semanal coletivo de estudo e planejamento para todos os professores; o planejamento integrado, isto é, realizado a partir de encontros sistemáticos de todos os profissionais da escola para a definição das linhas gerais do trabalho; a participação de não docentes tais como animadores culturais e agentes de saúde no planejamento pedagógico integrado; a figura do diretor adjunto pedagógico, compondo com os professores orientadores uma equipe de direção pedagógica. Ao lado da função de refletir sobre a prática e melhor organizar o trabalho pedagógico, essas práticas constituíram verdadeiros processos de formação continuada dos profissionais dessas escolas (CAVALIERE, 2002b, p. 106).

A proposta do Ciep não avançou para as administrações seguintes, pois, os governos que sucederam aos seus idealizadores não atribuíram à proposta a continuidade da política de educação integral implantada no início da década de 1980, restando as palavras do então governador Leonel Brizola¹⁵ de que as crianças mereciam muito mais, pois, representavam o que de maior valor tinha o Brasil e que todas elas deveriam estar em escolas como os Ciep's. Para ele, para se alcançar tal objetivo, bastaria que não se desviassem tantos recursos públicos para fins inúteis e inconfessáveis. O desejo era que dos Ciep's saíssem “[...] aqueles homens e mulheres que irão fazer, pelo povo brasileiro e pelo Brasil, tudo aquilo que nós não conseguimos ou não tivemos coragem de fazer” (RIBEIRO, 1986, p. 2).

4.4 Ampliação da Jornada Escolar¹⁶: Realidade ou Exigência Legislativa?

A educação está assegurada como um direito social a todos os cidadãos brasileiros, sendo direito de todos e dever do estado e da família, haja vista o pleno desenvolvimento da pessoa, conforme prescrevem os arts. 6º e 205 da Constituição Federal de 1988.

Na sua essência, tais preceitos apresentam a evidência de uma concepção do direito à educação integral, favorecendo a sua aplicabilidade tanto no campo da educação formal, quanto no âmbito da política social. A esse respeito destaca Menezes (2009):

¹⁵ Palavras do então Governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, publicadas no Livro dos Ciep's em 1986.

¹⁶ Por se tratar da educação integral será utilizado o termo ampliação da jornada escolar conforme prescrito na legislação (Nota do pesquisador).

No que tange ao ordenamento legal atual, observa-se que, embora a CF/88 não faça referência literal aos termos ‘educação integral’ e/ou ‘tempo integral’, ao evidenciar (1) a educação como o primeiro dos dez direitos sociais (art. 6º) e, conjugado a esta ordenação, apresentá-la (2) como direito capaz de conduzir ao ‘pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho’ (art.205) – de forma subliminar, a partir da conjunção dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzida a concepção do direito de todos à educação integral (MENEZES, 2009, p. 70).

Um aspecto relevante elencado na Carta Magna Brasileira diz respeito à participação da família e da sociedade, corresponsabilizando-as como corresponsáveis no dever de contribuir para a garantia do direito à educação de todos os cidadãos, independente de sua idade, crença, etnia ou credo religioso.

Para atender ao princípio constitucional, no que se refere ao pleno desenvolvimento da pessoa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental, conforme prescreve o artigo 34.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Não é por demais ressaltar-se que salta aos olhos a imprecisão do referido artigo quanto à extensão da jornada escolar diária, pois não representa a efetividade da implantação do aumento de permanência dos estudantes nas escolas públicas. Tal dispositivo apresenta conteúdo evasivo ao se utilizar da palavra progressivamente, o que quer dizer na realidade que, passados mais de dez anos da promulgação da lei maior para o setor educacional, muito pouco ou nada foi feito para se ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola. A esse respeito destaca Giolo (2011):

[...] o advérbio ‘progressivamente’ confere ao conteúdo do artigo uma imprecisão tal que dele não se pode esperar nada em termos concretos. Além disso, a frase completa-se com uma evasiva: ‘a critério dos sistemas de ensino’. Isso quer dizer que os sistemas de ensino poderão ou não considerar esse progressivamente (GIOLO, 2011, p. 95).

A partir desse ordenamento constitucional a LDB nº 9.394/1996, em seu art.3º, inciso X, enfatiza a necessidade e o valor de se integrar ao currículo escolar experiências extraescolares, por meio da prática de atividades que otimizem, pedagogicamente, todos os

espaços além-classe que contribuam para ampliar oportunidades de participação coletiva do educando, por meio da utilização de instituições parceiras da escola para o enriquecimento das ações pedagógicas de caráter formativo e informativo em desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem.

Outro instrumento jurídico que vem reforçar os preceitos constitucionais, no sentido de atribuir ao Estado, à família e à sociedade o dever de assegurar à criança e ao adolescente o direito a uma educação plena, é o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA- (Lei nº8.069/90). Esse estatuto, de forma especial, no seu art. 53 estabelece o seguinte:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência;

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, p. 25).

Esse mesmo estatuto faz referência à necessidade, de ao longo do processo educacional desenvolvido pela escola, serem respeitados valores intrínsecos à pessoa humana, quando determina que:

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990, p. 26).

É necessário, portanto, que se tenha consciência acerca desse ordenamento constitucional, legal e institucional do setor da educação que deve balizar as relações de distribuição de responsabilidades entre todos os envolvidos nesse processo. Para cumprir preceitos constitucionais e infraconstitucionais, o poder público necessita, urgentemente, institucionalizar políticas públicas que conduzam à formação de indivíduos capazes de agir e transformar o meio em que vivem.

Complementando esses fundamentos, a Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorou até 31 de dezembro de 2010, reforçava a intencionalidade de se implementar, no país, políticas educacionais voltadas para a modalidade de educação integral, propondo, para o cumprimento dessa meta, a expansão do

tempo de permanência na escola, tanto para os estudantes da educação infantil como para os do ensino fundamental. O referido plano propunha como uma de suas metas a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias de permanência do estudante nas atividades escolares em ambientes intra ou extraescolares. Infelizmente o Plano não conseguiu impor ao país um conjunto de ações concretas que pudessem de forma sistemática ampliar o tempo de permanência dos estudantes nas escolas.

É forçoso destacar-se que a intencionalidade de se implantar políticas educacionais sem a ação efetiva dos governos estaduais, municipais e governo federal não se traduz em benefícios para a coletividade e muito menos contribui para a qualidade da educação. Dessa forma, ampliar progressivamente a jornada escolar sem a necessária provisão qualitativa de recursos financeiros, materiais e de profissionais em quantidade suficientes, não basta para alcançar índices de qualidade pretendidos como em países desenvolvidos.

Nessa perspectiva de aliar a expansão do tempo de permanência do aluno à ampliação de oportunidades, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), em relação ao ensino fundamental, estabelecia as seguintes metas:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar, visando expandir a Escola Estadual de Tempo Integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (BRASIL, PNE, 2001, p. 5).

Por esse ângulo, também é importante ressaltar-se que o documento final da Conferência Nacional de Educação - Conae (2010), alerta que a implantação do regime de tempo integral nas escolas de educação básica exigirá um enorme esforço de todos os entes federados: União, Estados/Distrito Federal e municípios para não se configurar como simples ampliação de tempos e espaços, mas que se constitua como uma alternativa para novas aprendizagens e diversas vivências pedagógicas.

A escola de tempo integral não deve, pois, se configurar como simples ampliação/duplicação das atividades que a educação básica atual desenvolve. Há que se garantir estrutura física adequada e profissionais qualificados para o atendimento, bem como conceber um projeto político-pedagógico que lhe dê sentido e faça com que a permanência dos/das estudantes por mais tempo na escola melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social, elementos constitutivos da cidadania. Assim, cabe conceber um projeto com conteúdos, metodologias e atividades

dos mais diversos, adequados tanto à realidade social quanto à natureza dos conhecimentos e às necessidades e potencialidades dos/das estudantes. (CONAE, 2010a, p. 73)

O que se busca é exatamente uma educação emancipadora e comprometida com as reais necessidades socioeducacionais, como forma de garantir ao educando não só o acesso à escola, mas, principalmente, a sua permanência com qualidade na aprendizagem. O instrumento orientador e direcionador das ações político-pedagógicas de que dispõe a escola para a concretização da sua função social é o Projeto Político-Pedagógico, para tanto, compete à escola, como instituição formativa, elaborá-lo de forma a privilegiar o exercício da democracia participativa.

O Projeto Político-Pedagógico é uma antecipação da escola que se quer, considerando, prioritariamente, o cidadão que se quer formar, preparando-o para enfrentar os desafios cotidianos que a vida moderna lhe impõe. Constitui o centro de referência tanto de políticas e planos de educação escolar quanto dos processos de aprendizagem na sala de aula, daí a importância de elaborá-lo e/ou reelaborá-lo observando a realidade de cada escola: sua filosofia, sua estrutura organizacional, seus objetivos gerais, seu currículo, os recursos materiais e financeiros, bem como de profissionais especializados de que dispõe, as práticas formativas, as ações coletivas, os procedimentos de avaliação etc., identificando, dessa forma, a comunidade escolar com suas características, limitações e possibilidades.

A escola atual precisa ser concebida como um espaço que possibilite ao educando o desenvolvimento de competências pessoais, tanto cognitivas como afetivas, de forma que lhe assegure hábitos sociais, habilidades e atitudes necessárias a uma pessoa pensante, crítica e competente para o exercício consciente da cidadania. É mediando e oportunizando vivências pedagógicas diversificadas para a ampliação de saberes que a escola estará cumprindo sua verdadeira função social, formando o cidadão para uma sociedade mais renovada e feliz.

A escola continua sendo a principal instituição de ensino sistematizado, por conseguinte, responsável por dotar o educando de instrumentos necessários à sobrevivência na sociedade letrada contemporânea. Constitui um espaço próprio para prepará-lo a enfrentar os desafios do cotidiano, respeitando a diversidade sociocultural existente nos diversos contextos sociais.

A escola precisa adotar como referência para o início de suas ações, o planejamento. Este constitui um momento coletivo fundamental para que a equipe técnica, pedagógica e administrativa da escola possa prever e prover toda a linha de trabalho a ser desenvolvida, ao longo do ano letivo. O planejamento tem por finalidade ressignificar a prática pedagógica por

meio da participação que se dá no pensar, no projetar, no criar, no reinventar, enfim, no construir um novo caminho que retrate a real identidade da escola.

Ao elaborar o Projeto Político - Pedagógico é preciso que se pare para refletir sobre a escola que é tomada por referência, considerando-se que escola e comunidade são realidades complexas, mantendo, cada uma, a sua especificidade. Para esse momento, é importante refletir sobre a realidade escolar e sobre as expectativas da comunidade, tomando-se como referência o que a escola precisa oferecer ao educando para ser considerada como uma escola ideal. Nessa reflexão, deve-se considerar que as ações político-pedagógicas que estão garantindo sucesso deverão ser mantidas e retroalimentadas ao longo do processo educativo.

O repensar coletivo sobre o trabalho escolar deve estar focado em itens direcionadores que possibilitem aos participantes perpassarem por uma visão geral, integrada e contextualizada a respeito de “o quê, como, por que, quando e onde” propor mudanças julgadas necessárias no contexto escolar do momento, tendo-se em vista o sucesso do estudante. Para tanto, convém que se direcione a reflexão coletiva a fim de que o grupo se convença de que a escola ideal é aquela que exerce sua verdadeira função social, isto é, tem como meta a formação sócio-política-cultural do cidadão. Toda discussão precisa estar pautada em uma visão contextualizada, considerando o estudante em sua realidade social como sujeito e foco do processo de ensino aprendizagem.

Na escola que se pretenda oportunizar educação integral em tempo integral a construção do projeto pedagógico deverá seguir a mesma sequência didática usada para uma escola que não seja de tempo ampliado. A equipe elaboradora precisa considerar a especificidade pedagógica do tempo ampliado e ter em mente que o centro de referência de todo o processo educativo é o estudante, e, como tal, sua missão, valores e visão de futuro estabelecidos na filosofia da escola são os mesmos e devem estar presentes na intencionalidade da formação do educando em todos os momentos em que ele participa. Nesse sentido, quaisquer atividades educativas que estiverem sendo trabalhadas na escola deverão ter um caráter informativo e formativo proposto no currículo da instituição.

Participar coletivamente da elaboração do Projeto Político-Pedagógico é um processo de aprendizagem em que todos os envolvidos refletem sobre sua própria experiência e sentem-se como profissionais corresponsáveis pelo sucesso para com a execução da proposta, em busca das metas estabelecidas.

O Projeto de Lei nº 8.035/2010 que estabelece o Plano Nacional de Educação – (PNE) para o decênio 2011 a 2020, apresenta dez diretrizes e vinte metas e estratégias para a sua concretização. No que se refere à educação integral em jornada escolar diária ampliada, o

PNE¹⁷ estabelece a meta seis que é oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica.

Faz-se necessário mencionar a partir desta meta que primeiramente os governos, seja no âmbito federal, estaduais e municipais, deverão estabelecer um plano de reestruturação física e pedagógica dos espaços escolares, com reformas, ampliações e construções que efetivamente ofereçam condições para atendimento com qualidade ao estudante matriculado na educação básica. Outra questão refere-se ainda ao investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação com a consequente introdução do tema da educação integral nos currículos para formação de professores.

No que se refere à extensão do tempo escolar, a LDB nº 9.394/1996, em dois momentos, faz menção à ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, enfatizando a possibilidade da progressiva extensão escolar. O art. 34 da referida lei, já citado anteriormente, e nesse mesmo preceito legal, o parágrafo 5º do art. 87, das Disposições Transitórias prescreve que “[...] serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral” (BRASIL, 1996, p. 29), o que na visão de Gadotti (2009) corresponde a um direito de cidadania.

Nesse sentido faz-se necessário definir o papel da escola frente à realidade social do país, este, talvez, seja um dos maiores obstáculos da atualidade educacional para efetivamente construir uma educação integral que considere a criança e o adolescente como seres de direitos em sua integralidade humana.

Outro instrumento legal que se refere à ampliação da jornada escolar, principalmente quanto ao financiamento da educação, foi a Emenda Constitucional n° 53, que deu nova redação ao artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, criando o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁸ (BRASIL, 2007).

A Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, estabelece no art. 10 que a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, fazendo referência tácita à educação infantil, ao ensino fundamental e médio, em tempo integral.

¹⁷ Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf> (Nota do pesquisador).

¹⁸ Trata-se de um fundo de natureza contábil, de âmbito estadual que abrange todos os Estados brasileiros mais o Distrito Federal.

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

I – creche em tempo integral;

II – pré-escola em tempo integral;

IX – ensino fundamental em tempo integral;

II – ensino médio em tempo integral

O Decreto Presidencial nº 6.253/2007, que regulamentou a referida Lei, estabelece que seja considerada educação básica, em tempo integral, a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

Dessa forma, é importante destacar-se que é perceptível no ordenamento jurídico educacional uma preocupação com a ampliação do tempo nas escolas públicas, principalmente na Lei nº 11.494/2007 e no decreto que a regulamentou. A esse respeito ressalta Coelho (2009):

[...] constatamos como essa preocupação se efetiva, por meio de duas práticas: a de definição do que se entende por tempo integral e, ainda, a definição de aportes financeiros diferenciados para todos os níveis de ensino cujos respectivos sistemas optarem por trabalhar com essa ampliação integral (COELHO, 2009, p. 97).

Mas é necessário ter-se em mente que as ações governamentais não devem se pautar somente em projetos carregados de intencionalidades, pois, antes de tudo, esses devem ser elaborados com o propósito de se estabelecer políticas voltadas para a coletividade e que favoreçam a qualidade da educação pública do país.

Desta forma, a simples preocupação em aumentar o tempo de permanência de alunos nas escolas públicas não é suficiente para se alcançar a tão sonhada qualidade da educação. Esse aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola deve vir aliado a ações que valorizem, primeiramente, o profissional da educação, seguidas de melhor estrutura física e pedagógica para as escolas, com uma gestão que seja mais democrática e emancipadora.

Sendo assim, uma exigência legislatória¹⁹, a educação básica, em tempo integral, deverá ser implementada por meio da disponibilidade de espaços públicos democráticos, onde prevaleça a dimensão da ética e da moral social na convivência com as diferenças e os

¹⁹ Apesar das fontes legais aqui citadas, é importante destacar que está tramitando no Congresso Nacional a PEC 134-A que acrescenta parágrafo ao art. 208 da Constituição Federal e dá nova redação ao parágrafo 1º do art. 211 que prevê a punição para o agente responsável pela garantia à educação básica, em caso de criança e adolescente fora da escola e o atendimento em tempo integral nas escolas públicas progressivamente até o ano de 2020 e ainda, o Projeto de Lei nº 388/2007 do senado que altera a Lei nº 9.394/1996 para aumentar a carga horária mínima anual nos ensinos fundamental e médio (Nota do pesquisador).

conflitos, que, em determinados momentos, exige capacidade de discernimento, visando proclamar que os direitos e garantias dos cidadãos só serão efetivamente cumpridos se forem amplamente conhecidos, refletidos e compreendidos por todos, pois “[...] a adoção de instrumentos jurídicos que permitam a proteção do direito representa mais um avanço: o direito público subjetivo” (PEREIRA, 2008, p. 101).

Nesse sentido, como uma legislação ainda tímida, compete ao governo (União, Estados e Municípios), dentro de suas respectivas áreas de atuação²⁰, garantir a eficiência do sistema educacional, a progressiva redução das taxas de repetência, de evasão, de reprovação e da distorção idade/série e, conseqüentemente, a melhoria do aproveitamento escolar dos estudantes da educação básica.

Trata-se de um desafio maior em que predomine uma proposta de gestão escolar mais próxima dos profissionais da escola, dos estudantes, dos pais e comunidade escolar de forma ampla, interessados em seu bom funcionamento e prevaleça a conjugação de extensão do tempo físico, com a otimização do espaço e com o envolvimento coletivo da escola e da sociedade, para garantir um contexto educativo integrado e articulado, assegurando a unidade da proposta pedagógica para uma educação básica em tempo integral.

4.5 Desempenho Educacional na Educação Integral: como Avaliar?

Para que essa escola, que se deseja inclusiva e formativa, esteja perpassada por uma prática avaliativa, nos termos das produções científicas mais recentes, há que se observar uma metodologia apropriada.

Na escola de tempo ampliado, como, também, na escola de tempo parcial, os momentos planejados e vivenciados necessitam ser realizados com o propósito formativo e informativo. Isso suscita a necessidade de uma avaliação com metodologia apropriada, tendo-se em vista o alcance do objetivo de uma avaliação mediadora. Em decorrência disso, a qualidade de participação do educando nesses momentos e sua trajetória na (re)construção de conhecimentos, ao longo do processo de ensino aprendizagem, poderão ser observadas, consideradas e avaliadas numa perspectiva emancipatória, utilizando-se, para tanto, de instrumentos avaliativos diversificados que permitam maior variedade de informações sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

²⁰ Conforme art. 211 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2008).

De acordo com Villas Boas (2009, p. 39) no Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendida como “avaliação formativa”.

Para Freitas (2009), testes padronizados, provas feitas pelo professor, questões orais, tarefas ministradas aos alunos sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas relacionadas a textos, provas informais de domínio da aprendizagem e *feedback*, constituem-se nos processos de avaliação mais conhecidos e conduzidos pelo professor no meio escolar, no entanto, ressalta, o pesquisador “[...] estas não são as únicas práticas de avaliação” (FREITAS, 2009, p. 24).

Como destaca o pesquisador, provas, testes, tarefas, entre outros, não se constituem nos únicos instrumentos avaliativos e, na escola em tempo integral, onde a permanência do aluno, em um dia efetivo de trabalho é maior, é importante que se reinvente as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola, uma vez que nessa modalidade há a conjugação de atividades ligadas ao esporte, ao lazer, à cultura e ao meio ambiente, com o ensino das disciplinas de português, matemática, história, etc. Nesse modelo, o professor pode utilizar outros instrumentos avaliativos que, bem conduzidos, podem qualificar tanto o trabalho docente, quanto o desenvolvimento do estudante, bem como, sua inclusão na produção do conhecimento. Para Freitas (2009),

É preciso incorporar o aluno a um novo processo de produção de conhecimento, onde ele se sinta incluído. A avaliação não pode obstruir esta possibilidade. Refletir sobre esta questão parece ser relevante para a saúde do projeto político pedagógico das escolas. Afinal, um pacto de qualidade requer a adesão e o compromisso de todos os atores envolvidos com a produção da qualidade nas escolas, eles devem exercer seu direito/dever de participar e refletir sobre os destinos da educação (FREITAS, 2009, p. 32).

Sujeito e objeto nesse processo de ensino aprendizagem podem estar imbricados nas ações de produção do conhecimento, num cenário aberto às possibilidades, avançando na direção para a plena superação da avaliação que deixa de lado seu caráter punitivo e classificatório e, assim, alçando voos na construção do seu caráter formativo e inclusivo. Esse é o grande desafio.

Dessa maneira, a escola e o professor estabelecerão parâmetros para um processo avaliativo que vá além do simples domínio dos conteúdos escolares pelos estudantes, visto que todos podem aprender, partindo do pressuposto da educabilidade, nesse caso, o que poderá ser diferente são os ritmos de aprendizagens. Para isso, é necessário que o aluno “[...] conheça o que se espera dele (objetivos da aprendizagem); seja capaz de comparar o seu nível

atual de desempenho com o esperado; se engaje na ação apropriada que leve ao fechamento da distância entre os níveis” (VILLAS BOAS, 2009, p. 41).

Durante a realização das atividades mais específicas do currículo básico, embora o fazer pedagógico desenvolvido pela escola perpassasse todas as áreas de desenvolvimento humano, o currículo escolar contempla mais especificamente os saberes da área cognitiva. Ressalta-se que, para esse momento, como citado anteriormente, o professor pode valer-se de vários instrumentos para o desenvolvimento de uma prática avaliativa, podendo ir, de acordo com Perrenoud (1999, p. 15), “[...] do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais do aluno”.

As atividades pedagógicas curriculares esportivas, culturais e de integração social integralizam e enriquecem o currículo da escola de tempo ampliado. Podem ser trabalhadas de forma mais lúdica e prazerosa, abordando, necessariamente, os conteúdos estudados, a interdisciplinaridade, a socialização entre os participantes, o desenvolvimento de hábitos, de habilidades e valores saudáveis, todos direcionados a uma prática docente que contribua com o enriquecimento de experiências e melhoria da qualidade de vida do estudante.

Trata-se de atividades que, como as demais, necessitam ser planejadas, acompanhadas e avaliadas de forma processual, utilizando-se da autoavaliação, bem como de outros instrumentos diversificados, tais como: observações constantes, contatos com a família, registros reflexivos, relatórios, exercícios, provas, portfólio e outras atividades que necessitam ser planejadas e executadas com o “propósito de subsidiar com dados a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 27).

Entre os instrumentos citados, destaca-se o uso do portfólio, por se tratar de um instrumento pedagógico que possibilita maior variedade de informações referentes tanto ao trabalho docente quanto à produção e qualidade do desempenho do aluno nos diversos momentos que integram o currículo escolar, sendo que, ao ser utilizado na escola em tempo ampliado, proporciona ao aluno a oportunidade de construí-lo na própria escola, durante um período letivo, ou mesmo, ao longo de todo o processo de aprendizagem. Villas Boas (2009) destaca que o portfólio é uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e de tomar decisões. Para a pesquisadora ele “[...] serve para vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa da tomada de decisões, de modo que ele formule suas próprias idéias, faça escolhas e não apenas cumpra prescrições do professor e da escola”, e “[...] nesse contexto, a avaliação

se compromete com a aprendizagem de cada aluno e deixa de ser classificatória e unilateral” (VILLAS BOAS, 2009, p. 46).

Essa forma de registro qualitativo possibilita que o professor identifique, compare e acompanhe, de forma compartilhada, os saberes e progressos construídos em momentos diferentes da trajetória do aluno em determinado período de tempo. Villas Boas (2009, p. 49) ressalta que o “[...] trabalho com o portfólio utiliza a lógica avaliativa segundo a qual o aluno não é penalizado pela aprendizagem ainda incompleta. Pelo contrário, esse procedimento funciona como um aliado da aprendizagem, por se entender que a avaliação promove a aprendizagem”.

À medida que o professor recorre aos registros contidos nos portfólios e faz uma reflexão crítica acerca do desempenho discente, torna-se possível entender melhor os avanços pedagógicos, o “saber fazer” dos estudantes para encontrar formas de intervir na melhoria do processo de ensino aprendizagem.

O uso do portfólio na escola em tempo ampliado é importante, uma vez que o educando tem acesso a uma diversidade de momentos e atividades pedagógicas, vivenciadas sob a mediação de vários professores e/ou profissionais da educação. Nesse sentido, a partir da análise dos portfólios construídos pelos alunos, os professores podem registrar, periodicamente, as evidências referentes à participação do educando em todas as atividades desenvolvidas, para que, ao final de um período, de forma compartilhada, possam mapear os saberes construídos, refletir sobre estes e decidirem sobre as reais possibilidades de avanço de cada estudante.

Esse instrumento avaliativo serve, também, para que o aluno se autoavalie, registrando suas percepções, seus avanços, seus sentimentos, o que já aprendeu e, ainda, o que falta aprender e se situe em relação à construção dos saberes e novas aquisições de aprendizagens significativas. Para Villas Boas (2009), a vivência desse processo desenvolve a *autonomia* do aluno diante do trabalho, tendo-se em vista que a criança percebe que pode trabalhar de forma independente e que não precisa ficar sempre aguardando orientações do professor, sendo esta necessária em várias ocasiões, mas é importante que o aluno perceba que pode tomar iniciativas.

Diante desse conjunto de possibilidades, respaldadas tanto pela base legal, quanto pelos pressupostos pedagógicos e teórico-metodológicos, a consolidação do processo avaliativo, ao final do bimestre e/ou do ano escolar, poderá ser feita pelo conselho de classe, soberano em suas decisões, contando com a participação, concomitante, de coordenadores

pedagógicos, representantes de alunos, de pais e dos demais agentes educativos que atuam nos três momentos pedagógicos da escola em tempo integral.

Assim, os professores poderão apresentar as avaliações que poderão ser registradas nas fichas avaliativas, nos portfólios com registros de evidências qualitativas e das informações coletadas sobre a participação dos alunos ao tempo da realização das atividades culturais, esportivas e de integração social. Nesses registros, será analisada a qualidade de desempenho do estudante nos campos cognitivo, afetivo e social no decorrer do período, para, finalmente, decidirem sobre o prosseguimento de estudos e, ainda, para subsidiar ações pedagógicas e estratégicas no futuro.

Somente após essa análise global do estudante, observados os aspectos cognitivos, psicomotores, sociais e afetivos, far-se-á o fechamento da avaliação, atendendo aos critérios estabelecidos pela unidade escolar, em seu projeto político-pedagógico e no regimento escolar, para posterior lançamento dos resultados nos documentos de registro da escola.

A formação integral dos alunos é um princípio básico que norteia as ações pedagógicas nas unidades escolares. Neste âmbito, os alunos são continuamente avaliados, não só nas atividades cognitivas, mas também nas atividades curriculares pedagógicas, esportivas, artísticas e culturais, tanto pelo uso de instrumentos convencionais, quanto pelo uso de outros aqui sugeridos.

Dessa maneira, seja a escola de tempo ampliado ou de tempo parcial, para que ela possa cumprir a sua função social no mundo contemporâneo, é necessária uma prática pedagógica que esteja em constante processo de avaliação, voltada para o redimensionamento das ações metodológicas, constituindo-se em um processo contínuo incorporado na organização do trabalho pedagógico da escola. Assim, não há como dissociar e/ou distanciar a prática docente do processo avaliativo. Eles estão intimamente relacionados e articulados, há uma relação recíproca, dialógica, indissociável, que, ao longo do processo de ensino aprendizagem encontram-se apoiados pelo princípio da ação-reflexão-ação.

Quando o professor realiza uma prática docente reflexiva e contextualizada, esta favorece a construção da autonomia intelectual do estudante, possibilitando ao professor perceber, com maior profundidade, a qualidade do desempenho do aluno. Este, ao participar de uma prática pedagógica problematizadora, reflexiva e transformadora, torna-se capaz de relacionar os conhecimentos e saberes que adquiriu com a prática do cotidiano e percebe maior sentido no trabalho escolar e, por conseguinte, modifica a sua relação com o saber e apropria-se deste para o uso em situações reais de prática de vida.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar ou anunciar a novidade.

- PAULO FREIRE -

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos na instituição pesquisada, a partir dos documentos consultados, entrevistas realizadas com professores, gestores e pais e, ainda, com os grupos focais realizados com os estudantes participantes do Programa Mais Educação no Colégio Integral, localizado na cidade de Anápolis.

5.1 O Diálogo com os Professores

Com a finalidade de caracterizar-se o grupo pesquisado, selecionou-se professores que ministravam aulas nas diversas áreas do conhecimento. Assim, sete professores foram identificados para o levantamento de dados a partir de entrevistas semiestruturadas.

Num primeiro momento, os professores apresentavam certo constrangimento. Dessa forma, antes de dar início às entrevistas, buscou-se desenvolver um mecanismo de aproximação com o grupo, a partir da troca de ideias e discussões acerca das angústias e medos desses atores do processo educativo, para quebrar o gelo e com a finalidade de tornar o ambiente propício para a realização das entrevistas. Para manter-se o anonimato dos professores, durante a análise serão tratados por nomes fictícios.

Observou-se que a instituição pesquisada possui um corpo docente relativamente jovem e aberto a mudanças. Detectou-se, ainda, em conversas informais durante os intervalos e lanches que os professores sempre se manifestavam sobre determinados assuntos que estavam em pauta no momento. Pode-se perceber que uma das principais características desses professores era a maneira de agir ativamente, mostrando seus pontos de vista, suas inquietações e, principalmente, o desejo de encontrar meios que facilitassem a sua atuação em sala, uma maneira de trazer os alunos de corpo e alma para dentro da sala, de forma ativa, participativa e crítica, bem como, encontrar mecanismos de participação dos pais. Em alguns momentos, percebeu-se que os professores pediam auxílio, seja pelas falas, seja pelas formas de demonstrar seus pensamentos durante as entrevistas, ou mesmo, pela aparente ansiedade de encontrar uma fórmula que pudesse ajudá-los a educar seus alunos.

A história de vida dos professores revelou um indicador interessante durante as entrevistas, a partir do relato de muitos momentos anteriores ao seu processo de formação acadêmica, o que, provavelmente, os ajudou a construir uma prática. De acordo com Tardif (2008), os saberes adquiridos pelos professores durante a trajetória pré-profissional são muito relevantes na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados durante a socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

A partir de tais constatações, é importante ressaltar-se que parte da competência profissional dos professores vem de suas raízes históricas de vida, de suas experiências formadoras vividas na família e na escola, e para esta análise isso é relevante e deve ser levado em consideração.

Com a realização das entrevistas, foram definidos os perfis dos professores, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro I - Perfil dos Interlocutores - Docentes entrevistados

IDADE	SEXO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA	FORMAÇÃO
42	F	20 anos	Matemática
45	F	18 anos	Geografia/ Especialização em psicopedagogia
48	F	16 anos	Letras/Português e Inglês
40	M	07 anos	Educação Física
39	F	12 anos	Biologia
38	F	18 anos	Geografia/ Especialização em psicopedagogia
47	M	09 anos	História

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Esclarece-se que foi prevista, inicialmente, a entrevista de um professor de cada disciplina, mas isso não foi possível, uma vez que dois professores ministraram duas disciplinas para os alunos no ano de 2010, ou seja, o professor de língua portuguesa que também ministrou língua inglesa e a coordenadora do programa que ministrou educação artística, por isso, o quadro apresenta apenas sete professores.

O Quadro I revela que os professores entrevistados estão entre 38 e 47 anos de idade. Quatro professores possuem entre dezesseis e vinte anos de experiência na profissão e estão há vários anos na escola pesquisada

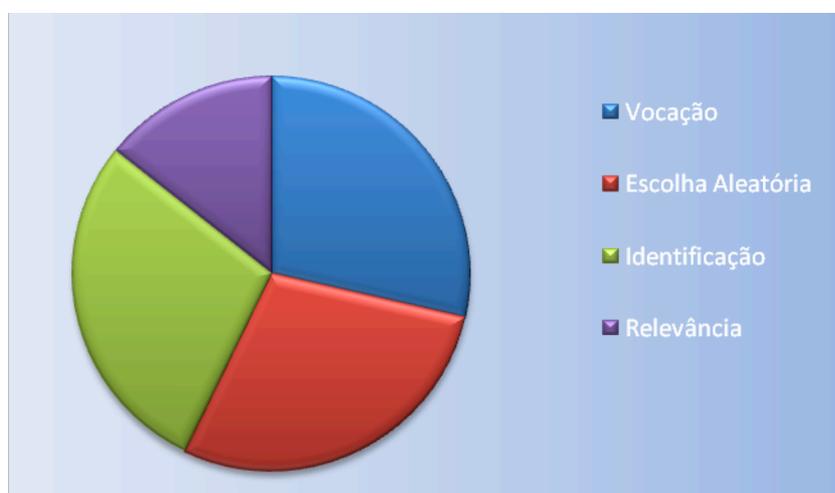
Segundo Garcia (1999), os docentes nesta faixa etária possuem energia para as funções docentes, ambição e confiança em si mesmos, por isso, encontram-se num período de enorme capacidade intelectual e física. É uma fase “[...] de estabilização, normalização, na qual os professores tentam ser mais competentes no seu trabalho e às vezes procuram a promoção” (GARCIA, 1999, p. 63). E isso pôde ser comprovado durante as entrevistas com os próprios professores, com os gestores e, ainda, pelos relatos dos pais que demonstraram enorme confiança nos docentes e na escola.

Os professores possuem habilitação nas disciplinas que atuam, com exceção de uma professora que leciona artes e possui formação em pedagogia. Por esses levantamentos, foi possível perceber-se que, pela trajetória profissional dos interlocutores, estes já vivenciaram os processos de formação continuada ao longo do exercício da profissão.

Outro ponto a considerar-se, é a prevalência do quantitativo de professoras em relação ao número de professores, seja nos interlocutores desta pesquisa, seja no total geral de docentes da escola pesquisada. Para Garcia (1999), esta é uma característica do ensino como profissão, ou seja, uma progressiva feminização docente, principalmente na educação básica, o que pode repercutir na imagem social que se tem dos professores.

De início, foi perguntado aos interlocutores por que eles se tornaram professores, questão esta com a finalidade de conhecer quais seriam as suas expectativas em relação à profissão e, ainda, mapear os motivos que os levaram a buscar o magistério. Dois professores relataram que a escolha foi por vocação, dois disseram que foi por acaso, dois afirmaram que foi por identificação com a primeira professora e um que foi por referência e pela relevância da profissão.

Gráfico I - Escolha da Profissão: Motivos



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Observou-se no Gráfico I que no grupo de professores pesquisados não há uma tendência homogênea em relação aos motivos que os levaram à escolha do magistério como profissão.

Em seguida, foi perguntado aos professores qual era a importância da sua formação inicial para a trajetória profissional na escola. Todos revelaram a grande importância da formação inicial em sua vida profissional, no entanto evidenciaram que esta por si só não bastou e que precisaram da constante formação, tendo-se em vista que em decorrência dos problemas enfrentados, enquanto docentes, seja na prática pedagógica ou por problemas internos da sala de aula, necessitavam buscar formas ou mecanismos para enfrentá-los.

Destaca-se, ainda, a fala do professor Jair ao considerar sua formação relevante para atuação profissional, mas que, apesar disso, está em constante formação, seja dentro ou fora da escola. Considerou, também, a geração de conhecimento pedagógico, por meio de suas atividades práticas na escola pesquisada, como parte integrante da sua formação continuada. Segundo Imbernón (2010), isso faz o professor adquirir mais dignidade e autonomia profissional, já que lhe permitirá produzir inovações com seus colegas.

Foi extremamente relevante... Eu considero minha formação uma boa formação, no entanto, ao concluir o curso não me senti totalmente preparado. Sou participante ainda da formação continuada e a própria escola é uma formação continuada, eu entendo dessa maneira. Eu tenho conseguido construir conhecimento, sempre para além do que eu estava anteriormente. Então a cada dia tem sido para mim uma conquista e eu estou me qualificando (Professor Jair).

É possível inferir-se, a partir da fala do professor, que, por si só, a formação inicial não o preparou totalmente para atuar, o que exigiu e exige dele estar em processo permanente de formação. A esse respeito destaca Garcia (1999) que não se pode pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas compreender que esta é a “[...] primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1999, p. 27).

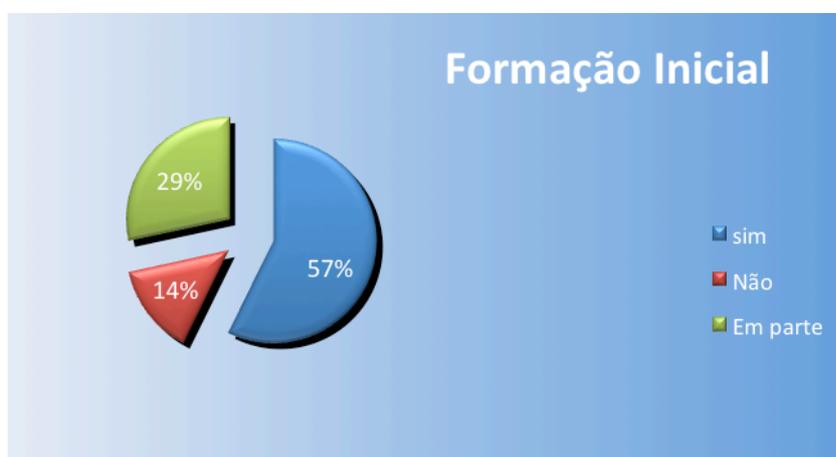
O relato do professor faz-nos emergir a questão sobre a profissionalização docente, discussão levantada por Imbernón (2009), Nóvoa (1999) e Brzezinski (2002). Isso evidencia que está inserido num processo constante de profissionalização porque se refere à sua formação inicial como um produto não acabado, por isso, busca a formação continuada para potencializar o seu desenvolvimento profissional e gerar conhecimento. Considera, ainda, que a vivência cotidiana na escola pode constituir-se numa formação continuada, o que comprova

os estudos de Imbernón (2009) sobre a formação a partir da escola, como uma alternativa de formação permanente do professor.

Gatti (2011) destaca que a formação inicial tem importância ímpar, uma vez que cria as referências sobre as quais os professores possam ter condições de exercer a atividade educativa na escola, com crianças e jovens, bem como, as bases de sua profissionalidade e da construção de sua profissionalização. Ressalta a pesquisadora que, se bem realizada, permite uma formação em serviço ou que os processos de educação continuada avancem em seu aperfeiçoamento profissional.

Ao iniciar-se os questionamentos relacionados à formação inicial e à educação integral, os professores foram instados a informar se a sua formação inicial os havia preparado para atuarem na educação integral, com a finalidade de se perceber o entendimento dos docentes sobre essa modalidade. As respostas foram as seguintes, conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico II - Percepção do Professor Sobre se a sua Formação Inicial o Havia Preparado para Atuar na Educação Integral



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

Depreende-se do gráfico apresentado que a maioria dos professores (57%) respondeu afirmativamente ao questionamento, vinte e nove por cento (29%) que a sua formação inicial os preparou em parte e quatorze por cento (14%) respondeu que a formação não o preparou para atuar na educação integral. Destacou-se que três professores fizeram referência à educação integral, no entanto, não demonstraram muitos conhecimentos sobre o tema. Pode-se deduzir, dessa forma, que o tema, praticamente, não esteve na pauta de debates da

instituição pesquisada, em seus momentos coletivos de formação, devido à ausência da educação integral no Projeto Político - Pedagógico da escola.

A professora Rosa relatou o seguinte:

Não preparou. Não preparou e não prepara até hoje. Até a questão da inclusão também. A gente vê que não temos esse preparo. Eu já tenho 12 anos e eu não tenho esse preparo. Vejo outros colegas que também não têm essa preparação para trabalhar com a inclusa [...] com a escola integral. Falta investir mais na capacitação do professor, na estrutura física da escola. Por exemplo, a nossa escola não tem nem quadra de esportes. Então não tem estrutura para fazer uma escola integral. A gente não tem espaço (Professora Rosa).

Percebe-se que a professora, ao mesmo tempo em que cita a educação integral, incorpora ao tema outras questões que precisam ser solucionadas, para se implantar uma proposta de educação integral, em tempo integral, tais como: a formação continuada, a adequação de tempos e espaços, como, também, reestruturação da rede física da unidade escolar. É relevante, ainda, destacar-se na fala da professora, que a formação inicial não a preparou para atuar na educação integral e nem em outras modalidades, citando, por exemplo, a educação inclusiva.

Apesar de não fazer referência à educação integral, outra professora afirma que a sua formação inicial a preparou em parte. Outros fatores como, por exemplo, sua história de vida e vivência na prática diária, também influenciaram e, ainda, influenciam seu desenvolvimento profissional, o que comprova a afirmação de Imbernón (2009) que a formação corresponde a um dos elementos importantes de desenvolvimento profissional, mas que não é o único e nem seja o decisivo.

[...]_somente esse curso em si não dá a base para você ser um formador de pensamento, de cidadãos críticos e reflexivos. Isso é somado com a bagagem que você trás da infância, da sua vida escolar, de valores familiares e de outros saberes (Professora Luzinete).

A fala da professora revela que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre sua forma de ensinar e sobre os papéis do professor vêm de sua própria história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar que se manifestam por meio de uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF, 2008).

Na sequência, a professora relata isto:

A minha formação maior não foi a faculdade, é a vivência na sala de aula com meus alunos. Essa formação que eu tenho todos os dias. Então eu falo que não sou uma professora fechada, sou professora aberta, porque cada dia eu tenho experiências novas. Eu ensino, mas também aprendo (Professora Luzinete).

Feiman-Nemser, citado por Sacristán (1999, p. 70) afirma que “[...] a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para o docente: as influências informais na socialização são mais decisivas do que as formais, mais eficazes do que os cursos de formação”. Está implícito na fala da professora que a escola e a vivência da prática pedagógica diária constituem-se num verdadeiro processo de desenvolvimento profissional. É na relação aluno-professor, conhecimento-interação que as práticas educativas vão se desenvolvendo ao longo da carreira profissional, isto é, na medida em que o professor ensina, também, de maneira prática, aprende.

Quando perguntados se já haviam participado de algum tipo de formação continuada, os professores responderam afirmativamente, com exceção de um professor que disse não ter participado de nenhuma formação nos últimos tempos. Apesar de se ter notado nos professores certa resistência em relação ao assunto, pode-se observar, também, que os interlocutores entendiam que a formação continuada foi relevante para o seu desenvolvimento profissional. Das respostas, constatou-se que os professores participaram de formações oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação dentro e fora da escola e de formações realizadas de livre escolha dos professores, consistindo-se na realização de palestras, oficinas, seminários e cursos de curta duração.

No relato da professora Luzinete fica evidenciada a relevância da formação continuada para a sua prática pedagógica em sala, todavia, a professora destaca que uma das falhas está centrada no número reduzido de professores participantes.

Com certeza sim, porque, cada dia as coisas são renovadas, eu creio que esses cursos de formação continuada vem para nos ajudar. Para facilitar o nosso trabalho. Mas tem uma falha grande, porque não é para todos os professores, tem horário específico, onde não pode dispensar os alunos para que todos os professores possam participar. Não adianta, se é uma formação continuada ela tem que ser para todos os professores no mesmo horário, porque um professor que falta ali, o processo vai ser deficiente, vai ficar comprometido, não vai ter unidade, não vai dar a continuidade naquele trabalho. [...]. Porque quando o professor de matemática está, o de português não pode ir, quando vai o de geografia o de arte, de história não pode ir. De certa forma isso vai comprometer o processo e o ensino (Professora Luzinete).

Depreende-se do relato acima que a ausência de muitos professores dificulta a socialização de experiências, impossibilita a atualização em outras áreas e, ainda, diminui a comunicação entre os professores, o que impede que possam refletir, de maneira coletiva, sobre sua prática, gerando “[...] conhecimentos pedagógicos por meio da análise da prática educativa” (IMBERNÓN, 2010, p. 49).

É importante destacar-se, ainda, o relato de dois professores que se julga relevante para esta pesquisa.

Não, não. Já estive aqui na escola um pessoal que veio de Goiânia dar umas palestras. Foi muito ruim. Teve uma outra vez que acompanhei dois alunos do ensino médio em caldas novas. Foi um seminário sobre mídias, mas era mais para o aluno, não era para mim, entendeu? Nunca fui convidado. Fui convidado uma vez, mas assim, mas ele nem chegou a funcionar direito (Professor Paulo).

Sim, participei. Eu fiz um curso de currículo, o da Reorientação Curricular do Estado de Goiás. A gente fez um curso básico de computação em uma semana aqui na escola, muito básico, foi só uma semana. Foi bem básico, teria que ser de pelos dois meses. Teria dado uma capacitação mesmo. No meu caso que não tenho muito costume com as novas tecnologias, então foi muito pouco, portanto, não participei de nada relevante (Professora Rosa).

Pode ser observado, no contexto das falas dos professores, que estes realmente participaram de cursos de formação em serviço, no entanto, atribuíram pouca qualidade e utilidade da formação para sua prática pedagógica. Pode-se inferir, ainda, que essa formação, na visão dos professores, não promoveu o desenvolvimento pessoal e nem profissional, sendo avaliada como ruim por um professor e insuficiente por outro. O relato dos professores vem ao encontro do que constatou Imbernón (2010) em seus estudos sobre a formação de professores:

Atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Gatti (2008) constatou, também, que os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos de 1980, sejam eles oferecidos para atualização ou para complementação de conhecimentos, não produziram os efeitos esperados. Destaca como

razões: a brevidade dos cursos e a dificuldade em oferecer os instrumentos e apoio necessários para a realização das mudanças esperadas, reafirmando o conteúdo dos relatos acima.

Feitas as considerações sobre a participação dos professores nas formações continuadas, indagou-se aos interlocutores se essa formação favoreceu a relação ensino-aprendizagem. Com exceção de dois professores, os demais responderam que a formação favoreceu a relação ensino aprendizagem.

Nas respostas observou-se que os professores apontaram pontos positivos e negativos quanto a essa formação. Como positivos citaram: as trocas de experiências com outros professores durante os cursos que facilitam a prática pedagógica em sala de aula; os cursos apresentam inovações e propostas de mudanças e oportunidade de ampliar a qualificação docente.

E como pontos negativos: a teoria é sempre diferente da prática em sala de aula; a duração das formações é insuficiente e a reduzida participação dos professores nas formações.

Uma das professoras relatou:

[...] eu acho que quanto mais a gente tiver oportunidade de aprender é melhor. Nesses cursos, nessas oficinas, a gente compartilha com outros profissionais as experiências e acaba trocando experiência o que vai ajudar na atuação dentro da sala de aula (Prof^ª. Márcia).

A professora destaca o seu ponto de vista a respeito da formação continuada, uma vez que a partir dessas formações os professores podem compartilhar suas experiências e, com isso, desenvolver a sua profissionalidade. Para corroborar a afirmação da professora é válido mencionar-se Garcia (1999) quando trata do desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular, pois, na medida em que um professor trabalha em conjunto com outros professores, ele aprende, ensina e adquire conhecimentos e se desenvolve profissionalmente, o que constitui por si só um processo de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, destaca Imbernón (2010) que os professores devem participar de todo o processo da formação, do planejamento das ações, da execução e da avaliação para que suas opiniões sejam consideradas. De acordo com o autor:

Somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e

coletivo, e não como uma agressão externa ou uma atividade supérflua (IMBERNÓN, 2010, 32).

Pelas considerações dos professores, é importante ressaltar-se que existem alguns desafios a serem superados e, na visão de Imbernón (2010), esses desafios constituem-se como obstáculos para se alcançar uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional. Entre tais obstáculos destaca-se:

- 1 – [...] falta de descentralização das atividades programadas, o que impede que muitos professores tenham a oportunidade de participar de uma formação.
- 2 – O predomínio da improvisação nas modalidades de formação;
- 3 – Embora as modalidades formadoras costumem ter um caráter de grupo, na realidade, elas se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, a formação não costuma causar um grande impacto na prática da sala de aula nem potencializar o desenvolvimento profissional;
- 4 - os horários inadequados, que sobrecarregam e intensificam o trabalho docente (IMBERNÓN, 2010, p. 34).

Diante da possibilidade de que se eles pudessem alterar a proposta de formação continuada oferecida pela escola ou por outra instituição, os professores responderam que seria preciso integrar, nessas formações, a teoria com a prática, pois nos processos formativos pelos quais passaram, ao longo dos últimos anos, não havia uma integração entre a teoria e a prática.

A esse respeito destaca Gatti (2011, p. 136) que a formação profissional dos docentes para a educação básica deve basear-se “[...] em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de uma formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes”.

Os temas de estudos que os interlocutores incluíam na proposta de formação continuada, com a finalidade de contribuir para a melhoria da prática pedagógica, foram: violência, respeito, tolerância, autonomia, família, valores, novas tecnologias, metodologias e avaliação.

Na visão de Imbernón (2010), os fatores da diversidade e a contextualização são elementos importantes na formação, pois, o desenvolvimento e a diferença entre os indivíduos sempre têm espaço em um contexto social e histórico determinado. Ao se incluir esses temas sugeridos pelos professores na sua formação, estes poderão desencadear um questionamento acerca das práticas uniformizadoras e, na visão de Imbernón (2010), potencializará a formação a partir de dentro.

Ao responderem a questão: que temas de estudos você incluiria na proposta de formação continuada que poderiam contribuir para a melhoria da sua prática pedagógica, percebeu-se na fala dos professores que solicitaram uma ajuda na forma de melhor trabalhar com o estudante desmotivado, para fazê-lo aprender, a gostar da escola. No entanto, também observou-se a ausência de estratégias desses mesmos professores que pudessem estimular os alunos ao aprendizado e a participarem, ativamente, das atividades do Programa Mais Educação.

O relato da professora Maria, citado abaixo, ao mesmo tempo em que retrata a realidade na sua visão é, também, um sinal de alerta para os gestores da educação nos diversos níveis administrativos, no sentido de promoverem reflexões e ações diferentes sobre adequação das políticas e práticas de formação em conformidade com os entraves apontados.

[...] falta um tipo de orientação para trabalhar com aquele aluno que ... não digo que está desmotivado... pois ele já vem de casa desmotivado, ele já chega aqui... não abre o caderno, você faz de um tudo, até ameaça dar advertência... não é ameaça... faz concretizar a advertência para ele fazer... ele não tem aquele interesse de abrir o caderno ou ficar ali atento para querer fazer. Acho que precisaria algo mais motivador para você poder fazer com que o aluno tenha interesse em aprender. Ele já vem de casa sem preparação para pegar uma caneta e abrir o caderno. Nós enfrentamos esse problema aqui. Não é só na minha disciplina... mas eu vejo outros colegas também falarem, a gente entende que o aluno tem problemas em casa, mas todos os dias ele está daquele jeito. A gente fala com ele e ele diz que não vai abrir o caderno, não quer aprender e muitas vezes a gente é obrigada até que largar aquele aluno de lado, porque têm outros em sala que precisam ser orientados (Professora Maria).

A oitava pergunta indagava se o professor considerava que o Programa Mais Educação contribuía para a melhoria do desempenho educacional dos estudantes. Cinco professores responderam que sim e dois afirmaram que não. Nesse mesmo universo, observou-se visões antagônicas acerca da mesma questão, o que se pressupõe entendimentos divergentes sobre o assunto. Uma das justificativas para o impedimento do sucesso do programa e da conseqüente melhoria da aprendizagem dos alunos, na visão dos professores, diz respeito à falta de interesse por parte dos alunos. Uma professora desabafou:

Como já disse anteriormente, ele favorece, é um programa muito bom. Tenho certeza de que como ele foi empreendido ele atuará realmente na problemática da educação, mas o desinteresse dos alunos é tanto que, de certa forma, joga por terra esse trabalho de alguém que foi visionário, porque os alunos não querem. Não adianta eu trazer atividades diferenciadas, eu preparar, eu estimular, para o aluno eu obrigar os alunos, quando eles não querem aquilo. Os alunos precisam entender que aquilo é

importante para eles. Que aquilo ali é algo que vai somar com os conteúdos deles, e ali corrigir uma deficiência que ficou (Professora Luzinete).

A partir da fala da professora, pode-se inferir que, provavelmente, os alunos ainda não tenham desenvolvido a capacidade de iniciativa e responsabilidade em relação à aprendizagem, isto é, a escola, para eles, não se constitui num caminho para o desenvolvimento que os motive a aprender, ou ainda, que queiram aprender. Percebe-se que há uma responsabilização do aluno pelo seu fracasso e que não se discute o papel do professor nesse cenário.

Nesse sentido, afirma Snyders (1988) que a primeira reforma da formação dos professores seria no sentido de que eles atingissem

[...] um entusiasmo cultural, a confiança de que a cultura que eles ensinam pode dar satisfação a seus alunos; num certo sentido, ela está destinada a dar satisfação; ensina-se para dar satisfação; ao mesmo tempo em que se estuda matemática, alunos e professores juntos devem se questionar, sobre a satisfação que se pode ter em fazê-lo [...] ser professor é ter-se aproximado dos grandes sucessos e estar a seu serviço, querer comunicar a alegria que daí decorre, exortar os alunos a reclamar da escola essa satisfação que lhes é devida pela escola (SNYDERS, 1988, p. 14).

Os professores foram questionados acerca de sua percepção em relação a alguma diferença entre o aluno que participava do Programa e o que não participava. A grande maioria dos professores, o que correspondeu a cinco entrevistados, respondeu, afirmativamente, que percebia diferenças entre os alunos, no entanto, não evidenciaram se esses alunos estavam aprendendo mais e, apenas dois, afirmaram que não viam nenhuma diferença entre os alunos. Pelos relatos, percebeu-se que os alunos que efetivamente participavam das atividades do Programa mostravam-se mais interessados e cordiais durante as aulas. Um professor afirmou:

Tem diferença sim. A diferença é justamente o interesse, porque aquele que participa do Programa, também participa de outras coisas na sala de aula, entendeu? Sabe? Aquele que participa da capoeira, por exemplo, dá para notar isso no convívio. É uma pena, porque geralmente aquele que precisa não participa de nada (Professor Paulo).

Aqui está posta a ausência de motivação do estudante e a flagrante inoperância da escola, no sentido de despertar no aluno a necessidade de envolvimento com as atividades mais amplas que ampliem o espaço educacional.

O professor Jair afirmou que a participação dos alunos nas atividades do Programa Mais Educação favorece a socialização e desenvolve o sentimento de pertencimento em relação à escola, no entanto, também evidencia que outras questões, como o espaço físico inadequado e a ausência do desejo de aprender dos alunos, constituem-se em grandes obstáculos a serem superados. O professor responde à questão da diferença entre participantes e não participantes do Programa:

Minimamente. Porque querendo ou não o vínculo com a unidade escolar é reforçado porque o aluno não vem só em um turno, ele fica o dia inteiro. Agora eu entendo assim, que essa proposta do programa poderia ir muito mais além do que um fortalecimento de um dia. Uma coisa é o aluno vir aqui um turno e ir embora, outra é ele vir, almoçar, descansar e continuar as atividades. Então fortalece esse vínculo, sem dúvida melhora. Eu penso que talvez pudesse materializar, por exemplo, esse resgate do aluno com o aluno mesmo, de alguém que venha e queira aprender eu acho que pode ir além e a gente não tem conseguido implementar isso (Professor Jair).

Ao justificarem suas respostas os professores relataram que as atividades de arte, esporte e capoeira chamavam mais a atenção dos alunos do que as atividades de acompanhamento pedagógico. No depoimento de uma professora constatou-se que:

[...] Os alunos precisam valorizar o Programa, que é um programa que de certa forma está tentando resolver uma deficiência, somado ao conteúdo que foi trabalhado algo que não ficou bem colocado. É uma oportunidade dele recuperar aquilo que não pôde ser passado em sala de aula. [...] Falo isso em questão da minha matéria [...], mas eles gostam do momento que é arte, dos trabalhos diferenciados, da capoeira, da dança. Essas atividades realmente chamam atenção deles. Mas o Programa Mais Educação não é feito só disso, da arte, da capoeira, do esporte. Ele tem que se envolver o processo educativo de todas as maneiras, quanto ao horário, quanto ao escrito, quanto ao corporal, quanto ao social (Professora Luzinete).

Nesse cenário, percebeu-se mais uma vez que as atividades consideradas lúdicas angariam a preferência dos alunos que deixam de lado aquelas de cunho didático. É importante ressaltar-se que diante dessa constatação poder-se-ia levantar a possibilidade de uso de metodologias ativas que fossem capazes de integrar o lúdico ao pedagógico.

Ponto importante a ser destacado diz respeito ao conceito de educação integral presente na fala da professora, ou seja, é preciso educar integralmente, valorizar o educando em todos os seus aspectos, sejam eles, cognitivos, sociais e afetivos que, de acordo com Guará (2006), essa é uma prática que propõe “[...] a realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades,

conectando suas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica” (GUARÁ, 2006, p. 16).

O relato de outra professora também chamou a atenção, tendo-se em vista a sua afirmação de que os estudantes estão mais motivados para as atividades de esporte e capoeira, do que para as atividades de acompanhamento pedagógico, todavia, é perceptível que a professora não explicita um conceito de educação integral, seja na sua prática pedagógica, seja na sua formação.

*[...] quem participa mesmo assiduamente mostra diferença, porque o projeto tem a parte pedagógica que são as atividades de acompanhamento pedagógico. Geralmente, dá um trabalho danado para eles participarem dessas atividades. Eles só assistem porque querem fazer capoeira, porque eles estão interessados no esporte. Se fosse por livre e espontânea vontade deles participarem da parte pedagógica, com certeza eles não participariam. [...] eu acredito que se eles trabalharem o português vai auxiliar em todas as disciplinas. Então, eu acho que teria que ser um conjunto de todos os professores engajados. **Vamos fazer um reforço, só que eles não vêm e não percebem a importância dessa aula extra no contraturno com o professor.** Isso na parte pedagógica. Agora a parte do esporte eles adoram, terminou o horário, rapidinho eles voltam para o vespertino porque eles querem esporte, querem a capoeira(Professora Márcia)(Grifos nossos).*

Pelo relato acima pode-se inferir que ainda não foi superado o conceito de turno e contraturno, pois se é educação integral, não há de se falar em divisão de turnos e nem de aula extra, uma vez que a educação integral, em tempo integral, realiza-se em espaços e tempos em uma jornada de tempo inteiro. O que é preciso, dessa forma, de acordo com Gadotti (2009), é superar numa perspectiva interdisciplinar esses conceitos para integrar “[...] tempos e espaços, centrando-os na aprendizagem integral, levando em conta tanto os aspectos cognitivos e políticos-sociais dos conteúdos estudados quanto os aspectos culturais e afetivos” (GADOTTI, 2009, p. 67).

A esse respeito Arroyo (2011) reitera uma concepção de educação integral em que essa divisão de turnos precisa ser superada, pois no tempo normal da escola seus profissionais cumprem a função clássica que é “ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos da aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições [...]”. Na visão deste autor no turno extra “[...] deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas menos profissionais mais soltas e mais atraentes” (ARROYO, 2011, p. 45).

O posicionamento da professora Márcia, citado anteriormente, pode ser considerado como uma falha conceitual e seria, no entendimento deste pesquisador, corrigido por meio de uma formação continuada em serviço que oportunizasse aos professores um redimensionamento de suas ações e práticas, bem como a formulação de um conceito de educação integral construído a partir de sua prática.

Vale ressaltar-se que, ao implantar o programa, o próprio Ministério da Educação também utilizou, por três vezes, o termo *contraturno* na Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, todavia, a partir de uma análise mais atenta do documento, percebeu-se que o programa trabalha com uma noção de educação integral quando se refere à formação integral de crianças, adolescentes e jovens (Art. 1º), numa perspectiva emancipadora (Inciso I, do art. 6º), o que na perspectiva desse pesquisador, aproxima-se da visão de Gramsci (1989) ao estabelecer a escola unitária, fundamentada na busca pela emancipação humana, na ideia de formação integral e pela aquisição de maturidade intelectual.

Ainda há que se considerar a avaliação de Moraes (2009, p. 35) em que as atividades de “[...] artes, cultura, esporte e lazer não pertencem ao currículo escolar/educacional, mas se apresentam como atividades complementares ao vivenciado no dia a dia pedagógico de um turno da escola”. Segundo o autor, o termo integral fica reduzido ao aspecto temporal com a extensão de horas em que o aluno permanece sob a responsabilidade da escola.

Nesse sentido, observa-se pela fala dos interlocutores que ainda se convive com hiatos conceituais que determinam entraves à prática pedagógica, a exemplo da visão equivocada e reducionista de currículo apresentada na pertinente crítica de Moraes (2009) na citação acima.

Os professores também foram questionados a respeito dos desafios que, no âmbito da escola e da sala de aula, deveriam ser superados para favorecer a implantação do Programa. Nas respostas surgiram os seguintes pontos: ausência da família na escola; indisciplina e falta de envolvimento dos alunos; falta de formação específica dos professores para trabalhar na perspectiva de uma proposta de educação integral e o espaço físico inadequado.

Ao finalizar a entrevista, foi perguntado aos professores se as atividades realizadas nas sete horas de permanência dos estudantes na escola eram articuladas e integradas. Dois professores disseram que sim e cinco disseram que as atividades não eram integradas e nem articuladas, o que, na percepção deste pesquisador, também, comprova as afirmações anteriores de que pouca discussão ocorreu sobre a implantação de um Programa de educação integral na escola e somada à ausência de previsão do Programa Mais Educação no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar pesquisada.

5.2 O Diálogo com os Gestores

Para esse diálogo, os gestores foram reunidos em dois grupos distintos: o primeiro, em nível institucional, que corresponde ao coordenador estadual do Programa Mais Educação em Goiás e a Diretora de Educação Integral, do Ministério da Educação. O segundo, no âmbito da unidade escolar, que corresponde ao diretor e ao coordenador pedagógico do programa na escola pesquisada, com a finalidade de se buscar as interfaces dos dados levantados com os instrumentos legais que norteiam o Programa e as entrevistas com professores de áreas distintas que ministraram aulas para os alunos participantes do programa.

Importante frisar-se que, em relação aos gestores, os questionamentos foram divididos em duas partes: a primeira, referente à formação dos professores e a segunda referente aos processos de implantação do Programa Mais Educação, com a finalidade de se identificar as aproximações e antagonismos, considerando a realidade vivida no espaço escolar.

O primeiro questionamento feito à gestora em âmbito nacional refere-se à concepção de educação integral adotada pelo MEC, ao implantar o Programa Mais Educação. A questão foi elaborada com o objetivo de identificar o conceito inserido na política traçada pelo Ministério da Educação e, assim, permitir o estabelecimento do contraponto entre a percepção do conceito expresso nas ações dos professores pesquisados com o que sustentam os documentos que norteiam o Programa.

De acordo com a Diretora de Educação Integral - MEC, para se entender a concepção de educação integral adotada pelo MEC, ao implantar o Programa Mais Educação, seria necessário remontar-se às matrizes históricas do debate da educação integral no Brasil, passando por Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro. Segundo a diretora, essa concepção origina-se a partir de Anísio Teixeira, quando estabeleceu a relação de escola de tempo integral com a democracia, como condição para inclusão e ampliação de espaços formativos, a partir de um modelo estabelecido, denominado “escola-parque” e “escola classe”, na perspectiva de se construir territórios educadores. Essa é a matriz do conceito que se consolidou ao longo do tempo.

Essa concepção está expressa no Decreto nº 7.083/2010 que instituiu o Programa Mais Educação, ao estabelecer a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral, como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade, como um dos princípios norteadores do programa (Inciso IV do art. 2º).

A coordenadora estadual do Programa Mais Educação, apesar de não apresentar a concepção de educação integral adotada pelo Ministério da Educação, esboçou um conceito

de educação integral que considera a criança e o adolescente em todas as suas necessidades e dimensões, sejam elas psicológicas, afetivas e cognitivas.

Então, dentro dessa ideia de educação integral, pensamos um homem com necessidade de cultura, lazer, a necessidade de se encontrar com o outro ser humano, para fazer atividades, não só puramente cognitivas, mas atividades que envolva o ser humano, ensinem o ser humano a como perceber o outro, respeitar a diferença do outro [...] (Coordenadora Estadual do Programa Mais Educação).

Na visão da professora, essa escola deveria formar o homem integral em todos os seus aspectos, pois, esse homem a ser formado, além das atividades cognitivas, necessita, também, de cultura, lazer e conviver com outros homens e, ainda, proporcionar-lhe experiências educativas que não se limitem apenas a ilustrar a mente, mas que leve o estudante a organizar o seu tempo e o seu espaço.

Quando questionada sobre as intenções do Ministério da Educação, ao implantar um Programa com a finalidade de induzir a prática da educação integral na rede pública de ensino, a Diretora de Educação Integral respondeu que era “*dar condições para estruturação de uma política de educação integral, em tempo integral, como política permanente da educação básica*”.

Como parte dessa política permanente de educação integral, a diretora relatou como estratégia para o desenvolvimento da formação continuada, a estruturação, desde 2007, de uma rede de universidades para um amplo debate sobre a educação integral. Em 2011, fizeram parte desse grupo de instituições superiores, quarenta e uma universidades, oferecendo cursos de extensão e especialização, sobre o tema, despertando, ainda, um movimento que se remete para o interior da formação inicial. Ressalta-se ainda na fala da Diretora de Educação Integral que grandes educadores que dão a fundamentação teórica a esse conceito como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro deixam de ser debatidos de forma aprofundada na formação inicial daqueles que trabalham com educação, deixando, dessa forma, lacunas na concepção de educação integral em tempo integral.

E a partir daí nós vamos criando uma grande rede, e, hoje, nós temos um grupo de 41 universidades com cursos de extensão e de especialização, com um movimento começando para dentro da formação inicial. Inclusive, uma das tarefas que eu tenho aqui dentro do MEC será articular os Fóruns de licenciatura, os fóruns de pedagogia porque é preciso que Anísio Teixeira chegue ao currículo da formação de professor, esse é um grande ausente, o segundo grande ausente é o Darcy Ribeiro e o terceiro grande ausente Paulo Freire (Diretora de Educação Integral do MEC).

Essa afirmação da Diretora de Educação Integral vem ao encontro do que Imbernón (2010) chama de *alternativa possível*, para se estabelecer um Programa de formação continuada com a “[...] criação de estruturas organizativas, redes, que permitam um processo de comunicação entre indivíduos iguais e troca de experiências, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 43). Segundo o autor, essa ação objetiva refletir sobre a prática educacional, por meio de estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.

É importante notar-se que a Diretora de Educação Integral do MEC ressalta grandes ausências nos currículos da formação de professores, referindo-se a *Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro*. Ausências também percebidas durante as entrevistas com os professores, uma vez que, com exceção de um professor, que citou Paulo Freire, os demais não mencionaram os expoentes da educação integral deste país, deixando margem a se pressupor que essa fundamentação teórica também é lacunar no conjunto dos professores.

A coordenadora estadual do Programa, quando questionada sobre as modalidades de formação continuada implementada pelo MEC, respondeu que foram realizados cursos, videoconferências, seminários e palestras com o apoio da Universidade Federal de Goiás e de outras instituições. No entanto, ressaltou que as formações foram realizadas para os professores efetivos das unidades escolares, participantes do Programa e, mesmo assim, nem todos foram contemplados. Ressalva presente, também, na fala de um dos professores, citados anteriormente, quando afirmou que da formação continuada não participavam todos os professores, devido ao número de vagas ser muito reduzido.

A outra questão apontada pela coordenadora estadual, como uma falha das instituições formadoras, está no público alvo, uma vez que somente o professor de sala de aula participou dessas formações, destacando a ausência de estratégias para também formar os agentes sociais que participam do Programa nas unidades escolares, desenvolvendo as atividades de arte, capoeira, dança, esportes, etc.

Eu acho que ainda está muito minimizada a questão da formação, principalmente porque a prática das universidades e do centros formativos só vai no viés de quem tem graduação, mestrado, doutorado. O programa Mais Educação aponta para os agentes sociais, para aquele solidário que vai lá contribuir com a escola [...] acredito que a universidade não tem se estruturado, se organizado, como centro de formação para dar apoio a esses outros entes sociais que vivem trabalhando com a cultura, de forma meio ambulante, sem a possibilidade de se especializar, a não ser por sua própria experiência, [...] eles deveriam ter um apoio mais formativo, considerando que os programas se prendem muito à academia, à formação do

coordenador, à formação do professor efetivo e é necessário isso para a prática educativa (Coordenadora Estadual do Programa Mais Educação).

Nesse sentido, é importante mencionar-se que os documentos norteadores do Programa (Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto nº 7.083/2010), também não fazem nenhuma menção à formação continuada dos agentes sociais. O que, na visão deste investigador, também constitui-se num desafio a ser superado, uma vez que, nos moldes do Programa, esses agentes chamados monitores, são sujeitos essenciais para a implementação da educação integral. De acordo com as diretrizes do Programa, estabelecidas no manual de orientação, o trabalho de monitoria poderá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários, de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc.

No que se refere aos temas de estudos a serem incluídos na proposta de formação continuada e que poderiam contribuir para melhorar a prática em sala de aula, a coordenadora estadual destacou que temas como: direitos humanos, valores morais, violência e convivência social deveriam estar em qualquer processo de formação, uma vez que tais temas “[...] *ajudam na constituição dos valores de uma pessoa humana para que ela seja melhor em tudo, não só na capoeira, mas, sobretudo que ele seja melhor para estar conosco*” (Coordenadora Estadual do Programa Mais Educação).

Na visão de Teixeira (1950), a escola precisa ser um lugar onde a criança viva integralmente, uma vez que, só vivendo, ela poderá ganhar os hábitos morais e sociais para ter uma vida feliz e integrada. Acrescenta, ainda, o educador:

Se a escola deve, assim, mais do que informar e ensinar algumas artes úteis, preparar a criança para ser boa, serviçal, operosa, tolerante e forte – como pode ela obter tudo isso pelo velho sistema de disciplina e lições? Como posso eu marcar uma lição de bondade, uma lição de tolerância, de simpatia, de entusiasmo? Só uma situação real de vida pode fazer com que a criança aprenda essas atitudes sociais indispensáveis à vida moderna (TEIXEIRA, 1950, p. 31).

O processo de implantação do Programa Mais Educação, segundo a coordenadora local do Programa, iniciou-se em 2008, com a sua implantação em dez escolas estaduais, passando, em 2009, para cinquenta e três unidades, avançando para duzentas e nove no período de 2009 a 2011, representando trezentas e vinte e cinco escolas participantes do Programa em praticamente todo o Estado de Goiás.

Quanto aos critérios utilizados para selecionar as escolas participantes, relatou a Diretora de Educação Integral do MEC que houve uma combinação do critério demográfico, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, começando sempre com as escolas com baixo Ideb, localizadas em regiões de grande vulnerabilidade social.

Questão recorrente ao se implantar o Programa Mais Educação, apontada, tanto nas falas dos professores, quanto na dos estudantes e demais profissionais envolvidos com o processo de implantação da educação integral, diz respeito aos tempos e espaços colocados à disposição dos alunos e professores para a realização das diversas atividades que compreendem o currículo da educação integral, em tempo integral. No entanto, esclarece a Coordenadora Estadual do Programa, que além de existir espaço físico adequado é necessário, também, que os professores entendam a escola como espaço social, para que haja uma articulação entre a comunidade e a escola, com a finalidade de se fortalecer o vínculo social e, conseqüentemente, avançar na aprendizagem dos estudantes.

O clássico do Programa Mais Educação é dizer que não temos espaço, então, assim, é muito subjetivo analisar essa questão do espaço, porque, de fato, enquanto direito de ter educação integral, as escolas não têm um refeitório decente, não têm ambiente para a prática esportiva, falta quadra, auditório, pátio, enquanto escola de tempo integral, ela não está adequada em muitos aspectos. Ouvir isso, como desculpa, tem um fundo de verdade, mais existe o outro lado, talvez esse seja o maior trabalho a ser feito, inclusive no processo de formação, seja com o coordenador, seja com o professor, seja com o monitor, é que não se entende o espaço da escola como espaço social (Coordenadora Estadual do programa).

Quando questionada se os alunos estão aprendendo mais, a Coordenadora Estadual do Programa respondeu o seguinte:

Pelo menos a conviver mais um com outro, eu acho que sim, e isso para mim já é algo que nem as famílias andam conseguindo, nem as igrejas andam conseguindo, que é fazer com que um adolescente conviva com o outro, que uma criança conviva com a outra, sem tanta rixa, sem tanta competição, de forma mais respeitosa. Eu acho que estas atividades promovem esse tipo de exercício, então eu acho que isso contribui muito (Coordenadora Estadual do Programa Mais Educação).

Já a Diretora de Educação Integral, acerca da mesma questão, afirmou o que se segue:

O Ideb desse ano vai me mostrar. O que eu acredito é que eles estão mais felizes. Eles estão conseguindo enxergar, na escola, um espaço que faz sentido na vida deles. E eu desejo profundamente que isso se reverta em melhoria da aprendizagem (Diretora de Educação Integral do MEC).

A partir da fala da Diretora de Educação Integral do MEC, pode-se entender que a escola deve ser uma parte integrada da própria vida da criança, articulando suas experiências com as vivências fora da escola, para habilitá-la a viver melhor e mais feliz.

Quanto à intersectorialidade prevista no Programa, respondeu a Diretora de Educação Integral que se trata do seguinte:

É um esforço [...] esse ano é um ano especial porque me dei conta de que a intersectorialidade proposta na portaria interministerial 17, que juntava quatro Ministérios: Educação, Esporte, Cultura, Desenvolvimento Social e Combate à Fome [...] tínhamos um fórum que se encontrava de três a quatro vezes por ano, mas é agora em 2011 que isso começa a dar frutos. Porque agora temos uma convergência real de ações, tanto no planejamento como na expansão. O Ministério de Combate à Fome nos ajudou a definir os territórios em 2012, que são os territórios Brasil sem miséria, onde tem o maior número de alunos de famílias beneficiárias do Bolsa Família. Ao mesmo tempo em que nós temos o Programa Segundo Tempo chegando já a 5 mil escolas do Mais Educação. E temos a possibilidade, com as ações do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil- PETI, de começar, efetivamente, a dialogar com aquilo que a escola está fazendo porque perde o sentido ter o segundo tempo, ou PETI, à medida que o menino está na escola o dia inteiro com atividades que podem ser articuladas com esses programas. Eles perdem o sentido sozinhos na avaliação. E o próprio Ministério da Cultura, que vem trabalhando vários editais, de cultura viva, vários editais próprios para que a gente possa entrar nos territórios do Mais Educação (Diretora de Educação Integral do MEC).

Pelo relato acima, percebe-se que a intersectorialidade prevista no Programa Mais Educação se dará por meio da articulação entre os programas dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à fome e do Esporte. Assim, busca-se em Gadotti (2009), uma definição para o termo intersectorialidade.

Por intersectorialidade entendemos a articulação do projeto com as várias secretarias do governo municipal, integrando saberes e experiências de planejamento e de ação de cada setor, visando a um trabalho conjunto na concepção, implementação e na avaliação do projeto (GADOTTI, 2009, p. 101).

Segundo o Caderno Gestão Interssetorial no Território (2009a), documento norteador dessa ação no Programa, a construção efetiva da intersectorialidade deverá acontecer em diferentes níveis, entre os gestores dos diversos programas federais, entre os gestores das três esferas de governo, entre as diferentes secretarias em nível municipal e nos territórios compostos por todos aqueles envolvidos na implementação do Programa e que tenham proximidade com o cotidiano das crianças e adolescentes.

No entanto, a Coordenadora Estadual do Programa afirma que a intersectorialidade

Está longe de alcançar a plenitude [...]. No entanto, essa intersectorialidade acontece timidamente. A proposta do programa é envolver a todos, e você vê ainda a falta de integração entre os setores, não há uma articulação entre os programas, por exemplo, da área da cultura, do esporte, da saúde. É importante buscar todos os locais de cultura naquele estado, naquele município, se isso estivesse acontecendo efetivamente as escolas não teriam tanta dificuldade em achar os monitores para trabalhar, haveria um intercâmbio cultural muito maior, uma coisa é produção cultural dentro da escola e outra coisa a escola ter acesso a outra produção cultural que não foi fabricada ali no seu espaço (Coordenadora Estadual do Programa).

Extraíu-se desses relatos que o gestor nacional tem uma visão do processo que está em construção gradativa, mas, no nível estadual, a percepção leva a uma visão de cenário um pouco pessimista em relação à efetivação da intersectorialidade, o que pode se constituir em grandes obstáculos para o desenvolvimento do Programa.

5.3 O Diálogo com os Gestores da Unidade Escolar

Este pesquisador iniciou o diálogo com o Diretor da Unidade Escolar e com a Coordenadora do Programa na Escola durante o ano de 2010, tomando como referência a trajetória profissional desses professores, com a finalidade de relacionar-se a prática docente com as funções exercidas por esses profissionais. No início, discutiu-se acerca da implantação do Programa Mais Educação, as dificuldades e os desafios já superados e aqueles ainda em processo de superação, para que a aprendizagem dos estudantes também fosse ampliada.

O primeiro questionamento diz respeito ao motivo que os levou a buscar o caminho do magistério, ambos relataram estar nessa profissão por vocação, por gostarem de ensinar. Outra questão diz respeito à importância da formação inicial e continuada para a prática pedagógica em sala de aula.

Os gestores consideram que a formação inicial e continuada são elementos essenciais para a prática pedagógica, no entanto, percebeu-se que enquanto a coordenadora, formada em pedagogia, entende que a formação inicial a preparou para atuar na educação integral, o gestor, licenciado em química, não possui a mesma percepção, afirmando que no curso de química não existe essa preparação, uma vez que, para ele, a Faculdade de Química prepara o professor para desenvolver o conteúdo de química, mas também, entende que essa lacuna pode ser superada com a formação continuada.

Percebeu-se que atores envolvidos no mesmo processo estão em condições diferentes na execução de sua prática: um se acha preparado, o outro nega essa preparação. Dessa forma,

com esse descompasso, não há como alcançar-se os objetivos propostos. Há que se reconhecer que é preciso avançar na formação continuada e universal, objetivando abranger diferentes tipos de formação para profissionais oriundos de diversos cursos.

Quando perguntados se percebiam que os professores estavam preparados para atuar na educação integral, as respostas foram afirmativas, com a identificação de alguns entraves.

A coordenadora relatou que um dos problemas que mais afetam o desempenho desses professores é a carga horária em sala de aula, uma vez que muitos trabalham por quarenta ou sessenta horas, devido aos baixos salários, levando-os a uma dedicação insuficiente na preparação e desenvolvimento das atividades.

A esse respeito, é importante destacar-se o que Garcia (1999, p. 194) chama de política educativa, que inclui aspectos que se referem aos professores como profissionais, tais como: salários, autonomia, controle e rendimento, aspectos que influenciam o desenvolvimento profissional, na medida em que podem funcionar como fatores motivantes ou alienantes dos professores, em relação ao seu compromisso profissional.

Já o diretor da unidade afirma que a maioria apresenta esse preparo. Todavia, há alguma resistência por esbarrarem em dificuldades como as relacionadas ao espaço físico da escola, que não comporta o atendimento ao aluno durante todo o tempo nem a diversificação de atividades, além dos recursos insuficientes para trabalhar.

Os gestores afirmaram que os docentes participaram, em 2010, de processos de formação continuada sobre diversos temas, incluindo as áreas de português, matemática, geografia, reorientação curricular e informática, entre outros. Foi questionado, ainda, se essa formação favoreceu a relação ensino-aprendizagem. A coordenadora relatou que a formação favoreceu a relação ensino-aprendizagem, destacando que, durante os horários coletivos, os professores socializavam com os demais professores aquilo que foi aprendido.

Outra questão apresentada aos gestores diz respeito às possíveis sugestões quanto à estrutura da formação continuada oferecida aos professores. Nessa perspectiva, a coordenadora não ofereceu sugestões de alteração para a proposta de formação continuada, ateu-se a indicar as dificuldades encontradas, tais como: preparação do professor para buscar a participação da família na escola, preparação de aulas mais atrativas e motivação do aluno.

Na mesma questão, o diretor também não sugeriu alteração na proposta de formação continuada e, sim, indicou temas a serem trabalhados, tais como: educação sexual; educação para o trânsito; educação fiscal e valores.

Seguindo a entrevista, perguntou-se aos gestores se o Programa Mais Educação contribuiu para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. Ambos afirmaram que sim, uma vez que, após a implantação do Programa, os alunos se desenvolveram mais. A coordenadora destacou o seguinte:

Eu acredito que sim. Aqueles alunos que participam comentam da prática do português, das atividades que são feitas. Tem uns trabalhos na escola, os trabalhos são fotografados, tem mural e o professor do Mais Educação ele sempre coloca os professores das outras disciplinas a par. Ele mostra as atividades que tem feito e entra em contato mostrando o que seria melhor para que ele viesse a dar em conjunto com o outro professor, então, ajuda sim. E o lado do esporte, principalmente quando se fala que tem bola, que tem campeonato, eles gostam, eles interagem mesmo, tanto a amizade, tanto coleguismo, a gente vê que eles estão sempre falando... que dia que vai ter jogo, que dia vai ter treinamento, então, só que eles gostam mais, parece mentira, mas é verdade, é do esporte, mais do que o letramento.

Nesse sentido, até o esporte está ajudando. Ele está interagindo com os colegas, ele está mais tranquilo. Outra coisa que eu julgo: aquele aluno que participa do esporte, toda vitalidade que ele tem, ele se solta mais. O que tem dentro da escola que é assim... não falo na parte teórica, falo na prática, tem alguma programação diferente fora da sala de aula, um intercâmbio. Ele tem mais facilidade, como ele está acostumado a se expor, aí já não é tão tímido mais (Coordenadora do Programa Mais Educação).

Na visão da coordenadora, o Programa Mais Educação contribui não apenas para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, como também facilita a interação e a amizade entre os participantes. Ressalta, no entanto, que os estudantes preferem as atividades esportivas em relação às atividades de acompanhamento pedagógico.

Nessa mesma questão, o gestor se posicionou expondo as seguintes ideias:

Facilita. Tenho até relato de mães que já disseram que depois que o filho começou a participar do Programa Mais educação, ele melhorou em casa, com os irmãos. Parece que abriu mais oportunidades. Ele ficava em casa e não tinha tanto compromisso com os estudos, como tem aqui. Enquanto gestor, observo que ao chegar aqui, primeiramente ele tem que fazer letramento e matemática, para depois praticar o esporte. E isso é cobrado durante toda a semana. Se ele não tiver um rendimento bom nas aulas de matemática e português ele não terá a chance de participar de outras atividades (Gestor da Unidade Escolar).

Percebeu-se, na fala do gestor, que a forma de articulação dessas atividades contrariam os princípios norteadores do Programa, uma vez que não deveria ocorrer condicionamento quanto a participação do aluno nas atividades esportivas, em detrimento das atividades de acompanhamento pedagógico. Esse é um grande equívoco no desenvolvimento do Programa.

Na questão em que se solicita aos gestores a indicação dos desafios a serem superados para a implementação de um programa como este, afirmaram que surgiram entraves quanto ao espaço físico, à segurança e a participação da família na escola.

Finalmente, a última questão posta para os gestores indagava acerca da existência da articulação e integração das atividades realizadas durante as sete horas de permanência dos estudantes na escola.

Na fala da coordenadora, detectou-se que não há um planejamento estratégico para garantir essa integração, as abordagens constituem-se de conversas informais entre os professores, mesmo que contemplando comentários acerca do rendimento dos alunos. Há que se reconhecer que, ainda, o coletivo dos professores não se organizou para tal finalidade. Da mesma forma, o diretor afirma que as atividades são articuladas, no entanto, não indica como ocorre essa articulação, durante um dia de efetivo trabalho na unidade escolar. Aqui, também, percebeu-se a ausência da cultura de um planejamento e execução integrados das atividades.

5.4 O Diálogo com os Estudantes

Nesse conjunto de atores envolvidos com o Programa Mais Educação, ouvir os estudantes foi de fundamental importância. Assim, pode-se conhecer a visão deles acerca da ampliação do horário de aula, pontos positivos e negativos e melhoria da aprendizagem. Nessa perspectiva, objetivou-se apreender como os alunos participavam do Programa e observar como as atividades da educação integral refletiam nas suas aprendizagens.

Conforme delineado no percurso metodológico, foi criado um grupo focal, com dez alunos selecionados pela coordenadora e reconhecidos, quanto ao perfil, como: participativos, assíduos e envolvidos na unidade escolar.

Alguns pontos foram, inicialmente, esclarecidos aos participantes do grupo focal em relação ao Programa Mais Educação: características, objetivos e implantação na Colégio Integral; objetivos da pesquisa; identificação do pesquisador e importância dos alunos na realização da pesquisa.

Em seguida, iniciou-se o questionamento com a seguinte pergunta: Quais as atividades que foram oferecidas em 2010 no Programa Mais Educação e quais eles gostaram mais e por quê?

Nesse momento, gerou-se um clima de divergência entre os participantes, porque as respostas não convergiam. Foi explicado pelo pesquisador que isso não se configurava como

problema e que era necessário que se aprendesse a respeitar a opinião dos outros, ou seja, cada um poderia ter um posicionamento e, este, deveria ser respeitado pelos demais. As respostas tabuladas revelaram o seguinte resultado:

Quadro II - Atividades Citadas pelos Alunos

ATIVIDADES	NÚMERO DE VEZES CITADAS
Danças	6
Capoeira	5
Tênis de mesa	4
Acompanhamento Pedagógico – Letramento	2
Acompanhamento Pedagógico – Matemática	2

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

O primeiro objetivo dessa questão foi o de verificar se os alunos participaram, efetivamente, das atividades, tendo-se em vista a fala dos professores de que a assiduidade dos alunos era pequena. Conforme o Quadro II, constatou-se que as atividades mais citadas pelos participantes foram as atividades de dança, capoeira e o tênis de mesa. Vale dizer-se que essas atividades eram ministradas fora da sala de aula e, pelos relatos dos alunos, percebeu-se que estes tinham mais liberdade durante a realização das atividades nas quais se sentiam mais à vontade.

Constatou-se pelos relatos que as atividades preferidas pelos alunos eram as de dança e capoeira. A justificativa maior para essa preferência, conforme relataram os alunos, diz respeito à forma como essas atividades eram conduzidas, eram mais livres, o tempo era movimentado, repleto de alegria, de conversas e de interação com os colegas. Era notável a satisfação dos estudantes quando se referiram à dança e à capoeira. No entanto, deve-se evitar que essas atividades sejam apenas mais uma atividade desenvolvida na escola e, sim, precisam se constituir em uma extensão mais lúdica da aprendizagem, com um caráter mais prático e participativo, para que, efetivamente, possam contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Nesse sentido, é válido mencionar que a escola que desenvolve a educação integral, na perspectiva do tempo integral, deve propiciar ao aluno um ambiente escolar que seja desafiador de novas aprendizagens, para favorecer processos efetivos de sociabilidade ancorados em valores fundamentais da convivência humana. Isso ficou claro, na visão dos alunos, que a escola não pode ser apenas um lugar para se aprender português, matemática e

outras disciplinas: ela deve ser lugar onde se possa aprender, sorrir e desenvolver outras habilidades, para a vida em sociedade.

O relato de um estudante chamou a atenção deste pesquisador no momento em que disse que gostava da escola dessa maneira, e que o único problema era ter que ir para casa para almoçar e depois voltar no outro turno e que, às vezes, dava um pouco de preguiça. Perguntou-se, caso fosse servido o almoço, o que ele acharia. Ele respondeu que seria melhor, que não precisava pegar outro ônibus e nem se cansar. Era só descansar um pouco e continuar com as atividades. Relatou, ainda, que antes da existência do Programa, chegava em casa e não tinha nada para fazer, era só assistir televisão e nem sentia vontade de realizar as tarefas de casa. Interessante que, após esse momento, todos os alunos confirmaram essa posição, demonstrando que a escola poderia ser melhor equipada para educar melhor.

Outro aluno afirmou que a mãe dele achava que era muito bom ele ter que voltar para a escola num outro turno, pois, dessa maneira, ele não ficava na rua e que, na escola, ele poderia jogar, brincar, aprender mais. Lá era um lugar mais seguro, disse a criança.

Uma aluna disse que havia um problema. Questionou-se qual seria, e ela respondeu:

Nós precisamos ter aqui uma quadra de esporte, pois ter que fazer as atividades no feirão é muito ruim, porque lá tem muito movimento, muita gente passando e eu acho isso meio chato (Bruna).

Nessa sequência, os outros participantes começaram a estabelecer o que achavam necessário ter na escola e citaram: quadra de esporte, sala adequada para dança, sala de música, refeitório, banheiros com duchas, etc.

Quando todos falaram e expuseram seus pontos de vista sobre o primeiro questionamento, passou-se à segunda pergunta:

Se eles notavam alguma diferença na vida escolar, a partir da participação no Programa.

Uma aluna relatou que achava que tinha melhorado na escola e que suas notas também melhoraram. Disse que estava um pouco mais calma em casa, que quando chegava da escola, descansava e fazia as tarefas de casa. Então perguntou-se, por que isso acontecia? Ela respondeu que, estando na escola, fazia muitas coisas o tempo todo e que isso a deixava com mais tranquilidade, além de aprender mais, porque durante as atividades de acompanhamento pedagógico era um momento para tirar dúvidas sobre a matéria e que isso era muito bom.

Nesse momento, iniciou-se uma discussão acerca das atividades de letramento e de matemática, desenvolvidas na escola, por que uma aluna disse que alguns colegas só gostavam da dança, da capoeira e do tênis e que muitos tinham até preguiça de fazer o

acompanhamento pedagógico. Indagou-se, por quê? Um aluno respondeu: *“olha, eu até gosto do acompanhamento pedagógico, mas essa atividade parece muito com a aula normal. Tem que escrever, ficar sentado o tempo todo, é muito parado”*. Perguntou-se, o que seria aula normal. *“Um dos participantes respondeu: é aquela aula que a gente copia do quadro, escreve e conversa muito” (Cláudio)*. Muita risada aconteceu nesse momento. Outra aluna disse: *“não é bem assim, nós é que somos um pouco desligados, temos que saber que o que estamos aprendendo aqui é para nosso futuro. Não é porque as atividades de dança e capoeira são diferentes, que as outras são piores, acho que cada uma tem um valor para nossa educação” (Paulinha)*. Nesse momento, a sala praticamente ficou em silêncio. Observou-se que os participantes ficaram pensativos, muitos até cabisbaixos.

A partir dos relatos dos participantes, verificou-se que, para eles, há uma diferença entre as atividades de educação integral e a *aula normal*, por isso, é importante destacar-se que o professor necessita ousar mais em suas aulas, aplicar diferentes técnicas em sala de aula, planejar aulas educativas e sedutoras que proporcionem aprendizagens significativas aos estudantes. A esse respeito afirma Gonçalves o seguinte:

Não obstante, é preciso avançar. E avançar muitas vezes é ousar fazer diferente, ainda que a diferença ocorra em microterritório, seja no modo como uma sala de aula pode ser disposta, no arranjo das carteiras, na organização de uma aula que se desprenda desse espaço, que explore outros espaços existentes na escola e mesmo fora dela, articulando-se com outros lugares e serviços potencialmente educativos (GONÇALVES, 2006, p. 133).

Na verdade, o que se observa é que os alunos veem as aulas como uma obrigação, como uma imposição dos pais, da escola, da sociedade. De acordo com Snyders (1988, p. 211) é em torno da “[...] obrigação que se concentram as queixas habituais dos alunos”. Portanto, para que essas reclamações sejam minimizadas, é necessário que as atividades sejam prazerosas e que proporcionem ao aluno, além do seu desenvolvimento cognitivo e social, uma satisfação em realizá-las, com a finalidade primeira de envolvê-lo e responsabilizá-lo pela sua aprendizagem.

Para quebrar *o gelo*, contou-se uma estória engraçada e todos voltaram as atenções para o grupo. Retomando o assunto da segunda pergunta, questionou-se aos alunos sobre a situação deles nas disciplinas acadêmicas. Alguns fizeram piadinhas, outros ficaram sérios e um aluno disse: *“eu estou melhor, até porque se eu não me sair bem na escola, minha mãe me tira da capoeira e eu não quero sair, gosto dessa atividade. Acho que estou aprendendo mais porque o monitor dá exemplos, cobra da gente e pergunta como estamos nas outras*

disciplinas, como estamos em casa” (Fábio). Outra aluna indagou: “*vocês já perceberam que a nossa disciplina e o nosso respeito já melhoraram um pouco?*” (Cida). Os demais participantes responderam afirmativamente. Alguém completou: “*eu mudei muito, eu era mais gordo antes da capoeira, minha mãe disse que a minha saúde melhorou depois que eu comecei a praticar essa atividade*” (Edinho). Alguns alunos riram bastante, mas todos concordaram que durante as atividades da capoeira e de dança eles se movimentavam muito, por isso o colega emagreceu.

Uma aluna destacou: “*gosto das atividades que eu faço aqui. Minha mãe não tem condição de pagar aula de capoeira para mim. Não tem nenhuma diferença entre a aula de capoeira daqui com a dos outros lugares, e isso é muito bom*”. Acrescentou a aluna, referindo-se às atividades de capoeira e de dança: “*Nessas atividades nós não aprendemos somente a dançar e jogar capoeira, o professor também nos orienta sobre outras coisas como: cuidados com a nossa higiene e a nossa saúde, gravidez, aids, drogas, respeito e valor da educação para nossas vidas*” (Andreia). A descrição das atividades realizadas na escola, pela aluna, permite-se que se remeta a Gadotti (2009) que identifica a integralidade como princípio geral da educação integral que deve ser reconhecida como *omnilateral*, não parcial, não fragmentada. Destaca o autor:

Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc. (GADOTTI, 2009, p. 98).

Pelos relatos acima, percebeu-se que os próprios estudantes se autoavaliam e, também, avaliam as atividades que são desenvolvidas na escola como, por exemplo, a capoeira e a dança. Essas atividades, na visão desses alunos, são significativas, uma vez que representam algo mais em seu processo educativo, modificando e desenvolvendo sua personalidade. Nesse sentido, Teixeira (1950) afirma o que se segue:

Aprender não significa somente fixar na memória, nem dar expressão verbal e própria ao que se fixou na memória. Desde que a escola e a vida não mais se distinguem, aprender importará sempre em uma modificação da conduta humana, na aquisição de alguma coisa que reaja sobre a vida e, de algum modo, lhe enriqueça e aperfeiçoe o sentido (TEIXEIRA, 1950, p. 57).

Dessa forma, percebeu-se que os alunos gostam de aulas com movimento, cheias de significados, que realmente lhes enriqueçam e os ajudem a modificar a sua situação real de vida. Interessante destacar-se nos depoimentos dos estudantes que estes percebem que, além

de participar das atividades de dança e capoeira, aprendem outros assuntos de forma transversal.

É curioso constatar-se que, em sua maioria, os estudantes não manifestaram interesse na escola e nos estudos pela relevância social e cultural que esta relação pode lhes proporcionar, a despeito disso, recorrentemente aparece o cumprimento da obrigação para se alcançar algo prazeroso, uma relação de barganha para usufruírem do lúdico.

5.5 O diálogo com os Pais

Esse bloco de entrevista constituiu-se numa verdadeira situação de aprendizagem e dir-se-ia, ainda, até mesmo, que muito contribuiu para o desenvolvimento profissional docente do pesquisador. Justifica-se tal afirmativa pelos motivos que se enumera a seguir:

- Primeiro: a humildade e a simplicidade das pessoas entrevistadas que, sem constrangimentos, responderam com calma e respeito aos questionamentos. O contexto das entrevistas transportou os questionamentos para conversas informais que de forma descontraída foi possível aprofundar-se em relação aos assuntos com boa participação dos sujeitos da pesquisa.
- Segundo: a simplicidade do ambiente doméstico fez com que as mães seguissem trabalhando e conversando com este pesquisador. Duas dessas mães estavam nos afazeres domésticos e, sem se incomodarem, apresentaram seus pontos de vista;
- Terceiro: a confiança que essas pessoas têm na escola onde os filhos estudam, pois se constituem no único lugar de acesso à educação;
- Quarto: o desejo de que seus filhos tenham uma sorte melhor na vida, por isso o empenho em oferecer uma educação de qualidade.

Considera-se oportuno dizer que todas as entrevistas foram realizadas com as mães em horários e locais previamente agendados.

Três aspectos merecem destaque, por terem sido observados: dois deles considera-se como positivos e um negativo.

- o entusiasmo e a confiança dos pais em relação à escola;
- a necessidade de ter o tempo escolar ampliado;
- a ausência de informações sobre o Programa Mais Educação.

A primeira pergunta feita às mães foi a seguinte: porque você matriculou o seu filho numa escola de tempo ampliado?

As respostas foram unânimes entre as entrevistadas: porque a escola era boa, localizava-se perto de casa e pelas outras atividades desenvolvidas na escola. Uma resposta merece destaque:

Bom... eu matriculei ele lá, primeiro porque é pertinho daqui de casa, é seguro e, outra, que meu marido já estudou no colégio e disse que é uma escola muito boa, só que quando meu marido estudou lá não tinha essas atividades que meu filho está tendo e eu estou achando muito bom ele participar dessas atividades (Lucilene).

O relato da mãe confirma o primeiro aspecto citado acima, a confiança em relação à escola, ao avaliá-la como *segura e muito boa*, seja pela proximidade ou pela tradição de outras pessoas da família já terem passado por lá, como estudantes. Sobre essa questão da segurança, Lima (1988), em pesquisa realizada em 1988, sobre os Ciep's constatou que, diante de muitos casos de violência, a visão dos pais era positiva em relação à escola, por saberem que seus filhos estavam seguros quando participavam das aulas.

Merece destaque, ainda, a questão da satisfação da mãe em relação às atividades que o seu filho participa na escola. Essa satisfação pode ser atribuída à função social que a escola desenvolve, uma vez que a criança tem outras oportunidades escolares como, por exemplo, o lazer e o esporte.

As entrevistadas enumeraram algumas vantagens sobre a participação dos filhos no Programa Mais Educação: bons profissionais que atuam na escola; melhoria no desenvolvimento acadêmico; realização das atividades de esporte (handball, futsal e capoeira); ampliação do tempo de aprendizagem e diminuição do tempo ocioso.

Quando perguntado se o rendimento educacional dos filhos melhorou com a participação da criança no Programa Mais Educação, as mães responderam afirmativamente, demonstrando muito satisfação em relação à escola e ao desenvolvimento acadêmico dos filhos.

Perguntou-se às mães, se elas perceberam alguma diferença em relação ao filho desde que ele passou a participar das atividades do programa.

Eu acho que ela mudou muito. Ela ficou mais estudiosa. Antes tinha tarefa só da tarde, agora tem tarefa da manhã. Ela não dá trabalho, quando tem tarefa ela chega e cuida, quando tem pesquisa ela faz, vai na internet, ela mesma faz os trabalhos dela. Ela é ótima aluna. Eu acho que ela é ótima aluna, não tem reclamação dela no colégio. Ai, nesses dias mesmo, teve a reunião e eu fui lá, as meninas disseram... nunca teve reclamação da Vitória. Mas sempre eu falo, olha minha filha, presta atenção. Igual ontem mesmo ela foi... chegou lá, ela ia na aula de matemática, quando ela foi chegando lá a menina disse que não tinha aula. Ela voltou para trás e tinha

aula. Quando foi à tarde ela disse – oh, vô tinha aula e eu disse: não tem nada não, amanhã você vai... mas que graça é essa dessa menina (Dona Sônia).

O Elias sempre foi carinhoso, tem os momentos deles... quer dizer, aumentou mais, mais carinho... melhorou bastante com relação à escola, aos irmãos. Na escola, os professores falam que ele é um menino bom, ótimo (Dona Elizângela).

Perguntou-se, ainda, se os meninos estavam felizes

Ah, sim... sempre é novidade (semblante de muita alegria da mãe). Todas as vezes que chega aqui é sempre novidade, ele com os professores... ele e outro menino... é novidade aqui em casa quando ele chega. Conta as coisas, está mais satisfeito (Dona Elizângela).

Sim, ela está mais feliz, ela acha bom... ela tá aprendendo mais... tá mais atenciosa. Isso é muito bom para o aluno, se ficar em recuperação isso ajuda muito. As notas dela são muito boas, eu acho que até o mês que vem ela já passou (Dona Batista).

E para finalizar, questionou-se aos pais se a escola realizava reuniões periódicas, se participavam e quais assuntos eram tratados, com a finalidade de observar-se se os assuntos relacionados à educação integral eram discutidos nas reuniões com os pais. Quanto às reuniões, segundo os interlocutores, estas eram realizadas periodicamente e todos responderam afirmativamente que participavam sempre das reuniões. No que se refere aos assuntos tratados, relataram os seguintes: tarefas de casa; cuidados com os livros; rendimento educacional; comportamento dos alunos; participação dos pais na escola; ausência dos filhos na escola.

Assim, quando pais ou responsáveis participam e acompanham a vida escolar de seus filhos, estes responsabilizam-se pelas suas aprendizagens, uma vez que a criança tem inúmeras chances de aprender. Trata-se de um envolvimento pedagógico e social, que facilitará o desenvolvimento de aprendizagens o que, possivelmente, dará mais significado à vida daquele que aprende.

5.6 Uma Síntese Possível

Percorrida a trilha metodológica desta investigação, e analisadas as falas dos quatro grupos de interlocutores, sinalizou-se a necessidade de uma *síntese possível* que articule as facetas desse cenário em que se desenvolveu o Programa Mais Educação na escola pesquisada.

Destacou-se os dados emanados das entrevistas realizadas com os sete professores, quatro gestores, cinco pais e o grupo focal composto por doze alunos.

É importante ressaltar-se inicialmente, o perfil da fala de cada grupo de interlocutores, buscando-se, ao final, aproximações e contradições entre eles. Trata-se, nesta síntese, de evidenciar as fragilidades dessas relações, para buscar a melhoria da efetivação do Programa.

A tão buscada relação entre a teoria e a prática passa, necessariamente, pela formação de conceitos e pela universalização da formação continuada/profissionalização dos professores.

Da conversa com os professores, destaca-se a necessidade de participação deles em todos os momentos da própria formação: planejamento, execução e avaliação, como requisito identificado para tornar o conteúdo dessa formação mais próximo das suas necessidades.

Nesse sentido, reconhecem que a política para o desenvolvimento profissional docente carece de reformulação, não só quanto à participação desses profissionais na sua formulação, como, também, na previsão de alcance universal dos professores que, segundo as entrevistas, o quantitativo de envolvidos nessas formações é bastante reduzido. Ainda queixam-se da pouca qualidade e utilidade, pois se constituem em conteúdos distanciados de suas práticas.

Por outro lado, conseguem identificar que as formações facilitam a prática pedagógica em sala de aula, apresentando inovações, propostas de mudanças e oportunidade de ampliação quanto à qualificação docente, a partir das socializações de experiências com outros professores. Assim, observou-se uma validação parcial dessas formações e a sinalização de indicativos de mudanças.

Nesse cenário em que estão postos desafios para que essa formação se torne eficaz, há uma convergência de visões acerca desse processo por parte dos professores entrevistados, conforme apontou-se por meio de Imbernón (2010) anteriormente, como a falta de descentralização das atividades programadas, dificultando que a maioria dos professores tenham condições de dar continuidade à sua formação, conseqüentemente, causando os imprevistos. Também há que se registrar, com o autor, a necessidade de a formação inclinar para um trabalho grupal e não ao “indivíduo”, pois, essa prática dificulta a compreensão, por parte do professor, do seu processo formativo na prática de sala de aula.

Nessa perspectiva, mais uma vez, registra-se a necessidade de incorporação à Política de Desenvolvimento Profissional Docente dessas questões que se mostram geradoras de entraves à operacionalização da formação e, portanto, comprometem o desenvolvimento do Programa.

Dessa forma, percebeu-se que, na tentativa de melhorarem a atuação no programa, os professores levantam temas que reconhecem como necessários para a sua formação, tais como: violência, respeito, tolerância, autonomia, família, valores, novas tecnologias, metodologias e avaliação.

Percebeu-se que o professor apresenta certa visão crítica acerca das suas fragilidades frente à necessidade de mudanças na sua prática e, assim, reforça-se a ideia de que essa formação necessária deverá ser capaz de, antes de qualquer preocupação com o conteúdo, prover a formação de conceitos inerentes ao desenvolvimento dessas atividades, que devem se efetivar de forma articulada e integrada.

Na leitura dessa realidade, observou-se a relação intrínseca existente entre o binômio: história de vida versus competência profissional. Dessa forma, aparece na fala dos professores a sua percepção quanto à relação entre a sua vivência anterior ao magistério e a prática na escola: uma retroalimentando a outra.

Os professores reconhecem a importância de uma constante formação para suprir as deficiências da formação inicial e reafirmam a necessidade de pensar a prática, a partir dos problemas vivenciados em sala de aula. Conforme Imbernón (2010), isso potencializará a formação a partir de dentro, na própria instituição escolar ou em um contexto próximo a ela, com o questionamento das práticas uniformizadoras.

No desenvolvimento da prática, percebeu-se, a partir das entrevistas, que os professores demonstram certa dificuldade de utilizarem estratégias que envolvam os estudantes, de igual forma, nas atividades pedagógicas e nas de caráter mais lúdico. Motivar os alunos é o grande desafio. Aparece uma contradição, os professores queixam-se do desinteresse dos alunos, ao mesmo tempo em que demonstram falta de habilidade de tornar as suas aulas e atividades mais atrativas e agradáveis.

Assim, viabilizar a interdisciplinaridade é ser capaz de integrar tempos e espaços, na perspectiva de atividades articuladas e integradas, que deem sentido ao que se ensina, independentemente se fazem parte do trabalho formal pedagógico ou das atividades de caráter social, político e lúdico.

Fica evidenciado, nesse universo de atuação docente, que ainda não se estabeleceu uma prática inovadora, universal, que confira aos professores a convergência de ações que caracterizem uma escola atraente, em todos os sentidos, que desfaça essa lacuna entre o pedagógico e o lúdico, competente na interação e na integração entre os conteúdos, que conheça os fundamentos dessa prática, para torná-la de vanguarda frente aos anseios da sociedade contemporânea. Dessa forma, atuar no Programa Mais Educação pode ser uma

condição de vivenciar criticamente a Educação Integral, em tempo integral, identificando suas fragilidades e potencialidades.

Percebeu-se, no cenário de atuação docente, no Programa Mais Educação, a necessidade da configuração de uma Política Nacional Desenvolvimento Profissional Docente neste país, na perspectiva de se possibilitar reais condições de desenvolvimento desse Programa, com a contribuição dos professores no sentido de repensarem as suas práticas.

Considerando a relevância do papel dos gestores nesse processo de implantação do Programa Mais Educação, objetivou-se identificar a visão de quem se coloca como gestor central, gestor estadual e gestor da escola, para buscar as interfaces dessas relações com o professor em sala de aula, com o estudante na sua participação nas atividades e com os pais. É perceptível, na fala dos gestores, que a *omnilateralidade*, na acepção de Gramsci (1989), está prevista na organização das ações do Programa Mais Educação, uma vez que se objetiva formar a criança integralmente, por meio de atividades e ações. Todavia, o Programa precisa ser reavaliado por dentro, em especial na sua materialização em nível local, para que esta proposta se efetive plenamente no âmbito da educação municipal.

Essa visão de mundo e de homem, fomentada pela educação básica, é corroborada por Guará (2006, p. 16) ao afirmar que a “[...] integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológicos-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial”. Assim, qualquer processo educativo, implementado na perspectiva da educação integral, deve trabalhar com todos estes aspectos, de forma integrada, oportunizando aos alunos não somente atividades cognitivas, mas também, atividades que desenvolvam o corpo e a mente.

Para educar integralmente é necessário que esteja previsto um maior tempo de permanência do professor e da criança na escola para, conforme Teixeira (2007), restituir-lhe o dia integral, e “[...] enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte” (TEIXEIRA, 2007, p. 67).

De acordo com o gestor em nível nacional, o Programa Mais Educação tem por finalidade induzir a prática da educação integral em todo o país. Destaca que essa indução se dará por meio da ampliação de tempos e espaços nas escolas públicas com a criação de territórios educativos e com a utilização dos equipamentos sociais disponíveis.

Para tanto, está prevista uma política permanente de educação integral, incluindo como estratégia para o desenvolvimento das formações dos professores, a estruturação de uma

rede de universidades, para um amplo debate sobre a educação integral, consubstanciado nos fundamentos dos estudiosos de referência no país, como: Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, até então, longe do cotidiano da discussão da prática docente. É flagrante a ausência desse embasamento teórico como subsídio para a *práxis* desses docentes.

Com toda certeza, essa fundamentação contribuirá para a formação de conceitos e para a estruturação de reflexões acerca da prática, nas suas diversas dimensões e nas relações estabelecidas com os demais atores desse processo.

Aponta a Coordenadora Estadual do Programa que uma questão recorrente ao se implantar o Programa Mais Educação, tanto nas falas dos professores, quanto na dos alunos e demais profissionais envolvidos com o processo de implantação da educação integral, diz respeito ao espaço escolar, ou seja, a estrutura física das unidades escolares não se adequa às necessidades dos alunos que devem permanecer na escola por um período de sete horas diárias, nos cinco dias da semana.

Quanto ao desempenho acadêmico alcançado pelos alunos participantes do Programa Mais Educação, os gestores não esboçaram seu julgamento, no entanto, afirmaram que os alunos estão bem mais felizes com a realização das atividades.

Percebeu-se, aqui, que os gestores reconhecem certa mudança na situação dos alunos mas, ao mesmo tempo, não avançam no sentido da percepção de mudanças no processo ensino-aprendizagem. Demonstram, mesmo que indiretamente, ou talvez inconscientemente, que a gestão não oferece contribuições ao processo de integração-interação entre as atividades lúdico-pedagógicas, como condição irrefutável para o desenvolvimento do Programa. É como se a gestão local se eximisse desta responsabilidade, uma espécie de alteridade em que a ausência de algo que se espera esteja fora do alcance ou até mesmo da competência da gestão escolar, embora se reconheça a importância disto.

A Política Nacional que pretende universalizar a Educação Integral, em tempo integral, visa à melhoria da qualidade do ensino na perspectiva do aluno como cidadão, como ser de direitos, com direito ao seu desenvolvimento global, que vai além de conteúdos e, passa pelo conceito mais amplo, num contexto que considera a cultura, as artes e o lazer como componentes inerentes à formação do ser humano.

Nesse diálogo, os alunos demonstraram que gostam da escola quando ela é mais movimentada, cheia de vida, como ocorre, durante a realização das atividades do Programa Mais Educação, todavia, ressaltaram que é necessário ampliar o espaço escolar para a realização dessas atividades, ou seja, que a escola seja mais bem equipada, para educar melhor. Queixaram-se da ausência de espaços adequados, citando, por exemplo, que na escola

deveria ter quadra de esporte, sala adequada para dança, sala de música, refeitório, banheiros com duchas, etc., condições indispensáveis para o bom funcionamento de uma escola que amplia o tempo de permanência de crianças e adolescentes em seu espaço.

Constatou-se que as atividades preferidas pelos alunos participantes do Programa são as atividades de dança e capoeira. A justificativa para essa preferência, conforme relataram os alunos, diz respeito à forma como essas atividades eram conduzidas, eram mais livres, o tempo era movimentado, cheio de alegria, de conversas e de interação com os colegas. Foi notável a satisfação dos alunos quando se referiram à dança e à capoeira.

Os alunos relataram que houve uma mudança de comportamento e de hábitos depois que o Programa foi implantado na escola, bem como houve a melhoria do desempenho acadêmico e que também perceberam que as atividades pedagógicas constituíram-se em oportunidade de novas aprendizagens.

Criticaram, ainda, a forma como as aulas ditas “normais” eram ministradas pelos professores, sem muita motivação. Embora os alunos percebessem a necessidade das atividades pedagógicas, não apresentaram o mesmo entusiasmo quando se referiram às atividades consideradas como lúdicas.

Inferese, assim, que tais perspectivas ferem o princípio da *omnilateralidade* pelo distanciamento e ausência de articulação entre o pedagógico e o lúdico. Dessa forma, inviabiliza-se o esperado desenvolvimento integral do indivíduo. O Programa fica comprometido quanto às suas bases conceituais.

Nesse cenário, o aluno reconhece-se como desmotivado e, portanto, não dá o valor devido ao conjunto de todas as atividades desenvolvidas na escola e, assim, perde a possibilidade de avançar no sentido da superação e do alcance do conhecimento sem fragmentação.

Alguns aspectos foram observados durante a realização das entrevistas com as mães: o entusiasmo e a confiança em relação à escola; reconhecimento da necessidade de ter o tempo ampliado na escola e a percepção da ausência de informações sobre o Programa Mais Educação.

Conforme apontou-se anteriormente, as entrevistas demonstraram a confiança das mães em relação à escola, ao avaliá-la como *segura* e *muito boa*, seja pela proximidade de suas residências ou pela tradição de outras pessoas da família já terem passado por lá, como estudantes.

As mães destacaram a satisfação em relação às atividades desenvolvidas pelos filhos na escola enumerando algumas vantagens sobre a escola que seus filhos estudam: bons

profissionais que atuam na escola; melhoria no desenvolvimento acadêmico; realização das atividades de esporte (handball, futsal, dança e capoeira); ampliação do tempo de aprendizagem e diminuição do tempo ocioso.

Os pais veem como positiva a participação dos seus filhos nas atividades desenvolvidas pela escola, uma vez que o comportamento, a disciplina e os hábitos deles mudaram para melhor.

Afirmam que não conhecem bem o Programa e essa é uma demonstração da ausência de coesão e de interação entre os atores desse processo, gerando visões e expectativas, muitas vezes divergentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O confronto entre as visões das quatro categorias de entrevistados mostra pontos de convergência /divergência, que passam pela contradição implícita e expressa na prática profissional docente, no que tange ao desenvolvimento do Programa, na perspectiva do alcance dos seus objetivos, a partir da real integração entre as atividades pedagógicas e lúdicas; no que diz respeito à fundamentação teórica que ilumina a *práxis*; no que compete ao desenvolvimento profissional docente e à gestão em todos os níveis de dependência administrativa.

Quando analisou-se o conteúdo das questões respondidas pelos professores, gestores das três instâncias, pais e alunos, percebeu-se que embora não haja um aparente consenso entre os pesquisados, desvelam-se, por ocasião das respostas às questões, pontos comuns na leitura da realidade, convergindo para a mesma direção.

Destacam-se entraves que são explicitados em cada grupo de pesquisados e que, embora guardem a mesma essência, são tratados e vistos com olhares diferentes, a partir da visão possível da conjuntura do espaço escolar, percebida pelos diversos atores do processo ensino-aprendizagem.

Embora as questões apresentadas aos quatro grupos de pesquisados sejam diferentes, identificou-se alguns eixos aglutinadores em torno dos quais circula a discussão explícita ou oculta que envolve a formação profissional dos professores, na sua relação intrínseca com o desenvolvimento adequado do Programa, tanto no âmbito do prescrito, quanto das expectativas das pessoas nele envolvidas.

Nesta síntese possível da análise do cenário em que se desenvolvem as atividades, pode-se perceber, claramente, os eixos aglutinadores das quatro visões. Aqui, ainda fazem parte dela os documentos balizadores do Programa e a proposta de formação profissional, com a finalidade de formar os docentes, na vigência do Programa Mais Educação instituído na perspectiva da Educação Integral, em tempo integral.

Um eixo aglutinador é o desinteresse dos alunos pelas atividades pedagógicas. O professor reconhece nos alunos esse desinteresse e refere-se a esta situação como se fosse algo intrínseco a eles e deles fosse a responsabilidade. Os alunos, por sua vez, expressam o encanto pelas atividades mais lúdicas e falam sobre o pouco interesse pelas “aulas normais”. Observou-se, claramente, que o ponto crucial considerado pelos dois grupos de pesquisados está na motivação e, daí, a identificação da falta de habilidade do professor para motivar os alunos para as “aulas normais”.

Aqui, entra em cena a questão do desenvolvimento profissional do professor, como elemento chave para o alcance dos objetivos do Programa, que passa, acima de tudo, pela formação integral do ser humano. Essa não seria uma habilidade a ser desenvolvida na formação inicial? Ou, na melhor das hipóteses, na formação em serviço, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente?

No entendimento deste pesquisador, existe aí um ponto de contato entre a educação integral e a formação dos profissionais da educação, uma vez que o professor deve ser formado como ser total, *omnilateral*, para poder atender a demanda que a sociedade em evolução e transformação pede. Motivar, dar sentido aos conteúdos, integrar as atividades, sejam elas pedagógicas ou de caráter lúdico, são temas que se entrelaçam nessa mesma questão.

Outro eixo aglutinador está relacionado à infraestrutura do espaço escolar. Os gestores escolares sinalizam fatores limitantes na infraestrutura física da escola. Nessa mesma linha, os alunos dizem dos seus desejos de terem quadra poliesportiva, sala de dança, sala de música, refeitório, banheiros com duchas. Aqui convergem as visões dos gestores e dos alunos. Os fatores limitantes do espaço físico interferem no desenvolvimento das atividades e no alcance dos objetivos. Há que se pensar e prever condições consideradas mínimas para o desenvolvimento das atividades previstas no Programa Mais Educação.

Mais um eixo aglutinador aponta-se quando gestores, professores e pais reconhecem mudanças comportamentais nos alunos e os percebem mais felizes, embora, do ponto de vista pedagógico, não haja tanto avanço. Os próprios alunos dizem da sua percepção em relação ao seu comportamento e hábitos de uso mais adequado do tempo.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que parte dos objetivos foram alcançados, mas também que para o avanço do Programa, no que concerne aos seus princípios, há que se obter a interação das atividades, a motivação, a compreensão da proposta de Educação Integral em Tempo Integral.

Nesse cenário, as perspectivas para uma nova Política de Desenvolvimento Profissional Docente devem contemplar não somente a participação dos professores no que tange à programação, mas também a universalização do seu alcance, a aproximação com a realidade da escola e a qualidade do seu conteúdo, sem prescindir da preocupação com as inovações, mudanças metodológicas, socialização e valorização de experiências. Isso significa dizer que

[...] as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação (IMBERNÓN, 2009, p. 61).

O âmago da questão concentra-se na necessidade de reorientação da prática docente, aliada à internalização do conceito e dos princípios que regem o Programa Mais Educação, na perspectiva da Educação Integral, em tempo integral. Percebeu-se, também, que a reflexão coletiva de todos os envolvidos no processo, buscam um denominador comum acerca das bases que envolvem não só o Programa, como, também, o fazer pedagógico competente que se traduza em motivação, significação dos conteúdos, integração e interação das diversas atividades com as pedagógicas e, sobretudo, a compreensão do papel de todos os atores: professores, gestores, pais e alunos.

Isso vem reforçar a necessidade do investimento amplo no que se refere ao desenvolvimento profissional docente, e também do indispensável planejamento educacional calcado nos princípios da gestão democrática na escola, entre eles a participação de todos os sujeitos envolvidos no Programa.

Assim, os entraves percebidos pelos quatro grupos de interlocutores, nesta pesquisa, tenderão a desaparecer, uma vez que, na qualidade de parte de um processo, cada grupo poderá se reconhecer no todo e, portanto, corresponsável pelo alcance dos objetivos propostos, na qualidade de sujeitos e protagonistas das ações a serem desenvolvidas.

É possível dizer-se que, reconhecido o papel de cada um, torna-se mais fácil buscar as interfaces que unem os interlocutores desse Programa e as formas e os momentos em que devem se aproximar para oferecer a sua contribuição.

A mobilização dos estudantes passa pela compreensão de todos: pais, gestores e professores, do real papel da educação integral, como mola propulsora da formação para a cidadania.

Aqui registra-se que embora este termo tenha sido utilizado nos capítulos precedentes deste estudo, propositalmente, deixou-se de trazê-lo à tona, agora, a partir de Paro (2001), este pesquisador o faz tal como se segue:

O termo cidadania, embora tendo origens que remontam à antiguidade grega, possui um significado moderno e complexo que não podia ser alcançado pelas sociedades daquela época. Para compreendê-lo é preciso ter presente que a cidadania, para além do conceito de pessoa, entendida como um ser natural, dotado de características próprias, supõe a categoria de indivíduo.

Este, mais do que um ser que tem características apenas particulares, detém propriedades sociais, que o faz *exemplar* de uma sociedade, composta por outros indivíduos que possuem essas mesmas características. [...] Nessa relação, é preciso que, além de sua condição de sujeito, seja preservada a condição de sujeito dos demais (seus semelhantes); ou seja, a ação do indivíduo diante dos demais indivíduos deve ocorrer de tal modo que, para preservar seus direitos (como direitos de indivíduo e não como privilégios de pessoa), sejam preservados também os direitos dos demais indivíduos. Assim agindo, o indivíduo estará considerando também seus próprios deveres. Direitos e deveres universais (que se reportam a *todos* os indivíduos da sociedade) são, pois, faces de uma mesma moeda e configuram a base da cidadania moderna. As sociedades antigas, tradicionais, pré-modernas, baseavam-se predominantemente em relações pessoais, de parentesco, de compadrio, de privilégios, enquanto que o que caracteriza uma sociedade que se possa chamar de moderna é a predominância das relações entre indivíduos que são cidadãos (PARO, 2001, p. 9-10) (grifos do autor).

Enfim, deduz-se, talvez, que é somente por este caminho que a formação para a escola, na perspectiva da educação integral, poderia cumprir sua função social, que é a que consiste na formação de pessoas críticas, reflexivas, capazes de interagirem tanto com a comunidade local quanto com a sociedade mais ampla.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1998, p. 99-112.

_____. Os questionamentos do cotidiano docente. **Pátio**. Porto Alegre: Artmed, n. 40, a. X, p. 16-19, nov./jan. 2007.

ALVES MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa, 2. ed. São Paulo: Thomson-Pioneira, 2004.

ANDRÉ, Marli E. E. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense. 1982.

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA Jr., Celestino Alves (orgs.). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. O direito a tempos-espacos de um justo viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2011.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORGES, Livia Freitas Fonseca et al. A formação dos profissionais da educação no contexto da inovação pedagógica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 07, n. 12, p. 05-21, 2001.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In GALVÃO, Afonso. Santos, Gilberto Lacerda dos. (Org.). **Educação**: tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília: Líber Livro; ANPEd, 2008. (Volume Escola, Currículo e Cultua, Ensino/Aprendizagem, Psicologia da Educação, Trabalho e Movimentos Sociais).

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 fev. 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. **Resolução nº 052/2004**: dispõe sobre a criação do programa escola aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2011.

_____. **Resolução nº 014/2006**: estabelece diretrizes e normas para a assistência financeira a projetos educacionais voltados à implementação de ações educativas complementares nos estados, municípios, Distrito Federal e entidades privadas sem fins lucrativos, em 2006. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2006>. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007a.

_____. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundeb, de que trata o art. 60 do ADCT; altera a Lei nº 10.195/2001; revoga dispositivos das Leis 9.424/1996, 10.880/2004, e 10.845/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2007b.

_____. Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov. 2007c.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Série Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: MEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Série Mais Educação**: educação integral - texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009b.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o programa mais educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010a.

_____. Ministério da Educação. **CONAE 2010: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**. Documento Final. Brasília: MEC, 2010b.

_____. Ministério da Educação. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola: PDDE/INTEGRAL**, no exercício de 2010. Brasília: MEC, 2010c. Disponível em: www.fnde.gov.br/.../pdde/...manualpdde2010educacaointegral. Acesso em: 19 ago. de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=817. Acesso em: 22 fev. 2011.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

_____. Org. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002, p. 7-19.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto Editora, 1997, p. 21-50.

CAVALIERE, Ana Maria V. Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, 2002a.

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

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11. n. 31, jan./abr. 2006.

COELHO, Lígia Marta C. C. Escola pública de horário integral. **Revista Presença Pedagógica**, maio, 1997.

_____. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004.

_____. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Integralismo, anos 30: mais uma concepção de educação integral? In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. 2003, Aracaju, **Anais do VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas** “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIALHO, Leandro da Costa. **Programa Mais Educação: uma política societal?** Brasília, 2010. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Unieuro.

FERNANDES, Claudia de Oliveiras; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, jul. 2007.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões sobre a formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715>. Acesso em: 15 dez. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica da pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 71-90.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos**

de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n. 98, ago. 1996.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

BARRETO, E. S.; GATTI, B. A. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, maio 2010, p. 95-135.

GATTI, B. A. et al. **Políticas recentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GUARÁ, Isa. É imprescindível educar integralmente. In: **Cadernos Cenpec - Educação, cultura e ação comunitária**, n. 2, p. 15-24, 2006.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: **Cadernos Cenpec - Educação, cultura e ação comunitária**, n. 2, 2006, p. 131.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (v. 2).

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: **Cadernos Cenpec - Educação, cultura e ação comunitária**, n. 2, 2006, p. 15-24.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. Uma nova formação docente. **Pátio: revista pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, n. 40, a. X, nov./jan. 2006/2007, p. 13-15.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação d pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-79.

LIMA, Valdiléia. **Ciep's: a re-invenção da escola pública?** Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Trad. Willian Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MAURICE. Zourhhal, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

MENEZES, Janaina S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Marta C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio: revista pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, n. 51, a. XIII, ago./out. 2009, p. 12-15.

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Marta C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

MONTEIRO. Ana Maria. Ciep - escola de formação de professores. In: **Em aberto**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 22, n. 80, Brasília: INEP, abr. de 2009, p. 37.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n.30, jun./2008, p. 275- 291.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, Eva Waisros. Anísio Teixeira e a experiência de educação integral em Brasília. **Pátio**: revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed, n. 51, a. XIII, ago./out. 2009, p. 42-45.

PEREIRA, Eva Wairos; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB Dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Maria Lúcia da Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral” In: PEREIRA, Eva Wairos et al. **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista brasileira de educação**, Anped, n. 12, p. 5-21, 1999.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In: **Cadernos de pesquisa**, n. 114, nov. 2001, p. 179-195.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. **A educação e a política**: carta, falas, reflexões, memórias, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro. Brasília, v. 5, n. 15, 1995.

_____. **Testemunho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Apicuri; Brasília: UnB, 2009.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário enciclopédico escolar**. São Paulo: Scipione, 2000.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Reflexões sobre a educação integral na perspectiva da escola unitária de Antonio Gramsci**. Disponível em: http://extras.ufg.br/uploads/248/original_4_ROSA__Sandra_Val__ria_Limonta.pdf. Acesso em: 20 jun. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 2008.

SAVIANI, Demerval. Mudanças organizacionais, novas tecnologias e educação. In: FERRETI, João Celso. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **A pedagogia no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma P. A. (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-64.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva**: uma introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

_____. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. Trad. Henry Suzzallo, 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p. 78-84.

_____. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Acesso em: 23 ago. 2011.

_____. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

_____. A escola parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, abr./jun. 1967. p. 246-253.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002, p. 65-93.

_____. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas: Papirus, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 2004.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE 1.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES – E1	
IDENTIFICAÇÃO DO INTERLOCUTOR	
Código: _____	Data: ____ / ____ /2011
DADOS PESSOAIS	
Nome: _____	
Idade: _____	Tempo de Docência na Escola: _____
Curso de Formação: _____	

QUESTÕES

1. Por que você se tornou professor?
2. Qual a relevância que tem para a sua trajetória profissional na escola, a sua formação inicial?
3. Essa formação favoreceu a relação ensino aprendizagem?
4. Hoje com sua experiência, caso pudesse propor alterações na proposta de formação continuada oferecida pela escola ou Seduc, qual seria sua sugestão?
5. Que temas de estudo você incluiria na proposta de formação continuada que poderiam contribuir para a melhoria da sua prática pedagógica?
6. Você está participando de um Programa de educação Integral que amplia o tempo de permanência da criança e adolescente na escola. Você considera que essa modalidade de ensino contribui para a melhoria do desempenho educacional dos estudantes? Por quê?
7. Você percebe alguma diferença entre o aluno participante do Programa Mais Educação com o aluno que não participa?
8. Quais os desafios no âmbito da escola devem ser superados para implantação do Programa Mais Educação?
9. Quais os desafios encontrados para atuar nas salas com jornada ampliada?
10. As atividades realizadas nas sete horas de permanência dos estudantes na escola são articuladas e integradas?

APÊNDICE 2.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
COM O DIRETOR E COORDENADOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - E2	
IDENTIFICAÇÃO DO INTERLOCUTOR	
Código: _____	Data: ____/____/2011
DADOS PESSOAIS	
Nome: _____	
Idade: _____	Tempo de Docência na Escola: _____
Curso de Formação: _____	

QUESTÕES

1. Por que você se tornou professor?
2. Qual a relevância que tem para a sua trajetória profissional na escola, a sua formação?
3. Você considera que a sua formação inicial o preparou para atuar na educação integral? Por quê?
4. Você percebe que os professores estão preparados para atuar na educação integral? Por quê?
5. Os professores da escola participaram de alguma formação continuada em 2010?
6. Você percebeu que essa favoreceu a relação ensino aprendizagem?
7. Hoje com sua experiência, caso pudesse propor alterações na proposta de formação continuada oferecida pela escola ou Seduc, qual seria sua sugestão?
8. Que temas de estudo você incluiria na proposta de formação continuada que poderiam contribuir para a melhoria da sua prática pedagógica?
9. Você está participando de um Programa de educação Integral que amplia o tempo de permanência da criança na escola. Você considera que essa modalidade de ensino contribui para a melhoria do desempenho educacional dos estudantes? Por quê?
10. Quais os desafios pedagógicos e financeiros devem ser superados para implantação do Programa Mais Educação?
11. Quais os desafios encontrados pelo gestor para conduzir um projeto como o Programa Mais Educação?
12. Na sua visão, as atividades realizadas nas sete horas de permanência dos estudantes na escola são articuladas e integradas? Por quê?

APÊNDICE 3.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIRETORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MEC - E3	
IDENTIFICAÇÃO DO INTERLOCUTOR	
Código: _____	Data: ____/____/2011
DADOS PESSOAIS	
Nome: _____	
Idade: _____	Tempo de Docência na Escola: _____
Curso de Formação: _____	

QUESTÕES

1. Qual a concepção de educação integral adotada pelo Ministério da Educação para implantar o Programa Mais Educação? Por quê?
2. Para você o que é educação integral?
3. Quais as intenções do Ministério da Educação em implantar um programa que visa induzir a prática da educação integral na rede pública de ensino?
4. Qual estratégia de formação continuada foi elaborada pelo Ministério da Educação para formar os professores para atuar nas salas do Programa Mais Educação?
5. Está em andamento uma política de formação inicial pelo Ministério da Educação com vistas a educação integral?
6. Quais critérios são utilizados para selecionar as escolas participantes do programa?
7. Após a seleção as escolas podem aderir ou não? Por quê?
8. Você acredita que com a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola os alunos estão aprendendo mais? Existem pesquisas nesse sentido realizadas pelo MEC?
9. Como ocorre a intersetorialidade prevista no Programa Mais Educação no âmbito do Governo Federal?
10. Na prática, como as escolas conseguem trabalhar intersetorialmente?

APÊNDICE 4.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A
COORDENADORA LOCAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – E4**

IDENTIFICAÇÃO DO INTERLOCUTOR

Código: _____ **Data:** ____/____/2011

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Idade: _____ **Tempo de Docência na Escola:** _____

Curso de Formação: _____

QUESTÕES

1. Para você o que é educação integral?
2. Que tipo de formação continuada o MEC/Seduc desenvolveu com a implantação do Programa Mais Educação?
3. Como os professores participaram dessa formação?
4. Hoje com sua experiência, caso pudesse propor alterações na proposta de formação continuada oferecida pela escola ou Seduc/MEC, qual seria sua sugestão?
5. Que temas de estudo você incluiria na proposta de formação continuada que poderiam contribuir para a melhoria da sua prática pedagógica?
6. Como foi o processo de implantação do programa no âmbito da Seduc e da escola?
7. Como as escolas se adaptaram para aderir ao programa tendo em vista que são escolas que atendem no tempo parcial?
8. Você acredita que com a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola os alunos estão aprendendo mais? Existem pesquisas nesse sentido realizadas pelo MEC?
9. Na prática, como as escolas conseguem trabalhar intersetorialmente?

APÊNDICE 5.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PAIS DE ALUNOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – E5
IDENTIFICAÇÃO DO INTERLOCUTOR
Código: _____ Data: ____/____/2011
DADOS PESSOAIS
Nome: _____
Idade: _____ Escolaridade: _____

QUESTÕES

1. Por que você matriculou seu filho numa escola de tempo ampliado?
2. Quais as vantagens da escola de tempo ampliado?
3. O rendimento escolar do seu filho melhorou com a participação no Programa Mais Educação?
4. Houve alguma mudança em relação a seu filho em casa?
5. A escola tem reuniões periódicas com os pais?
6. Você participa dessas reuniões?
7. Sabe dizer o que é tratado nessas reuniões?

APÊNDICE 6.

Quadro III - Macrocampos e respectivas atividades

MACROCAMPOS	ATIVIDADES
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ciências ✓ História e Geografia ✓ Letramento/Alfabetização ✓ Línguas Estrangeiras ✓ Matemática ✓ Tecnologias de Apoio à Alfabetização
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Com Vida – Agenda 21 na Escola
DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Direitos humanos e ambiente escolar
CULTURA DIGITAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ambiente de Redes Sociais ✓ Informática e tecnologia da informação (Proinfo e/ou laboratório de informática) Software educacional/Linux Educacional
PROMOÇÃO DA SAÚDE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos
COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fotografia ✓ Histórias em Quadrinhos ✓ Jornal Escolar ✓ Rádio Escolar ✓ Vídeo
INVESTIGAÇÃO DAS CIÊNCIAS NO CAMPO DA NATUREZA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos ✓ Robótica Educacional
EDUCAÇÃO ECONÔMICA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação Econômica
ESPORTE E LAZER	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atletismo ✓ Basquete de Rua ✓ Basquetebol ✓ Ciclismo (somente para as escolas rurais) ✓ Corrida de Orientação ✓ Futebol ✓ Futsal ✓ Ginástica Rítmica ✓ Handebol ✓ Judô ✓ Karatê ✓ Natação ✓ Programa Segundo Tempo ✓ Recreação/Lazer ✓ Taekwondo ✓ Tênis de Campo ✓ Tênis de Mesa ✓ Voleibol ✓ Xadrez Tradicional ✓ Xadrez Virtual ✓ Yoga
CULTURA E ARTES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Banda Fanfarra ✓ Canto Coral ✓ Capoeira ✓ Cineclube ✓ Danças ✓ Desenho ✓ Ensino Coletivo de Cordas ✓ Escultura ✓ Flauta Doce ✓ Grafite ✓ Hip-Hop ✓ Leitura ✓ Mosaico ✓ Percussão ✓ Pintura ✓ Práticas Circenses ✓ Teatro

Fonte: Ministério da Educação (2010c, p. 72).

