

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

ROSANE ALVES PRETTO DE OLIVEIRA

**NARRATIVA DA CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
POR UM GRUPO DE PROFESSORAS ENVOLVIDAS**

Porto Alegre

2016

ROSANE ALVES PRETTO DE OLIVEIRA

**NARRATIVA DA CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
POR UM GRUPO DE PROFESSORAS ENVOLVIDAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática, da Faculdade de Física, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Maria Gessinger

Porto Alegre

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48n Oliveira, Rosane Alves Pretto de
Narrativa da constituição de uma escola de educação integral por um grupo de professoras envolvidas. / Rosane Alves Pretto de Oliveira. – Porto Alegre, 2016.
160 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
Área de Concentração: Educação em Ciências e Matemática.
Linha de Pesquisa: Aprendizagem, ensino e formação de professores de Ciências e Matemática.
Orientação: Profa. Dra. Rosana Maria Gessinger.

1. Educação - Brasil. 2. Educação Básica. 3. Educação Integral. 4. Programa Mais Educação. 5. Narrativa. 5. Professores - Formação. I. Gessinger, Rosana Maria. II. Título.

CDD 370.981

372

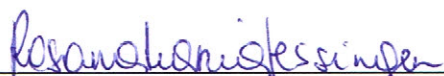
**Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária:
Cíntia Borges Greff – CRB 10/1437**

ROSANE ALVES PRETTO DE OLIVEIRA

"NARRATIVA DA CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL POR UM GRUPO DE PROFESSORES ENVOLVIDOS"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em 23 de maio de 2016, pela Banca Examinadora.



Dra. Rosana Maria Gessinger (Orientadora - PUCRS)



Dra. Márcia Amaral Corrêa de Moraes (IFRG)



Dra. Thaisa Jacintho Muller (PUCRS)

Dedico este trabalho a todos os professores
que, de alguma forma, participaram da minha
história de vida educacional.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a Rosana Maria Gessinger, pela paciência, dedicação e pelas valiosas contribuições na escrita e nas orientações.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, com quem pude compartilhar esses dois anos de muita aprendizagem, meu eterno carinho.

Às colegas da Escola Municipal de Educação Integral, que me acompanharam e acolheram nesse processo de construção e de aprendizagem, um grande carinho a todas.

Aos meus familiares, em especial, ao meu marido Sérgio Roberto Pretto de Oliveira, companheiro de todas as horas.

“O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.”
(COUTO, 2007).

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, do tipo narrativa, partiu do seguinte problema: *como ocorreu a constituição de uma escola de educação integral na visão de um grupo de professoras que participaram do processo?* O estudo teve como objetivo geral narrar a história desta constituição na visão de um grupo de professoras que participaram do seu desenvolvimento. Os objetivos específicos foram, resgatar as etapas de constituição de uma escola de educação integral a partir dos depoimentos dos sujeitos participantes; identificar os avanços e dificuldades nesse processo de constituição; conhecer os aspectos significativos nessa constituição. No referencial teórico, foram abordados os seguintes temas: educação integral e escola; educação integral e o cenário da educação brasileira; o papel da escola na formação dos estudantes; o currículo por projetos. Fizeram parte do estudo sete professoras da educação básica que se envolveram no movimento de constituição da escola, e os dados foram coletados por meio de depoimentos escritos e analisados a partir da Análise Textual Discursiva. Da análise, emergiram três grandes categorias: o movimento de constituição da escola; a dimensão pedagógica da escola; a rede de relações. As categorias, que apresentam a experiência vivenciada pelo grupo de professoras na implementação da primeira escola de educação integral do município, dividiram-se em subcategorias. A investigação evidenciou que, apesar das dificuldades, foi possível, por meio de um trabalho conjunto, dialógico e coletivo, vencer o desafio da constituição de uma escola integral. Conclui-se que é possível implementar outras formas de fazer educação, com propostas inovadoras, que ousem nas suas diferenças e especificidades, ou seja, que busquem novos caminhos na direção de possibilidades viáveis como a da escola municipal de educação integral. Não foi pretensão definir a experiência dessa instituição e desse grupo como modelo ideal a ser seguido, mas, a partir dela, provocar o repensar da prática, das ideias pedagógicas, que não atendem às necessidades dos educandos na atualidade. Este texto expressa o resultado de muitas vozes, uma história construída a muitas mãos.

Palavras-chave: Escola de Turno Integral. Educação Integral. Trabalho em Equipe. Narrativa.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a qualitative research that is motivated by the following question: *How was the creation of a full-time school in the vision of a group of teachers who participated in the process?* The study aimed to tell this story through interviews with the teachers involved. The specific objectives were to identify the steps of this constitution, discover the progress and challenges of this process and recognize its significant value. The issues of full-time education and school, full-time education and the Brazilian education context, the school's role in the students training and the curricular development for projects are discussed in the theoretical framework. Seven basic education teachers, whose affidavits were analyzed using discursive textual analysis, participated in the study. The analysis revealed three main categories: the school's constitutional movement, the pedagogical dimension of the school, and the network of relationship. These categories represent the lived experiences of the group of teachers during the implementation of this first full-time school in the municipality. The investigation found that it is possible, through joint dialogical and collective efforts, despite some challenges, to overcome the problems related to establishing a full-time school. The findings suggest that it is possible to implement different ways to educate, with innovative proposals that dares in its particularities and specificities, and to seek new ways in the direction of viable possibilities, similar to the approaches taken by the municipal school regarding full-time education. It was not a pretension to define the experience of this institution and group as an ideal model to follow, but using this as a standpoint, to reconsider the practice and the pedagogical ideas, which do not meet the needs of today's students. This text expresses the ideas of many voices, and it is a story created by many hands.

Key words: Full-time school. Full-time Education. Teamwork. Narrative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mãos unidas	11
------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados da Prova Brasil – Escolas do município onde se localiza a escola investigada - 2005/2021	29
Tabela 2 - Ideb do município onde se localiza a escola investigada - 2005/2021.....	30
Tabela 3 - Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental, metas para o Brasil - 2005/2021	30
Tabela 4 - Ideb dos anos finais do ensino fundamental, metas para o Brasil - 2005/2021	31
Tabela 5 - Percentuais de aprovação, reprovação e evasão escolar do ensino brasileiro	36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - A pirâmide do norte e o obelisco do sul.....	35
--	----

LISTA DE SIGLAS

- DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- IDEB – Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- ONG – Organização não Governamental
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE – Programa de Desenvolvimento Escolar
- PES – Planejamento Estratégico Situacional
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SEB – Secretaria de Educação Básica (Ministério da Educação)
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
- SMEE – Secretaria Municipal de Educação e Esporte
- UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 MINHA HISTÓRIA	11
2 EM DIÁLOGO COM A TEORIA	18
2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA	18
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	27
2.3 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES	37
2.4 O CURRÍCULO POR PROJETOS	46
3 PERCURSO METODOLÓGICO	52
3.1 A ABORDAGEM E O TIPO DE PESQUISA	52
3.2 A ESCOLHA E A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	57
3.3 OS AUTORES DESSA HISTÓRIA	60
3.4 A COLETA DE DADOS	61
3.5 A ANÁLISE DOS DADOS	65
4 O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA	68
4.1 A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	68
4.2 A PRIMEIRA REUNIÃO PEDAGÓGICA	71
4.3 AS PROFESSORAS E OS DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA	74
5 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA	82
5.1 OS PROJETOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA	90
5.2 O GRUPO, O ESTUDO E A PESQUISA: ELEMENTOS IMPORTANTES DA HISTÓRIA	100
6 A REDE DE RELAÇÕES	109
6.1 O TRABALHO COLETIVO E A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE PROFESSORAS	111
6.2 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE NA CONCRETIZAÇÃO DA ESCOLA	116
6.3 O RECONHECIMENTO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NA ESCOLA PELA COMUNIDADE	120
7 SONHOS: OS ÔNUS E OS BÔNUS	127
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ESCRITA DOS DEPOIMENTOS	145
ANEXO A - PARTE EXTRAÍDA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL INVESTIGADA	146

1 MINHA HISTÓRIA

SONHOS...

Todo o conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa: Conte-me os seus sonhos para que sonhemos juntos. (ALVES, 2007).

Figura 1 - Mãos unidas



Fonte: ESCHER... (2007).

Sonhos sonhados juntos são sonhos que se tornam ideias possíveis quando se fundem em metas e objetivos buscados por muitas mãos. Mãos que se unem na realização de algo que todos desejam. O sonho é o que mobiliza, que desacomoda, que desperta o corpo e a mente em busca de conhecer o desconhecido.

O sonho é desejar o que não se tem, é a luta constante no presente para realizar-se no futuro. Um sonho é o que nos move, o que nos põe a caminhar na aventura do saber, do viver. Afinal, como alcançar a “terra sonhada” se não nos aventurarmos no sonho de alcançá-la?

A história da escola municipal de educação integral que narro neste texto mostra ser possível avançar no entendimento de um projeto com interesses comuns aos sujeitos que, juntos, trabalharam na sua constituição, indo atrás de um sonho que, hoje, tornou-se real.

Nessa perspectiva, começo contando um pouco da minha história. História que também se faz de sonhos, de desejos e que tem se construído por meio de muitas mãos. Nos últimos anos, tive a oportunidade de vivenciar o cotidiano de uma escola de educação integral desde a

sua constituição. À frente desse projeto, tenho discutido o tema educação integral junto à comunidade escolar, professores e gestores de educação municipal, sempre refletindo acerca dos desafios, dos princípios e dos valores que perpassam por essa escola diferente na forma de atender aos alunos, de se estruturar e de funcionar.

Assim, quando ingressei no curso de mestrado, já tinha em mente o que queria pesquisar. Interessava-me poder registrar, por meio do trabalho investigativo, a constituição da escola de educação integral, as aprendizagens do grupo de professoras, bem como evidenciar a possibilidade de concretização da escola de educação integral, hoje uma realidade, diante de todos os problemas colocados para a efetivação do projeto.

À frente desse projeto por seis anos, hoje, juntamente com os participantes dessa pesquisa, colhemos os frutos de um trabalho árduo de constituição da primeira escola de educação integral de uma rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Menciono que colhemos os frutos pois, atualmente, a escola serve de exemplo para outras que querem se aventurar pelo mesmo caminho. Além disso, depois dessa escola, já foram implantadas mais duas na rede.

Fazer parte desse projeto oportunizou que eu conhecesse e entendesse o tema educação integral. A partir dessa experiência, tenho realizado palestras e participado de eventos em que levo a minha vivência e das colegas com quem realizei esse trabalho a pessoas, escolas e instituições que têm interesse em implantar a educação integral.

Procuro compartilhar a ideia de que a escola integral é uma oportunidade de se aprender muito mais e com maior qualidade, na qual as crianças e a comunidade escolar convivem durante muitas horas na ampliação e na construção de conhecimentos. Turnos de aula intercalam atividades, complementam-se, na intenção de promover um ensino integrado que possibilite o desenvolvimento do indivíduo na sua plenitude física, cognitiva e afetiva.

É um espaço de convivência, em que todos os dias nos deparamos com a necessidade de repensar o fazer pedagógico. No convívio com o outro, diariamente, percebemos como é importante possibilitar condições de produção de múltiplas aprendizagens a fim de educar para a formação de um sujeito cidadão. Um sujeito que, nas suas interações sociais, pessoais e culturais, possa fazer a diferença no ambiente em que atua para transformar e qualificar a vida em comum. Na escola de educação integral, isso ocorre de maneira mais intensa pelo fato da extensão da jornada escolar propiciar mais tempo de se estar junto.

Nas escolas de educação integral, entende-se que o processo de ensino e de aprendizagem é responsabilidade coletiva, ou seja, de todos os envolvidos, como a família, os funcionários, os professores e a direção. As escolas deste tipo tornam-se um lugar onde o trabalho coletivo é aquele em que todos buscam um objetivo comum levando em consideração a diversidade e a realidade das crianças.

Nessas escolas, o tempo não é engessado, e a diversidade de aprendizagens é fundamental para que se crie a possibilidade de educar o sujeito em todas as suas dimensões. O maior tempo pode se tornar aliado do professor, no sentido de permitir a este uma ação mais efetiva no seu fazer pedagógico. Tendo o aluno mais horas em contato com o docente, este pode organizar meios e formas de encontros e estudos a fim de ampliar conhecimentos e vivenciar situações de ensino.

Por ser maior, o tempo pode significar motivo de investimento no aprendizado de cada indivíduo, conforme as suas necessidades. A extensão do tempo pode ser entendida como possibilidade de aprofundar as aprendizagens, de investigar as não aprendizagens, de rever e de construir o conhecimento. A ampliação da jornada escolar também pode contribuir para que mais encontros de discussão, de estudo e de pesquisa possam ser organizados entre os educadores da escola, promovendo a reflexão constante sobre o fazer pedagógico e suas implicações no cotidiano da escola.

No entanto, nos encontros de formação de professores da escola em que o tema extensão da jornada escolar aparecia, várias inquietações eram observadas. O fato de estruturar uma escola nesta perspectiva, com qualidade, era uma ideia que causava insegurança nos docentes, produzindo dúvidas como as que seguem:

- a) “Como constituir uma escola de educação integral numa comunidade que vê a escola integral como um lugar para deixar os filhos enquanto os pais trabalham?”;
- b) “Como os professores vão trabalhar nessa escola que funciona de oito a doze horas se a maior parte deles trabalha por uma jornada de quatro horas?”;
- c) “Como organizar os espaços para as crianças a fim de dar conta de todas as suas necessidades diárias, inclusive do sono?”;
- d) “Como organizar o currículo escolar para atender aos alunos até doze horas diárias?”;
- e) “A escola está ou não está preparada para essa forma de ensino?”;

- f) “Quando as famílias vão ficar com seus filhos, se eles passam o tempo inteiro na escola?”

Sempre, questionamentos levavam a pensar na incerteza de estar fazendo o que é certo, e as dúvidas colocavam a educação integral como algo inviável, como um sonho quase impossível de se realizar. No entanto, o discurso negativo que permeou a fala de vários profissionais, foi o mesmo que impulsionou outros tantos a se engajarem na busca de realização do quase impossível. Gadotti (2009, p. 11 - 12) entende o sonho como um “sentido” que pode nos mover em busca de algo, como um projeto desejado, para, a partir disso, planejar e trabalhar para o seu alcance. Destaca ele: “se o sonho puder ser sonhado por muitos deixará de ser um sonho e se tornará realidade.”

Pensar no sonho como um sentido, um projeto, fez-me refletir sobre essa escola de educação integral estar bem mais próxima da possibilidade real do que da impossibilidade ou do irreal, o que pôde ser verificado em experiências de algumas escolas que já trilharam o caminho na busca desse ideal. Aos poucos e sempre amparada por autores como Freire (1997, 1980a, 1980b, 1981, 1979, 1989, 1998a, 1998b, 1999, 2000), Gadotti (1994, 2009), Rubem Alves (2007), venho construindo a ideia de que é possível criar uma escola diferente da que está aí, a qual é estagnada e nega, muitas vezes, a realidade contemporânea ao insistir em enxergar o aluno como um objeto estanque. Nesse sentido, prefiro pensar como Freire (2000, p. 35), que “é impossível viver sem sonho.”

Também busquei em outros autores a razão de um sonho ser o meio de realização de um feito; então, Bachelard (1998, p. 18) apresenta o seguinte pensamento:

A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver ‘visões’. Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como prova de seus devaneios.

Então, desanimar frente aos obstáculos não é o que move a evolução do mundo nem das pessoas. Foram a inquietude e o desafio que motivaram a realização desse trabalho de pesquisa, acreditando que não podemos desistir diante das dificuldades. Devemos crer que podemos contribuir para a superação dos problemas da escola a partir de experiências positivas que, de alguma forma, propiciem a qualidade na educação, a formação da cidadania, o ensino interdisciplinar e a aprendizagem.

Antes de participar dessa experiência investigativa, a qual compartilho nessa narrativa, seguidamente me pegava refletindo sobre a escola que temos atualmente. Alguns problemas tão recorrentes no cotidiano escolar, tantas falas negativas de professores sobre o ensino, reclamações diárias sobre a indisciplina, sobre o fracasso escolar, sobre o desânimo dos profissionais em educação, a contrariedade com a escola integral, por exemplo, faziam com que eu pensasse sobre algumas questões:

- a) Como constituir uma escola diferente da tradicional, levando em consideração as reclamações e as queixas dos professores?;
- b) O que faz com que alguns profissionais se movimentem na busca pela transformação da escola que se tem, mesmo diante de todos os desafios que se colocam?;
- c) Afinal, a escola integral pode ser a saída para a solução, se não de todos, pelo menos de parte dos problemas atuais da educação?;
- d) A escola de Educação Integral é um sonho?

Assim, pretendo que esse estudo vá além do simples debate que coloca a extensão da carga horária diária nas escolas do sistema público de ensino como centro das atenções; pretendo que contribua para a discussão das questões acima. Com isso, resolvi investigar o tema a partir de uma proposta que se efetivou nessa perspectiva de educação integral por meio do trabalho conjunto de um grupo de professoras. Decidi empreender um estudo específico e detalhado da trajetória desse grupo, que contribuiu de maneira decisiva para a implementação da educação de tempo integral no município, viabilizando a criação de mais duas escolas, hoje, com a mesma proposta.

Conforme Freire (1997, p. 238), “[...] no mundo de hoje, cada vez mais dependemos dessa pessoa humana que deseja, que sonha e que, portanto tem um processo criador a assumir enquanto autor”. Nessa via, pensar num sonho como um sentido, um projeto, levou o grupo de professoras, sujeitos dessa pesquisa, primeiramente, ao desequilíbrio frente ao novo e, em seguida, proporcionou, semelhantemente ao que expressa o autor, a experiência de construção coletiva de um espaço que foi desejado, que foi sonhado. Um espaço que, apesar de possuir diretrizes gerais das quais não se poderia fugir, como o fato de ser uma instituição de educação de tempo integral, ao mesmo tempo se traduziu num processo de criação e de concretização de ideias que foram julgadas importantes para a efetivação daquela nova proposta de escola.

Neste contexto, o problema central desse estudo é: **Como ocorreu a constituição de uma escola de educação integral na visão de um grupo de professoras que participaram do processo?** O objetivo geral é narrar a história de constituição de uma escola de educação integral na visão de um grupo de professoras que participaram do processo. Os objetivos específicos dessa pesquisa são:

- a) resgatar as etapas de constituição de uma escola de educação integral a partir dos depoimentos dos sujeitos participantes do processo;
- b) identificar os avanços e dificuldades nesse processo de constituição;
- c) conhecer os aspectos significativos nessa constituição.

Espero contribuir para a qualificação da educação nos espaços escolares, possibilitando o enfrentamento às dificuldades da escola contemporânea. O tema desenvolvido nesse trabalho de pesquisa é relevante na medida em que tem se discutido muito a educação integral no país e que ela tem sido atualmente implementada por meio de políticas públicas do governo federal na rede pública de ensino.

Esse relatório está organizado em sete capítulos. Na introdução, apresentei o tema, o problema e os objetivos dessa pesquisa. No segundo capítulo, intitulado Em Diálogo com a Teoria, abordo os seguintes temas: educação integral e escola; educação integral e o cenário da educação brasileira; o papel da escola na formação dos estudantes; o currículo por projetos.

A seguir, no capítulo três, abordo o percurso metodológico, apresentando a abordagem e o tipo de pesquisa; a caracterização da escola; os sujeitos; os instrumentos de coleta de dados e a técnica de análise.

No capítulo quatro, apresento a análise de dados, que inicia com o título O Movimento de Constituição da Escola e no qual desenvolvo os seguintes temas: a escola municipal de educação integral; a primeira reunião pedagógica; as professoras e os desafios na constituição da escola. No capítulo cinco, trato da dimensão pedagógica da escola, que diz respeito ao planejamento, à elaboração do Projeto Político Pedagógico e às aprendizagens das professoras; dos projetos desenvolvidos na escola; do grupo, do estudo e da pesquisa: elementos importantes da história. No capítulo seis, abordo a rede de relações e desenvolvo os temas o trabalho coletivo, a participação da família e da comunidade na concretização da escola e o reconhecimento do trabalho desenvolvido na escola pela comunidade. Finalizo esse relatório,

no sétimo capítulo, intitulado Sonhos: os ônus e os bônus, apresentando as conclusões do estudo.

2 EM DIÁLOGO COM A TEORIA

Nesse capítulo, inicialmente, desenvolvo a ideia da educação integral na contemporaneidade, trazendo as concepções e reflexões de alguns autores sobre o tema. A seguir, abordo o papel da escola na formação dos estudantes e, por fim, o currículo por projetos, por ser a forma de organização da grade curricular na escola de educação integral, meu objeto de estudo.

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA

A educação integral tem uma longa história no Brasil e no mundo. A seguir, apresento ideias de autores que abordam algumas definições sobre o tema e que possibilitaram a fundamentação teórica deste trabalho.

A educação integral, conforme Moll (2012, p. 129), “[...] é compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas.” Já Gabriel e Cavaliere (2012, p. 279) defendem a ideia de que “[...] a educação integral implica responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos desportos, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar.” As duas definições remetem ao desenvolvimento amplo dos sujeitos e reforçam a responsabilidade compartilhada com outros, sejam estes quaisquer instituições que venham agregar esforço e empenho no sentido de consolidar a educação integral com a coparticipação de todos os envolvidos.

Jaeger (2001, p. 147) afirma, segundo a ideia grega de Paideia, que “[...] o verdadeiro sentido da educação é a formação geral do homem [...]” O autor refere-se à formação geral do homem como o conjunto completo de sua tradição, propiciando o seu pleno desenvolvimento enquanto indivíduo e da cultura a que pertence.

Observa-se, nas definições apresentadas, a coerência na forma de ver e de entender o sujeito, abordando as dimensões cognitiva, física e afetiva. No entanto, a concepção de educação integral explicitada por Jaeger em Paideia (2001) amplia essa visão do sujeito, entendendo-o dentro da sua realidade sociocultural e propondo a valorização cultural local.

Gabriel e Cavaliere (2012, p. 281) afirmam que “a educação integral está presente em programas educacionais de diversos países, em diversas épocas e contextos.” No Brasil, é possível afirmar que a existência da educação integral é relativamente nova e, conforme Carlini (2012, p. 439), “a primeira experiência de construção de uma escola pública elementar de ensino integral remonta à década de 1950 quando o eminente educador e político baiano Anísio Teixeira implantou, nos arredores de Salvador na Bahia, o projeto das escolas Parque.”

Segundo Chagas, Silva e Souza (2012, p. 73), “Anísio Teixeira foi um educador utópico, sonhava com um Brasil desenvolvido e para que seu sonho se materializasse, só via um caminho – a educação.” Anísio foi um precursor da educação integral e vislumbrava nela uma possibilidade democrática, um caminho para a democratização do conhecimento bem como a saída para as escolas se adequarem à realidade. O referido educador tinha um projeto para a educação. Conforme Xavier (1999, p. 60), algumas ideias centrais desse projeto eram:

[...] a descentralização administrativa e de autonomia (da escola e de seus agentes); o reconhecimento do educando (pela percepção de que o processo educativo é, também, um processo individual); o conhecimento da cultura regional (que insere-se na própria identidade da escola) e a atenção para a fase de desenvolvimento em que encontra-se a cultura nacional.

Nessa via, o projeto defendido por Anísio Teixeira apresenta ideias que também são defendidas hoje, o que pode ser observado nos movimentos constantes da escola na tentativa de se fazer democrática e de direito de todos. Nesse aspecto, a educação integral é um dos elementos que vem colaborando para a implementação de tais ideais.

Arroyo (2012, p. 33) destaca que "os programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada vêm ocupando centralidade no Ministério da Educação e Cultura (MEC)." Isso pode ser entendido como interesse por parte do MEC, de alguma forma, em ampliar os tempos da escola, já que as propostas referidas acenam com essa possibilidade.

A ampliação dos tempos na escola pode resultar em uma escola de educação integral como forma de democratização do ensino, na medida em que amplie sua jornada escolar e, com isso, aumente, também, as possibilidades de aprendizagens dos estudantes, promovendo um processo educacional mais qualificado, ao mesmo tempo em que governos se conscientizam do seu papel enquanto mantenedores desses sistemas de educação integral. Uma escola integral é caracterizada, conforme o Caderno *Educa Mais*, da Secretaria Municipal de Educação (CUIABÁ, 2009, p. 111), como sendo:

[...] aquela que assume um projeto transformador, adequado às demandas do nosso tempo. Em seu dia a dia os alunos, professores, monitores, auxiliares, pais, instrutores, estagiários, membros da comunidade mantêm contato entre si, se comunicam, trocam saberes, aprendem, renovam experiências, utilizando toda a produção cultural de conhecimento existente e todos os recursos disponíveis em prol da educação.

Arroyo (2012, p. 33) defende que:

[...] a oferta de mais tempos-espços de educação para a infância e adolescência populares mostra a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espços de escolarização com outros espços de seu viver, de socialização [...].

Nesse sentido, compreende-se a educação integral como uma modalidade de ensino promovida por meio de política pública e de responsabilidade dos governos no que se refere ao provimento de condições para que se estabeleça. A discussão que envolve o tema, geralmente, gira em torno de que a educação integral pode ser uma alternativa de resgate da educação de qualidade, em particular para as classes populares. Há, também, os que se manifestam contra a modalidade de ensino, alegando ser uma medida assistencialista.

O fato é que, enquanto política pública, a educação integral pressupõe, conforme Rabelo (2012, p. 120):

[...] princípios e diretrizes que proporcionam um novo desafio: o de transformar uma experiência classicamente cognitiva (dos saberes) em uma possibilidade de desenvolvimento humano integral, holístico, permitindo interferir de diversas formas em aspectos até então desconhecidos e genuínos.

Esse desafio implica não só integrar o sujeito, considerar sua formação integral e a realidade sociocultural em que este está inserido, mas implica, também, avançar no entendimento dos aspectos do tempo e do espço nessa dinâmica de organização.

Com relação ao tempo e ao espço, Rabelo (2012, p. 118) explica que:

A ressignificação do tempo e do espço na perspectiva da Educação Integral tem seu esboço talhado na teia do tempo-espço do educar. Nela, tudo e todos tocam-se e cuidam-se, permitindo assim a configuração de uma educação autêntica na qual somos livres para escolhermos nosso destino e desenvolvermos nossas potencialidades.

Nessa perspectiva, o tempo foge de uma conotação racional, da simplificação, da quantificação do calendário ou do relógio para uma conotação espiritual, na que o humano e o seu tempo se constroem juntos. Rabelo (2012, p. 124) esclarece que o tempo na educação integral é o “[...] romper com a rotina, é a possibilidade de encontrar-se consigo mesmo, libertando o ser-estudante de si mesmo para seu mundo tornando-se capaz de realizar suas próprias escolhas frente ao acaso e não assumir a rotina como convencionado.”

Segundo Rabelo (2012, p. 124), o espaço na educação integral assume “uma amplitude importante, mas está amalgamado ao tempo. Um contorno de território e sua amplitude é dada na medida em que acena para o cenário da política pública, intersetorial, da complexibilidade social e de estratégias integradas de educação.”

Dessa forma, entre tempo e espaço, há uma estreita relação; não há como separá-los. O espaço é onde se dão as relações, onde se materializam as ideias, determinadas pelo tempo em que as mesmas ocorrem. Os espaços devem ser adaptados ou criados, ampliados na medida em que se adapta o tempo integral.

Santos (2013, p. 54) corrobora com a ideia de que:

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

Já o Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral afirma que a educação integral implica em

[...] conceituar a questão das variáveis, tempo, com referência à ampliação da jornada escolar e espaço com referência aos territórios em que a escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagens, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. (BRASIL, 2009a, p. 18).

É evidente que espaço e tempo em educação integral significam ir além do que está posto. Significa ter um amplo olhar sobre o que não é visível aos olhos, enxergar para além do

possível, reconhecendo os sujeitos como integrantes e participantes dos processos de aprendizagem e de ensino. Nessa lógica, é possível construir, juntamente com a comunidade, novas estratégias de aprender e de ensinar, visando à formação humana, tendo o diálogo como premissa em todas as ações.

Por outro lado, percebe-se que é comum, quando se trata do tema educação integral, relacioná-lo com a solução de problemas do sistema educativo. Os altos índices de evasão e repetência e a não aprendizagem são alguns destes problemas para os quais, supostamente, a educação integral seria a solução.

Constata-se que, numa realidade em que, cada vez mais, as mães precisam sair para trabalhar fora, as famílias, na sua diversidade de organização, contam com a escola para auxiliar na educação de seus filhos. Nesse contexto, podem ser entendidos os múltiplos papéis que a escola vem assumindo no cenário social atual, uma questão contemporânea cada vez mais evidente. A escola, nos dias de hoje, enfrenta a necessidade de assumir outras responsabilidades que não só a de ensinar, mas de oferecer cuidados básicos para a criança, como, por exemplo, a higiene pessoal. Especialmente nas instituições de turno integral, o papel social desempenhado é inegável.

Por esses motivos, a educação integral vem se tornando para as famílias uma alternativa em modalidade de ensino, em especial para aquelas que não têm condições financeiras de oferecer atividades a seus filhos no turno inverso da escola. Isso pode justificar, de certa forma, a implantação desse tipo de modalidade de ensino nas periferias das cidades em áreas de vulnerabilidade social.

A ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, com progressiva extensão do horário escolar, como o próprio governo a ela se refere, é uma proposta em construção e está prevista na legislação educacional brasileira e é referendada em vários documentos oficiais, tais como o art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o art. 229 da Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.690, e também, na Portaria Normativa Ministerial nº 17/2007, que institui o Programa Mais Educação.

Segundo Guará (2009, p. 65-81):

[...] a educação integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação formal e em outras áreas da

política social. O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de cada criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, desenvolvendo-se adequadamente.

Nesse contexto, é possível afirmar que a educação integral está assegurada por meio da legislação brasileira a todas as crianças e adolescentes, prima pelo desenvolvimento pessoal e social do indivíduo e vem desempenhando seu papel no que diz respeito à oferta de atendimento às necessidades das crianças, especialmente, nas regiões de periferia, bem como das famílias, que podem contar com a escola. Vem tornando-se, também, uma possibilidade de transformação nos modos de pensar e fazer a escola.

No entanto, mesmo com todo o respaldo na legislação, observa-se que a educação integral vem sendo implementada lentamente. Ainda há uma grande reserva nos investimentos públicos, e o que se tem visto são ações isoladas no sentido de promovê-la por meio de programas como o Mais Educação.

A educação integral é uma via que pode possibilitar a qualificação dos resultados e, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê na meta 6, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. (BRASIL, 2014a).

Conforme observatório do PNE (2014a, s/p.), “até 2013, os percentuais atingidos eram de 34% e 12%, em relação ao que está previsto na Meta 6 do documento.” Ainda, segundo Cara (2015 apud MARINHO, 2015, p. 8-9): “A meta 6 deverá ser cumprida até 2024, mas com uma ressalva. Se for na perspectiva do Mais Educação, sim. Se for na perspectiva efetiva da educação integral, o país precisará desencadear um grande esforço. Não será simples, mas será possível.”

De acordo com o PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014a, p. 59-60) a Meta 6 estabelece que:

Ampliar a exposição das crianças e jovens a situações de ensino é bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na Educação. Mas é importante considerar que Educação Integral não é sinônimo de mais tempo na escola, apenas. Aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Por ser prática relativamente nova no país, programas em curso, como o Mais Educação, do governo

federal, precisam de diagnóstico constante, em busca de evolução permanente. (BRASIL, 2014a).

Segundo o MEC, a meta tem avançado, especialmente via Programa Mais Educação. “Atualmente, mais de 61 mil escolas ofertam educação em tempo integral (BRASIL, 2014b, p. 28-29). O Mais Educação é um indutor da agenda da educação integral em jornada ampliada no Brasil [...] mediante oferta de educação básica considerando-se a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias [...]. Em 2014, foram repassados às escolas em tempo integral mais de R\$ 1,1 bilhão por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); e cerca de R\$ 292,4 milhões para complementação da alimentação escolar.”, afirma o Ministério. Ainda de acordo com o MEC, o Censo Escolar da Educação Básica de 2014 mostra que as matrículas em educação em tempo integral têm apresentado crescimento expressivo: “O número de alunos que permanecem, pelo menos, sete horas diárias em atividades escolares aumentou 41,2%, passando de 3,1 milhões para 4,4 milhões. Desde 2010, o contingente de crianças e adolescentes atendidos em tempo integral mais que triplicou.”

Santos e Vieira (2012, p. 339-340) explicam que o Programa Mais Educação foi:

[...] instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007), atualmente decreto nº 7.083 (Brasil, 2010b), publicado em 27 de janeiro de 2010 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, representa uma estratégia de Governo Federal para construir uma política pública de estado que assegure a ampliação dos tempos e espaços educativos. Foi implementado no país em 2008 e tem como prioridade contribuir para a formação integral das crianças, jovens e adolescentes, articulando a partir do projeto escolar, diferentes ações, projetos e programas nos estados, Distrito Federal e municípios.

O programa é uma tentativa de implementar a educação integral de maneira gradativa e progressiva em todos os estabelecimentos de educação da rede pública de ensino, mas não é o ideal, pois, apesar de ser uma estratégia na intenção de provê-la e ter como meta a ampliação da jornada escolar, trabalha com a possibilidade de articulação com a sociedade civil e com o diálogo com a comunidade, o que nem sempre ocorre nas instituições escolares.

Nesse sentido, Limonta et al. (2013, p. 80 - 81) afirmam que “O Programa Mais Educação não é educação integral” e traz alguns argumentos, em sua reflexão, que a fazem ter esse posicionamento, justificado a seguir:

[...] o Programa Mais educação nasce da necessidade de ampliação da jornada escolar que se configure numa educação integral, numa clara associação entre as atividades escolares e educativas com outras atividades de caráter social assistencial. No Programa Mais Educação, enquanto política pública nacional de promoção de educação integral e integrada, podemos destacar dois aspectos que, sem dúvida, contribuem para a melhoria das políticas públicas em educação, a saber, o princípio da intersetorialidade na gestão pública e o reconhecimento da importância e do impacto que todas as esferas sociais exercem sobre o ensino e sobre a educação.

Esse programa de política pública tem a finalidade de ampliar a estadia das crianças nas escolas públicas por meio de implementação orçamentária do governo federal. O programa enfatiza a necessidade de ampliação da jornada escolar como meta, como traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96, no artigo 34.

A jornada escolar incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, p. 27).

Também pode-se dizer que o programa é uma tentativa de estender a jornada escolar com o intuito de alavancar o processo de implantação das escolas integrais no país. De acordo com Santos e Vieira (2012), este programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio de outro, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dessa forma, esses programas constituem uma ferramenta na construção da autonomia financeira das escolas públicas. Com isso, os recursos financeiros chegam à escola e sua utilização e/ou aplicação é planejada pela própria escola. Atualmente, o programa é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Gabriel e Cavaliere (2012) afirmam que o Programa Mais Educação foi criado em abril de 2007, por meio da Portaria Normativa Interministerial, envolvendo os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento social e combate à fome. Nessa via, verifica-se que o programa deveria atender de maneira abrangente, integrada e com finalidades específicas no que se refere ao resgate social.

Conforme os autores (2012, p. 284), o Programa Mais Educação:

É ambicioso do ponto de vista de seus objetivos, e pretende alcançar esferas mais amplas da vida de alunos e comunidades, envolvendo os pais e o entorno da escola. Incorporando modelos que valorizam o protagonismo local, em certa medida a concepção de educação integral desenvolvida nos documentos do Programa Mais Educação é formada pela intersetorialidade e descentralização na gestão e pela multiplicação e diferenciação dos agentes educativos diretos.

Assim, no que tange ao Programa Mais Educação, percebe-se que vem sendo implementado nas escolas públicas brasileiras por meio das prefeituras, embora haja algumas restrições com relação a esta política pública de educação integral, por seu caráter assistencialista. Nesse sentido, Limonta et al. (2013, p. 49) afirmam que “a educação integral não pode ter como objetivo primeiro tirar as crianças da rua, este caráter assistencialista é uma consequência de um projeto político pedagógico.”

A palavra assistencialismo significa, conforme Cegalla (2005, p. 93), doutrina, sistema ou prática (individual, grupal, estatal, social) que preconiza e/ou organiza e presta assistência a membros carentes ou necessitados de uma comunidade, nacional ou mesmo internacional, em detrimento de uma política que os tire da condição de carentes e necessitados. Uma doutrina ou prática política que defende a assistência aos mais carenciados da sociedade. Baseia-se no conceito de assistência, obrigação que contraem os governos com seus cidadãos, por meio da constituição, pela qual se assinala o caráter de dignidade de todo ser humano, sem distinções de tipo algum, e pela qual o governo há de assisti-los no que se refere à subsistência mínima básica como, no caso, o direito à educação, garantido a todas as crianças, assegurado na Constituição Federal e previsto na LDBN.

Vê-se que a escola de educação integral tem sido uma possibilidade real por meio de políticas públicas. Observam-se algumas questões de entrave, como as dificuldades de implementação das políticas, já citadas antes, como a adaptação das escolas em seus espaços, como o entendimento e a clareza do que se pretende enquanto educação integral nas instituições escolares. Nesse momento de discussão, entende-se que se está numa caminhada em que ainda se busca mais compreensão teórica e prática desse novo jeito de entender e de fazer educação, no sentido de colocar em prática a extensão da jornada escolar como forma de qualificar a aprendizagem e o ensino.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Os documentos do Ministério de Educação e Cultura (MEC) apresentam resultados a partir de pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (Inep). Como exemplo, há a que mede o Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (Ideb) sobre a educação no país, demonstrando os problemas mais comuns das escolas atualmente, tais como a evasão, a repetência e a não aprendizagem dos alunos.

Criado em 2007, o Ideb é um índice que apresenta dois conceitos de demonstração da qualidade na educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Conforme Nota Técnica do Inep: “o índice agrega à ótica pedagógica dos resultados das avaliações em ampla escala do Inep a viabilidade de resultados sintéticos, facilmente compreensíveis, e que possibilitam criar metas de qualidade educacional para os sistemas.” (BRASIL, 2013, p. 1-2). O índice é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (BRASIL, 2013). Portanto, os dados levantados são apresentados conforme os resultados da avaliação de cada escola e rede de ensino em que se aplicam as testagens anualmente ao final dos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental ou o Saeb, aplicado no 3º do ensino médio.

De acordo com o Ministério da Educação, as metas são diferenciadas para todos os municípios, bem como para cada rede e escola, e são apresentadas bienalmente de 2007 a 2021 (BRASIL, 2013). O MEC aponta que estados, municípios e escolas deverão qualificar seus índices, contribuindo em conjunto para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Mesmo quem já possui um bom índice deve continuar a evoluir. No caso das redes e escolas com mais dificuldade, as metas preveem um esforço mais intenso, para que elas melhorem mais rapidamente seus índices, diminuindo, assim, a desigualdade entre esferas municipais, estaduais e privadas. O Ministério da Educação prevê apoio específico para reduzir essa desigualdade.

Conforme divulgado pelo MEC: “A meta traçada para o país alcançar até 2022, com apoio de organizações não-governamentais, como a ONG - Todos pela Educação, é para que, no mesmo ano, o Brasil tenha uma média 6 - média atual dos países desenvolvidos no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).” (BRASIL, 2013). Isso partindo da média de 3.8 obtida nas primeiras avaliações do Ideb no Brasil, em 2005. O mesmo documento aponta,

também, que “o ano de 2022 é simbólico porque é o bicentenário da independência do Brasil.” Daqui até lá, porém, cada instituição escolar pode (e deve) estipular as suas próprias metas, dependendo das notas que lhe foram atribuídas no Ideb, a fim de cumprir o estabelecido pelo MEC.

A seguir, por meio das tabelas 1, 2, 3 e 4, são apresentados resultados do Ideb de 2013 com relação aos anos iniciais e finais do ensino fundamental para que se possa observar alguns dos problemas educacionais como a evasão, a repetência (tabela 4) e a não aprendizagem, situações que predominam nos discursos dos professores. Para tanto, elencou-se como exemplo algumas escolas de um município no Rio Grande do Sul.

Na tabela 1, são apresentados os resultados do Ideb referentes às escolas municipais de Esteio, pelos quais se percebe que a maioria das escolas está abaixo das metas estimadas nos anos anteriores a 2013. Além disso, observa-se que, em 2013, cinco escolas municipais atingiram a meta prevista pelo MEC, que organiza para cada ano um percentual já lançado na tabela. Nas tabelas 1, 2, 3 e 4, a seguir, as porcentagens que aparecem pintadas significam que a escola atingiu ou ficou acima da meta estabelecida como parâmetro. Na tabela 1, as metas são de acordo com os resultados da Prova Brasil nas escolas municipais do município onde se localiza a escola investigada. O MEC estabelece um parâmetro pelo qual as escolas se orientam para saber como está o seu desempenho, e o objetivo é chegar em 2021 com a média 6.0 para o Ideb no país, embora cada região, cada município e escola possam ter suas metas estabelecidas conforme suas características. Os resultados do índice são lançados a cada biênio, quando também são divulgados publicamente pelo Inep.

Com relação à tabela 1: em 2005, não houve parâmetro para as escolas se compararem. Em 2007, dez escolas municipais atingiram as metas estabelecida pelo MEC. Em 2009 e 2011, seis das dezoito escolas atingiram ou ficaram acima das metas afixadas pelo MEC. Em 2013, o número de escolas que atingiu a meta baixou de seis para cinco, o que leva a concluir que, no geral, as escolas municipais do município onde se localiza a escola investigada ficam sempre abaixo dos parâmetros afixados, sendo que, somente no ano de 2007, mais de 50% das escolas alcançaram a meta ou ficaram acima dela. Isso demonstra que o índice de desenvolvimento da educação básica nas escolas municipais não está satisfatório.

Tabela 1 - Dados da Prova Brasil – Escolas do município onde se localiza a escola investigada - 2005/2021

Ideb Observado					Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
			4.8	4.8				5.1	5.4	5.6	5.9	6.1
	4.0	4.2		***		4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9
4.1	4.5	4.8	4.8	5.8	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3
4.4	3.6	4.4	4.9	***	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5
	4.9	4.3	4.6	5.2		5.1	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6
4.6	4.4	5.4	5.8	5.5	4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
4.1	5.1	4.3	4.9	5.3	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3
3.9	4.3	3.8	4.6	4.3	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
4.7	5.6	5.4	5.6	5.7	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7
4.2	4.7	4.2	4.9	***	4.2	4.6	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3
4.3	4.6	4.7	4.7	5.5	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4
3.9	5.1	4.6	4.9	4.9	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8	6.1
4.0	4.2	4.3	4.9	4.8	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2
5.2	5.1	5.1	5.7	*	5.3	5.6	5.9	6.2	6.4	6.6	6.9	7.1
4.3	4.2	4.0	4.6	4.9	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4
		4.0		***			4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7
4.2	4.4	4.5	4.6	4.2	4.2	4.6	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3
4.5	4.8	4.5	5.9	5.5	4.6	4.9	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3	6.6

Fonte: BRASIL (2015b).

Na tabela 2, apresenta-se a meta geral do Ideb do município onde se localiza a escola investigada, meta baseada nos resultados individuais de suas escolas. Observa-se que o município se mantém abaixo das metas estabelecidas pelo MEC em 2009, 2011 e 2013 e somente no ano de 2007 ficou acima da meta prevista, que era de 4,5, tendo alcançado o índice de 4,6. É possível concluir, a partir dos resultados da tabela, que o município não tem cumprido suas metas, já que as médias bienais estão abaixo das propostas pelo MEC, conforme se identifica nas tabelas 1 e 2.

Tabela 2 - Ideb do município onde se localiza a escola investigada - 2005/2021

Ideb Observado					Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4.4	4.6	4.6	5.0	5.2	4.5	4.8	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5

Fonte: BRASIL (2015a).

Na tabela 3, são apresentados os resultados gerais das redes de ensino estadual, municipal e privada brasileiras. Os dados demonstram a variação por anos escolares, pelos quais a rede privada obteve a média 5,9 no ano de 2005; no entanto, não houve parâmetro para o mesmo ano, e nos anos de 2007 e 2009, atingiu a meta, ficando ligeiramente acima em 2009, em 2011 e 2013 não atingiu a meta estabelecida. Já a rede estadual de ensino se manteve sempre acima das metas estabelecidas, sendo que, em 2011, ficou com 4 pontos percentuais acima do estabelecido, que era de 4,7. A rede municipal brasileira também demonstrou índices acima dos projetados em todos os anos (do 1º ao 9º) e, em 2009, apresenta 6 pontos percentuais acima da meta prevista, que é de 3,8. Evidencia-se que, nos resultados gerais, com relação ao Ideb, nas séries iniciais do ensino fundamental, o país tem conseguido atingir as médias estabelecidas.

Tabela 3 - Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental, metas para o Brasil - 2005/2021

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total		4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: BRASIL (2013).

Foram apresentados os resultados de 2013 com relação aos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme o Inep de 2013, o Ideb registrado no mesmo ano, foi de 5.2 pontos, acima do índice de 2011 (5.0) e acima também da meta projetada pelo MEC (4.9) (BRASIL, 2013). Já nos anos finais do ensino fundamental, como demonstra, a seguir, a tabela 4, o Ideb foi de 4.2 pontos, índice levemente superior ao alcançado na edição anterior (4.1), mas abaixo da meta de 4.4 esperada

pelo governo federal. Apesar dessa leve alta nas séries iniciais, há uma baixa nas séries finais, o que não é positivo em relação à meta estabelecida pelo Ministério da Educação. Isso demonstra que o país ainda precisa avançar nesse sentido.

Tabela 4 - Ideb dos anos finais do ensino fundamental, metas para o Brasil - 2005/2021

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: BRASIL (2013).

De acordo com dados do Ideb de 2013, disponibilizados no Portal do Inep (2013, s/p.), pode-se dizer que a qualidade do ensino brasileiro não vai bem. “A média brasileira atual do Ideb, considerando as notas do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, é de 4,0. A média de países desenvolvidos em um índice similar, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), é 6. Por isso esta foi a meta escolhida para as escolas brasileiras: alcançar uma média nacional 6 até 2022.” Segundo o último resultado do PISA, divulgado em 2007 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil foi reprovado nas provas de matemática e de leitura, ocupando a 53ª posição em matemática (entre 57 países) e a 48ª em leitura (entre 56 países). Fernandes (2007, p. 1 - 2), presidente do Inep, acredita que a criação do Ideb e a definição de metas concretas para a melhoria da qualidade da Educação sejam fundamentais para que o país avance nessa área, “[...] tanto pela possibilidade de racionalizar esforços e recursos rumo a programas objetivos, quanto pelo envolvimento da sociedade em torno da intensa divulgação de resultados individualizados (BRASIL, 2013).”

De acordo com o portal do Inep de 2013, “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2013 evidencia, também, que o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em 0,3 ponto (BRASIL, 2013). O Ideb nacional nessa etapa ficou em 5,2, enquanto, em 2011, havia sido de 5,0.” Os anos iniciais do

ensino fundamental são oferecidos prioritariamente pelas redes municipais, que respondem por 81,6% das matrículas da rede pública nessa etapa. O total de alunos nos primeiros anos do ensino fundamental é de 15.764.926, dos quais 84% (13.188.037) são de escolas públicas.

Segundo o Inep, as metas da rede municipal de ensino foram alcançadas por 69,6% dos municípios brasileiros. A rede estadual, que atende apenas 18% das matrículas públicas nessa fase, também superou suas metas. Em 75,6% dos municípios, as redes estaduais superaram a meta prevista para 2013. Ao todo, nessa etapa, 5.394 municípios tiveram Ideb calculado em 2013. Na rede federal, o Ideb aumentou de 6,8 em 2011 para 7,0 em 2013 nos anos iniciais. (BRASIL, 2013.)

Os resultados alcançados com relação às metas, divulgados recentemente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), demonstra que “somente um terço dos países alcançou todas as seis metas de educação estabelecidas há 15 anos para o período de 2000 a 2015. Segundo o relatório, o Brasil chegou a alcançar duas dessas metas: universalizar o acesso à educação primária (1ª ao 5º ano do ensino fundamental) – Meta 2, e atingiu a meta da igualdade de gênero, levando meninos e meninas às aulas em grande proporção – Meta 5.” (BRASIL, 2014b, p. 8-9).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), autarquia do Ministério da Educação, contesta os números e vê grandes avanços no acesso à educação na pré-escola, no ensino profissionalizante e no combate ao analfabetismo. As metas foram estabelecidas na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal, com 164 países, ocorrida em 2000. O objetivo global era que todos os países pudessem chegar a 2015 tendo cumprido as seis metas que, segundo Relatório Educação para Todos no Brasil 2000/2015, são as seguintes:

- 1) Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- 2) Assegurar que todas as crianças com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;
- 3) Assegurar as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- 4) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica continuada para todos os adultos;
- 6) Melhorar todos os aspectos de qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida. (BRASIL, 2014b).

Tais metas já haviam sido referenciadas, também, no World Education Forum, em 2001, e pretendiam alavancar o desenvolvimento educacional nos 164 países reunidos em Dakar, no ano de 2000. A ideia era enfrentar os desafios diversos que atingem os sistemas educacionais ao redor do mundo, melhorando as condições de vida das crianças, dos jovens e dos adultos por meio da educação (Relatório Educação para Todos no Brasil, 2014c, p. 9).

Esses mecanismos de avaliação do aprendizado das crianças brasileiras, geralmente muito discutidos, têm sido muito criticados pelos professores, uma vez que eles não compreendem, de maneira geral, que são os docentes que devem oferecer ferramentas para a gestão repensar, a partir do diagnóstico apresentado, possíveis soluções para os problemas. No entanto, não é objetivo discutir estes mecanismos e sim relacioná-los à implementação da educação integral no país, em situações nas quais ela é apontada como solução dos problemas verificados nos mecanismos avaliativos ou mesmo nos discursos dos docentes. Por certo, a constatação das dificuldades dos estudantes e, conseqüentemente, da escola, por meio destes mecanismos de avaliação, devem dar subsídios para reflexões sobre o nosso sistema escolar, no sentido de promover mudanças nesses resultados.

Como refere Fernandes (2007, p. 7), no país, o problema do acesso está praticamente resolvido, já que quase a totalidade das crianças entra no sistema educacional. Entretanto, “nosso problema ainda reside nas altas taxas de repetência, na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizados.”

Nessa perspectiva, a educação integral pode ser uma das alternativas, mas não a única responsável por solucionar as problemáticas educacionais contemporâneas. Portanto, os instrumentos avaliativos devem servir não só para apontar resultados, mas para a partir deles se implantarem políticas que possibilitem reverter os efeitos negativos.

A educação integral é uma via que pode possibilitar a qualificação dos resultados e, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica, conforme previsto na meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2014b).

Conforme dados do Censo Escolar de 2013, no observatório do PNE:

[...] o Brasil possuía 4.904.901 alunos matriculados em educação de tempo integral nas escolas públicas estaduais e municipais de educação básica. Desse total, a educação infantil, especialmente as creches, e o ensino fundamental eram responsáveis pela grande maioria dos matriculados, com 1.484.614 e 3.007.871, respectivamente. Apenas 303.670 alunos do ensino médio tinham acesso à educação de tempo integral e 31.169 alunos, à educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2014b).

Segundo dados do Censo Escolar de 2011, com o advento do Programa Mais Educação, observou-se que houve um aumento na porcentagem de escolas da educação básica que disponibilizam turno integral de 26,1%, em 2011, para 42%, em 2014. (BRASIL, 2014b).

De nada adiantará estender a jornada escolar se continuarmos trabalhando da mesma forma tradicional de antes, ou seja, com a mesma postura didática de “eu ensino e tu aprendes”, com os alunos por horas sentados um atrás do outro copiando do quadro, sem integrar os conteúdos das disciplinas e com as escolas em situações precárias, com os professores desatendidos em sua formação e remuneração. Precisa-se implementar ações conjuntas que viabilizem a solução dos problemas nos vários segmentos que compõem a educação, pois um problema é reflexo de outro.

Nessa perspectiva, percebe-se, também, a necessidade de atualizar o modelo de escola atual, no sentido de aparelhá-lo e adequá-lo ao mundo contemporâneo. Com relação a essa questão, refere Teixeira (apud CHAGAS, SILVA; SOUZA, 2012, p. 75), “[...] que os altos índices de evasão e repetência, verificados já nos anos de 1930, resultavam da inadequação do modelo tradicional de escola às necessidades de seus alunos, sobretudo das crianças de classes populares.” Por isso, o autor defendia a ampliação do tempo da criança na escola. Pode-se concluir que a ideia de educação integral responderia a duas finalidades: diminuir os altos índices de evasão e de repetência, bem como adequar a escola à realidade de seu tempo.

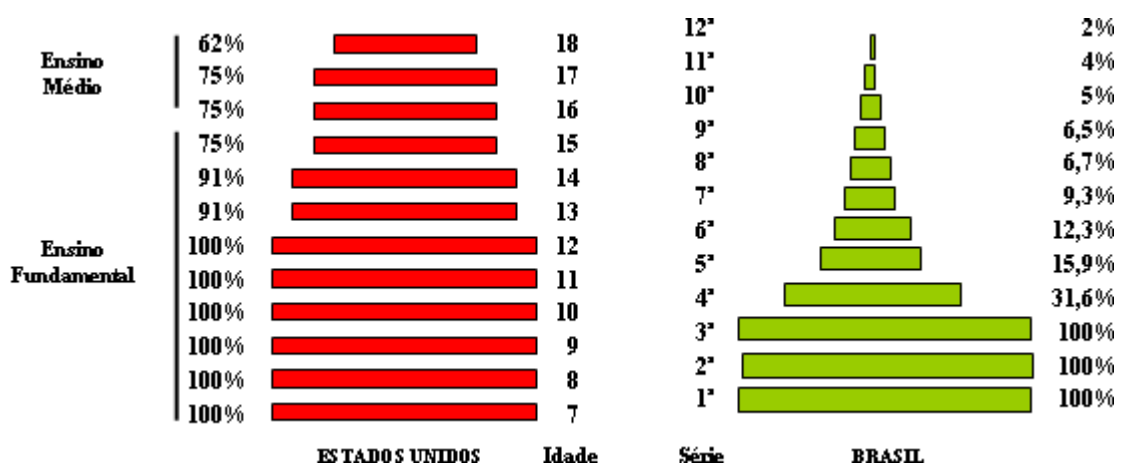
Teixeira (1976, p. 99-100) definia o sistema escolar na década de 30 como sendo “Um sistema escolar organizado segundo os padrões europeus, tais padrões presumiam exigências de caráter social, que passou a ser necessário para se fazer matrícula, como traje (roupas, sapato), livros e também porque se ministrava uma educação diferente do ambiente cultural doméstico brasileiro.” Continua o autor: “tivemos assim, um ensino primário gratuito, mas de oportunidades reduzidas, um ensino secundário pago, para servir de estrangulamento a qualquer rápido desejo generalizado de ascensão social, e um ensino superior gratuito de caráter extremamente ineficiente. Foi este modesto sistema de segurança educacional, mantido em razoável funcionamento até 1930.”

Dessa forma, o autor esclarece que a escola que se tinha precisava ser reformulada, repensada. Tendo estudado sobre o caráter seletivo da educação brasileira, o autor se tornou referência, na época, ao comparar o fenômeno da evasão escolar nos Estados Unidos e no Brasil. Por meio desse estudo, evidenciou como o ensino para todos era priorizado em um país e negligenciado em outro, como evidencia o gráfico nº 1: um perfil do estudante norte-americano sugere uma pirâmide, semelhante a um arranha-céu, o maior da época, o Empire State, enquanto o brasileiro expressa a visão de um obelisco (AZEVEDO, 2007).

Ao mostrar o gráfico, intenciona-se enfatizar a situação da educação brasileira na década de trinta. Embora a finalidade do mesmo tenha sido, na época, comparar a educação brasileira com a americana, com o mesmo gráfico pode-se fazer uma análise do cenário escolar em 1930 no Brasil. Isso é possível porque os dados citados anteriormente, pelo presidente do Inep, Fernandes (2007), mencionam que o problema brasileiro ainda são as questões da repetência e do grande número de adolescentes que abandona a escola sem concluir os estudos, além da baixa proficiência dos alunos em testes padronizados.

O gráfico nº 1, a seguir, intitulado a pirâmide do Norte e o obelisco do Sul demonstra o fluxo escolar conforme a idade, a série nos ensinos fundamental e médio, especificando em porcentagem o quanto de alunos ingressava no ensino primário e o quanto de alunos concluía seus estudos, levando em consideração dois países na década de trinta. Por meio da imagem, fica visível como o sistema educacional brasileiro já era excludente e elitista, sustentando a ideia do autor, na década de 30, de que o fracasso escolar era uma realidade no Brasil e configurava-se em um cenário de seleção e de exclusão.

Gráfico 1 - A pirâmide do norte e o obelisco do sul



Fonte: Azevedo (2007).

Ao analisar o gráfico, percebe-se que, embora houvesse uma entrada significativa de crianças nas primeiras séries do ensino fundamental, a partir do 4º ano, há uma significativa diminuição nesse acesso. A porcentagem de estudantes ingressantes na escola diminui drasticamente, e a evasão torna-se expressiva nas séries posteriores, o que Teixeira (1976) explica como causa da inadequação do modelo tradicional de escola às necessidades dos alunos, em especial os da classe popular.

Da década de trinta para cá, houve mudanças significativas, como o acesso à educação, os índices de desenvolvimento educacionais vêm melhorando, mas ainda precisamos melhorar muito nossos índices. Segundo os indicadores do Inep, como mostra a tabela nº 4, as taxas de rendimento, como a reprovação e o abandono, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, continuam altos ainda hoje. O Brasil conseguiu aumentar o número de crianças nas escolas, mas tem dificuldades em mantê-las e de garantir a aprendizagem, o que resulta em baixo rendimento e reprovação. O rendimento escolar é a situação de êxito ou insucesso do aluno, por matrícula, ao final do ano letivo, e pode-se verificar os resultados atuais a seguir:

Tabela 5 - Percentuais de aprovação, reprovação e evasão escolar do ensino brasileiro

Etapa Escolar	Reprovação		Abandono		Aprovação	
	Porcentagem	Número	Porcentagem	Número	Porcentagem	Número
Anos Iniciais	6,2%	969.540	1,1%	170.440	92,7%	14.559505
Anos Finais	11,7%	1.489.598	3,5%	450.317	84,8%	10.820271
Ensino Médio	12,2%	1000.710	7,6%	620.194	80,2%	6.573345

Fonte: Brasil (2013).

A tabela 4 expressa em valores percentuais a reprovação, o abandono e a aprovação no ensino fundamental (anos iniciais), no ensino fundamental (anos finais) e no ensino médio. Vê-se que, nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto a reprovação, quanto o abandono são bem baixos, demonstrando que o país tem conseguido bons resultados. No entanto, nos anos finais da mesma modalidade, percebe-se que o número de reprovações aumenta consideravelmente, a taxa de abandono também se eleva e, conseqüentemente, o número de

aprovações diminuí. Em se tratando do ensino médio, as taxas de reprovação e abandono aumentam significativamente, resultando na queda das aprovações. Ao somar-se o número de estudantes nos três itens da tabela, constata-se que de cada 8.194.249 alunos que ingressam no ensino médio, 1.622.461,3 não chegam ao final dos estudos. Este é um dado importante para se pensar quando se pretende acesso, permanência de todos e educação de qualidade.

2.3 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Já dizia Brandão (2006, p. 9) que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e, talvez, nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante.” No entanto, conforme Brandão (2006), desde o final do século XVIII, a escola se estabeleceu como um espaço específico e responsável pelas educações formal e profissional.

Apesar de o mundo contemporâneo ofertar outras formas, espaços e tempos de aprendizagem, a escola continua sendo o espaço formal da construção do conhecimento. Nesse sentido, ela tem um papel fundamental na formação dos estudantes, pois, num mundo cada vez mais individualista, é na escola que os alunos podem interagir, conviver e aprender. Na opinião de Hernández (1998, p. 10), “[...] A escola continua sendo a instituição que pode possibilitar à maior parte dos cidadãos, sobretudo aos mais desfavorecidos, melhores condições de vida.” Assim, este capítulo caracteriza esse espaço escolar que se apresenta com a função de formar pessoas e a função do professor nessa difícil tarefa, tendo em vista a constituição da escola de educação integral.

Hernández (1998, p. 33) afirma que:

A escola hoje se movimenta no dilema (que é um dilema social) entre ensinar novos valores sobre a identidade cultural, alguns baseados no próximo e imediato, na identidade vinculada ao território e à língua; outros baseados na identificação dos discursos que defendem posturas e privilégios, que favorecem a alguns contra outros, que revelam que a realidade sempre é mestiça e que aqueles que a negam ou reprimem o fazem para tirar benefícios (econômicos e de poder) às custas dos sentimentos de alguns frente a outros.

Em um contexto de movimento constante, de mudanças rápidas nas áreas das ciências, da tecnologia, da economia, em que os valores sociais e morais já não são os mesmos de outrora,

em que o preconceito e a discriminação ainda se fazem presentes, a instituição escolar se estabelece como ponto de referência no que se refere a formar as pessoas.

Para se definir o papel da escola na formação das pessoas, é importante tentar responder algumas questões, tais como: com que finalidade foi criada a escola? Por que ensinar e por que aprender? Que escola temos? Que escola queremos? Qual a função do aluno e do professor nesta escola que queremos?

A discussão dessas questões passa pela postura pedagógica a que as instituições de ensino se vinculam. Entende-se, aqui, que a vinculação a estas correntes pedagógicas é o que define ou caracteriza a educação oferecida nos estabelecimentos de ensino, que possuem princípios formativos para o indivíduo que a elas estão vinculados. Nesse sentido, é possível pensar, que tipo de formação, que convicções sociais, que aprendizagens deveria possuir o sujeito ao concluir sua formação escolar?

No entanto, Zabala (1998) afirma, também, que não há uma única linha ou tendência pedagógica que predomine, mas existem algumas compreensões sobre este sujeito que sai da escola que acabam por traçar um perfil do mesmo. O autor (ibid, p. 34) afirma haver “[...] princípios que parecem ser de senso comum entre instituições de ensino e educadores” e mostra a seguir que,

há uma série de princípios nos quais as diferentes correntes pedagógicas estão de acordo: as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. (ZABALA, 1998, p. 34).

Zabala (1998) explica que esses princípios se referem a acordos ou conclusões que os educadores constatarem na prática e que podem ser considerados como senso comum. Seria possível pensar que o indivíduo bem formado é aquele exposto a experiências variadas. Um indivíduo com interesses e motivações diferentes e que, portanto, aprenda e interaja de diferentes formas. Uma pessoa capaz de agir de diferentes maneiras frente aos obstáculos e/ou problemáticas relativas a si e ao mundo, provocando mudanças no seu contexto de vida.

Portanto, a formação desse indivíduo passa pela idealização da escola. Aí, conhecer e entender o processo de criação da escola é essencial para se refletir sobre educação e formação dos estudantes.

A escola nasce com um objetivo bem definido. Historicamente, foi criada com a intenção de centralizar o ensino e a aprendizagem em um espaço que significasse o lugar do aprender. Nessa perspectiva, afirma Veiga Neto (2002, p. 29) que:

A escola é, pois, o “locus” social destinado intrinsecamente a trabalhar com os saberes, onde se concentra a parte mais expressiva da criação, da circulação e da distribuição dos saberes, é a ela, a escola, que podemos creditar a maior parte do sucesso do projeto moderno de instaurar a própria sociedade disciplinar. A educação escolar é, então, um processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura.

Pode-se compreender que a escola está posta como o lugar do saber mencionado anteriormente, local de existência do conhecimento, o saber historicamente acumulado, espaço formal onde se dá o ensino e a aprendizagem. Porém, trata-se de um saber pré-estabelecido e organizado de maneira a moldar o indivíduo a uma determinada forma e para uma sociedade também pré-definida.

Sobre ensinar e aprender, Freire (1998a, p.25 - 26) afirma que, “se ensina porque há um aprendiz bem como há um acumulado cultural produzido através da história, que se pretende, seja dissipado e compartilhado no mundo.” O ato de ensinar implica, por si só, a existência de mais de um indivíduo; portanto, prevê uma interação. Isso não quer dizer que o sujeito não possa aprender sozinho, mas apenas refere-se à questão da dicotomia entre ensinar e aprender. É importante salientar que, nesse processo, estão implicados vários aspectos que envolvem o ser humano, tais como a comunicação, a linguagem e as relações que se fazem a partir da interação.

Com relação à comunicação oral, por exemplo, a linguagem exerce um papel expressivo na relação comunicador e receptor. Nesse sentido, afirmam Vygotsky e Halliday (1999 apud WELLS, 2001, p. 26) que “a linguagem é uma invenção humana que se emprega como um meio para alcançar os objetivos da vida em sociedade.” Para que se estabeleça a comunicação, deve existir uma linguagem clara que consiga expressar o comunicado, produzindo o efeito da compreensão na interação comunicador e receptor. Em outras palavras, só se efetiva a comunicação se houver a compreensão do que foi comunicado pelo receptor. Na relação que se

estabelece entre professor e aluno, isso é fundamental para que se efetivem os processos de aprendizagem e de ensino, pois a linguagem e a comunicação, necessariamente, precisam promover a compreensão do que está sendo aprendido e ensinado a fim de produzir um resultado positivo nessa interação.

Observa-se que o ato de ensinar está sempre vinculado a um determinado propósito que, de alguma forma, dá sentido à determinada aprendizagem, seja ela qual for. Assim, os educadores ensinam o que está convencionado e por que tal conhecimento tem algum significado naquele contexto. Existem aprendizagens inerentes ao sujeito, como, por exemplo, a fala, o andar, habilidades que, independentemente de ensino, todos aprendem. Isso é diferente do conhecimento organizado e sistematizado que intencionalmente se aprende porquê, em algum momento das nossas vidas, alguém delibera que se está apto a aprender e sobre o que é devido ou não aprender.

Questionar o conhecimento e o modo como ele se apresenta é uma possibilidade que há pouco temos tido. O porquê de aprender isso ou aquilo, o que realmente é importante aprendermos na escola. Os professores, em geral, repetem suas práticas de ensino conteudistas sem fazer nenhum tipo de reflexão. No entanto, tem-se observado uma maior preocupação, por parte dos educadores, com relação às disciplinas curriculares, aos procedimentos didáticos e aos conteúdos. Mesmo assim, esta preocupação não tem gerado mudanças no contexto escolar que denotem resultados positivos com relação ao desenvolvimento educacional do aluno, como se constata nos resultados dos testes padronizados aplicados pelas instituições de ensino.

Freire (1998a, p. 102) afirma que:

[...] a ação de ensinar, característica estrita do ser humano, exige “segurança”, “competência profissional e generosidade”, “comprometimento”, “compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, “liberdade e autoridade”, “tomada consciente de decisões”, “saber escutar”, “reconhecer que a educação é ideológica”, “disponibilidade para o diálogo” e “querer bem aos educandos”.

Dessa forma, o autor entende que os seres humanos possuem a capacidade de desenvolver suas habilidades cognitivas. No entanto, isso está relacionado ao estímulo que o aluno recebe, ao interesse e à necessidade do indivíduo, isto é, não se aprende se o objeto de aprendizagem não for desafiador, interessante ou necessário. Portanto, deve existir uma predisposição dos indivíduos para aprender. Além disso, a comunicação entre quem aprende e

quem ensina só é estabelecida quando o objeto a ser apreendido consegue ser comunicado na sua plenitude.

A nossa capacidade de aprender e ensinar é o que e nos difere dos outros animais ou mesmo das plantas. Sendo assim, o homem possui:

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas. A capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. (FREIRE, 1998a, p. 76)

O aprender também é o resultado da interação do eu com o outro e com o objeto de aprendizagem. Essa interação é que possibilita a compreensão do objeto aprendido. A interação do eu com o outro produz a ressignificação ou novas significações ao que foi aprendido.

Conforme Freire (1998a, p. 77):

Nós, mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito.

Essa escola atual, responsável pela formação educacional das pessoas, é a mesma que passa por um período de instabilidade, caracterizado pelos resultados que têm sido apresentados por meio de institutos de pesquisa como o Inep. Observa-se uma instituição que não corresponde às expectativas dos alunos no que se refere à aprendizagem e aos apelos do mundo contemporâneo. Segundo Freire (1998a, p. 14), uma escola “[...] incapaz de repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação [...]”

McClintock (1998 apud HERNÁNDEZ, p. 13) acrescenta:

[...] a educação escolar necessita ser repensada, porque as representações, os valores sociais e os saberes disciplinares estão mudando, e a Escola que, hoje temos, responde em boa medida a problemas e necessidades do século XIX, assim como as alternativas que se oferecem têm suas raízes no século XVII.

Repensar o sistema educativo é uma necessidade, como afirma o autor, ressaltando o quanto a escola tem se distanciado da realidade enquanto o mundo está em constante transformação. Pensar nessa realidade em que valores morais e sociais são provisórios, e que os saberes acumulados vêm se tornando obsoletos a cada dia frente a novas descobertas científicas é uma possibilidade de mudança. A escola precisa aprender a conviver com a dinâmica da sociedade contemporânea, dialogar com as mudanças e reinventar-se a partir delas.

Nessa escola contemporânea, é possível constatar problemas como a repetência, a evasão, a falta de interesse dos alunos, as dificuldades de aprendizagem, entre outros menos evidentes. Esses problemas podem ser o resultado de uma escola que, conforme Hernández (1998, p. 12), possui “[...] uma educação escolar baseada nos conteúdos, apresentados como ‘objetos’ estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstroem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula.”

Nesse contexto, a escola e a educação vêm servindo aos interesses do estado, ora se preocupando com a formação técnica, preparando para o trabalho, ora com a formação geral, ora com a formação especializada. O fato é que há um afastamento cada vez maior da ideia de uma formação integral e humana que prepare para a vida.

Veiga (2009, p. 15) ressalta que, no contexto atual, o papel da escola vai além da função de ensinar:

Hoje, 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 estruturas familiares e das relações de vizinhança.

Hernández (1998, p. 14) afirma que “não é papel da escola somente transmitir conteúdos, mas também contribuir para a construção da subjetividade das crianças e adolescentes de maneira que elaborem estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história.” A partir disso, o autor propõe:

[...] uma reconstrução que tenha presente as relações que os indivíduos estabelecem com as diferentes experiências culturais e, em especial, com os conhecimentos que podem ter relevância para eles e elas, numa época em mudança, como a que estamos vivendo. Sem esquecer que a Escola, se reinventada, pode favorecer que as pessoas

que sofrem diferentes formas de exclusão e discriminação encontrem um “lugar” a partir do qual possam escrever sua própria história. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 17).

Assim, é necessário que se pense na transformação da escola se o objetivo for oferecer possibilidades de construção da própria identidade como sujeitos históricos e como cidadãos aos que a ela procuram. Esta escola pode ser pensada a partir de ideias de autores como Hernández (1998, p. 10), quando refere-se a ela “[...] como um espaço que contribui para a socialização dos indivíduos e para que possam ser melhores.” Pode, também, ser compreendida na perspectiva de Freire (1998a, p. 110), que entendia a educação como:

[...] uma forma de intervenção no mundo sendo assim é no fazer pedagógico, responsável e comprometido, no diálogo, nas aprendizagens do humano, com relações e vivências em que educandos e educadores possam “ser mais” que se realiza a tomada de consciência perante o mundo.

Esta escola pode ser pensada, também, como uma instituição de ensino que reconheça, conforme Zabala (1998, p. 28): “[...] a função social do ensino e a formação integral da pessoa pensando em possibilidades de um currículo que dê conta desta tarefa.”

Ou ainda uma escola que entenda a formação do sujeito, segundo a visão de Jaeger (2001, p. 24), “[...] na forma integral do homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior”, ou seja, entendendo que a concepção de formação vai além de simplesmente educar o indivíduo.

Uma escola integrada, que pensa o indivíduo na sua totalidade, que visa a uma formação humanizadora e entenda a educação como possibilidade de mudança da realidade é uma escola que tem consciência da sua função social e, acima de tudo, prima pela democratização do ensino e do conhecimento. Nesse sentido, Freire (1998b, p. 25-26) afirma que:

[...] é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

O autor afirma que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” Logo, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Além disso, Freire (1998b, 26-27) acredita que aprender precede o ensinar.

Com relação à formação e à aprendizagem das pessoas, pode-se citar alguns objetivos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais em Brasil (1996, p. 4) que caracterizam o perfil do aluno ao concluir o ensino fundamental. Assim segue:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), constata-se a preocupação com a formação da autonomia no indivíduo, a consciência social e a ação participativa na sociedade. As DCNs objetivam, ao final do ensino fundamental, um sujeito que domine aspectos gerais do conhecimento em todas as áreas e que cuide de si e do outro. Sob essa ótica, o aluno é um ser integral, e sua formação deve lhe proporcionar desenvolvimento social, intelectual e emocional. Portanto, os objetivos previstos nas DCNs vislumbram uma escola integrada no sentido de conteúdos e disciplinas; social no sentido de formação integral da pessoa; emocional no sentido da subjetividade.

Para que a escola possa desenvolver uma prática social, as Diretrizes Curriculares Nacionais indicam alguns princípios norteadores da proposta pedagógica para o ensino fundamental:

Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2013, p. 2).

Por certo, tais princípios implicam na reorganização da escola desde a gestão, do modo como ela entende o processo educativo, bem como na participação efetiva de toda a comunidade escolar e, em especial, nos educadores assumindo uma postura de trabalho coletiva em busca da escola que se quer.

Nessa escola desejada, o aluno e o professor têm funções específicas, mas tanto um quanto outro dividem as responsabilidades nos processos de ensino e de aprendizagem. Ambos assumem papel de destaque, já que estão envolvidos numa tarefa de igual importância em que os resultados positivos ou negativos serão creditados aos dois, que agem de forma integrada e participativa. Nesse sentido, Hernández (1998, p. 21) refere-se ao “papel do docente como um inovador constante nas formações educativas que se realizam e responsável pelas possibilidades que se abrem desta ação colaborativa na Escola.”

Um professor com atitude de pesquisador, intelectual, crítico e mediador em sua prática pode, conforme Hernández (1998, p. 17),

[...] contribuir para a melhoria da qualidade no ensino, para o desenvolvimento de um processo democrático, solidário e emancipador da educação escolar, além de possibilitar uma recondução da importância da função docente como mediadora de culturas e de estratégias de interpretação dos fenômenos, objeto de pesquisa por parte dos alunos e de seus professores.

Com relação ao aluno, espera-se que de receptor passivo, numa proposta tradicional de ensino fragmentado, assuma um papel ativo, participativo. Isto exige que ele atue no processo como autor de sua história, assumindo-se como investigador frente aos conteúdos trabalhados. Para isso, precisa ser incentivado pelo professor a desenvolver atividades em equipe e a resolver problemas atuando sobre a sua aprendizagem e a de seus colegas, já que é possível trocar experiências por meio de interações constantes nas situações de sala de aula.

O papel da escola na formação dos estudantes é complexo. Pode-se dizer que tanto a escola, por meio de suas escolhas ou opções pedagógicas e curriculares, define que tipo de indivíduo quer formar, quanto o aluno, a família e os professores, de acordo com a atitude que assumem frente a aprendizagem e ao ensino, podem definir o sucesso ou não do processo educativo. Dessa forma, a relação entre aprendizagem e ensino implica uma ação conjunta entre quem aprende e quem ensina, e desta relação se produz um determinado conhecimento que circula no espaço escolar.

As escolas enfrentam muitas dificuldades na atualidade por viverem uma realidade de transformações e mudanças significativas no mundo, que afetam a educação e que, portanto, provocam um mal-estar geral com relação à função da instituição escolar bem como reforçam sua imobilidade na resolução dos problemas que se apresentam. A escola tradicional, com sua postura individualista, com a fragmentação dos conteúdos ainda hoje é realidade. Diante disso, são necessárias alternativas em busca de uma escola que atue na formação humana, integral e social do sujeito, preparando-o para o exercício participativo na sociedade, atuando como agente transformador na realidade em que vive.

Com isso, redimensionar a proposta pedagógica a fim de dar conta de todas as problemáticas que envolvem a escola é de grande importância para que se consiga avançar na superação das mesmas.

2.4 O CURRÍCULO POR PROJETOS

Na escola em que se realizou a investigação, o currículo está organizado por projetos de trabalho, motivo pelo qual abordo nesta seção a organização curricular no contexto educacional.

O currículo é um tema muito discutido entre professores. Escolas e mantenedoras ainda encontram dificuldades na hora de organizar seus currículos, torná-los mais atraentes integrando as disciplinas e relacionando as aprendizagens com a realidade dos alunos. Em geral, o que vemos são instituições de ensino e profissionais arraigados a práticas tradicionais, apresentando as disciplinas e conteúdos de forma compartimentalizada e metodologias desconexas do contexto dos educandos.

Ao mesmo tempo, há consenso entre os educadores de que a escola precisa se atualizar, que a função social é cada vez mais imprescindível na educação, que os avanços tecnológicos são evidentes e rápidos e que, no mundo contemporâneo, as verdades são provisórias, o que provoca a incerteza e a insegurança acerca do futuro. Mosé (2015, p. 23) salienta que “as inovações tecnológicas colocaram em questão a estabilidade do mundo, quando ao lançar sempre novos produtos, tornam muito rapidamente os antigos obsoletos [...]”. Entender essa dinâmica contemporânea, “[...] que permitiu o acesso à informação e ao conhecimento em larga escala,” é fundamental para as escolas que se preocupam em acompanhar a evolução do conhecimento.

Nesse contexto, a organização do currículo por projetos aparece como alternativa a propostas conservadoras e como uma possibilidade de integração entre as disciplinas, com vistas a uma formação integral do indivíduo. Retomo aqui o pensamento acerca da história da humanidade de Jaeger (2001), que coloca o homem como um ser integral, e que, portanto, seu desenvolvimento deve se dar em todos os sentidos. Jaeger (2001, p. 26) quando se refere à formação do homem na ideia grega de Paideia, afirma que “[...] a formação geral do homem envolve um conjunto completo de sua tradição e propicia o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence.”

Pensar a formação educacional e intelectual dos estudantes seria, portanto, pensar em um ser completo, um ser integral, capaz de aprender e aplicar seu conhecimento em prol de si e do meio em que vive. Isso, de certa forma, retoma a ideia do programa integrado proposto pelos sofistas gregos, como explica Zabala (2002, p. 17) a seguir:

Os sofistas gregos já haviam definido o programa de uma *enkuklios paideia*, ensino circular que devia levar o aluno a percorrer as disciplinas constitutivas da ordem intelectual centradas em um desenvolvimento humano entendido como um todo. [...] a tradição helenística, de programas totalizadores ou enciclopédicos é recuperada pelos romanos, [...] essa pedagogia da totalidade renova-se sem ruptura no Renascimento, época em que se perpetua sob a forma do humanismo tradicional.

Zabala (2002, p. 18), ao falar sobre a organização dos conteúdos, retoma essas ideias dos sofistas gregos com a intenção de possibilitar a reflexão sobre a globalização dos conteúdos hoje. “Os currículos escolares estão formados por uma soma de disciplinas selecionadas sobre relativos critérios de importância e organizados sob parâmetros estritamente disciplinares.” Essa organização, na maioria dos planos de estudos oficiais do mundo, resulta em um conjunto de disciplinas isoladas em que uma tem mais importância sobre a outra.

Freire (1999, p. 78) afirma que existe a necessidade de um currículo que privilegie a formação humana e salienta que: “[...] existir humanamente, é prenciar o mundo, é modificá-lo [...]”. É, então, pensar o ser humano na dimensão do agir, do interagir, como ser atuante na transformação da realidade em que vive. Nesse sentido, organizar um currículo que promova uma educação integral e de qualidade no sentido de garantir a aprendizagem dos alunos é muito mais do que meramente escolher uma lista de conteúdos.

A pedagogia de projetos toma espaço nas discussões, especialmente nas escolas, quando estas elaboram seus Projetos Políticos Pedagógicos, buscando constituir uma instituição em que os alunos sejam protagonistas de suas aprendizagens. Foca-se nessa concepção um olhar que tenta avançar do multidisciplinar para o interdisciplinar na forma de estruturar a aprendizagem e o ensino, na tentativa de estabelecer relações entre as diferentes áreas do conhecimento. A ideia de interdisciplinaridade também consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 2002, p. 89).

Ao se referir a projetos de ensino, as DCNs esclarecem que:

Projeto é uma estratégia de trabalho em equipe que favorece a articulação entre os diferentes conteúdos, das áreas de conhecimento entre si, na solução de um dado problema, em que, conceitos, procedimentos e valores apreendidos durante o desenvolvimento dos estudos das diferentes áreas podem ser aplicados e conectados ao mesmo tempo que novos conceitos, procedimentos e valores se desenvolvem. (BRASIL, 1996, p. 126).

Dessa forma, pode ser entendido que projetos envolvem diversas atividades que levam os alunos à participação em equipe e, portanto, desenvolvem algo com função social real. Entre outros pontos, as DCNs abordam também que:

Todo o projeto segue uma sequência de etapas que conduzem ao produto desejado. Desta forma, os projetos favorecem o desenvolvimento integral, a socialização e ampliam os conceitos sobre os conteúdos trabalhados, portanto possibilitam a ruptura da forma fragmentada como se apresentam os conteúdos na escola. (BRASIL, 1996, p. 127)

Ao se abordar os conceitos sobre o currículo por projetos, verifica-se que há um entendimento comum entre os teóricos aqui trabalhados como o de que é uma proposta que favorece o trabalho em equipe ao proporcionar o envolvimento de todos na resolução de um problema inicial que se coloca. O projeto nasce com um fim previsto e possibilita, durante o

seu desenvolvimento, múltiplas experiências que surgem da busca pela resolução de algo proposto pelo professor que orienta os alunos durante todo o tempo.

Hernández (1998, p. 20) afirma que “currículo por projetos constitui-se numa via de flexibilização curricular propondo um sistema educacional dinâmico, com base na proposta dos projetos multidisciplinares de pesquisa, que envolvem disciplinas interligadas, organizadas com o objetivo de resolver determinado problema.” Assim, ajuda a pensar um currículo integrado, que atenda à escola de educação integral salientando ser uma tarefa desafiadora aos educadores e gestores que se aventuram na tentativa de propor uma nova escola.

Hernández (1998, p. 21) enfatiza que:

A proposta de projetos de trabalho além de conectar-se com uma tradição educativa que tratava de vincular o que se aprende na escola com as preocupações dos alunos, as questões controversas (que refletem que não existe “uma” ou “a” interpretação de fenômenos”), os problemas que estabelece a “realidade” fora da Escola e de fazer com que os alunos chegassem a ser os protagonistas da aprendizagem (e não o poder regulador do professor) tinha presente a utilização que, em diferentes campos profissionais, fazia-se desse termo.

Ao explicar suas posições com relação ao assunto, diz que, quando propunha um repensar da vigência curricular nas instituições de ensino com vistas aos projetos de trabalho, pensava nesta expressão como:

[...] um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou outra, vão contribuir para esse processo. O complemento de Trabalho era uma reação ao sentido da aprendizagem derivada de algumas versões da Escola Nova e do ensino ativo, que o mostravam como algo fácil, baseado no “deixar fazer.” [...] a noção de “trabalho” queria questionar a aprendizagem só por descobrimento [...] e estava a favor da ideia de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com e do outro [...] o que a UNESCO assinala como finalidade da escola. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 21).

O entendimento de Hernández (1998) sobre o que significava para si a expressão projetos de trabalho explica a finalidade dos projetos no contexto escolar. É possível perceber na ideia do autor que os Projetos de Trabalho vão ao encontro de um currículo integrador. Explica ele (ibid. p. 52), que um currículo integrado:

[...] é aquele que pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problema que permitem não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da Escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma.

A proposta dos projetos de trabalho defendida pelo autor não favorece o ensino fragmentado porque trabalha com a ideia da integração entre os saberes e incentiva aspectos como a pesquisa, a interpretação e a compreensão das informações. Exige do professor que ele seja mediador nas situações de aprendizagem, além de possibilitar o desenvolvimento da autonomia no aluno. O currículo integrador, segundo Hernández (1998), coloca-se como alternativa à experiência fragmentada evidenciada na formação atual dos alunos, propondo a integração dos conhecimentos produzidos e desenvolvidos pela escola.

Zabala (2002) entende os projetos de trabalho globalizados como uma forma de intervenção que pretende dar resposta à necessidade de organizar os conteúdos de forma globalizada, criando situações de trabalho nas quais as crianças iniciem a aprendizagem de alguns conhecimentos que lhes ajudem a organizar, compreender e assimilar uma informação. Afirma, também, que a equipe envolvida no projeto, ao desenvolver um trabalho sistemático na busca de resolução da problemática estabelecida, utilizará todas as suas ferramentas cognitivas, o que possibilitará o “aprender a aprender.”

O ideal, nessa perspectiva, é a inserção dos alunos numa proposta investigativa, em que eles e os professores estejam envolvidos. Assim, a busca de resolução de determinada questão, colocada por meio dos projetos de trabalho num processo investigativo, justifica-se na medida em que:

[...] o método de investigação do meio sujeita a ação educativa à formação de cidadãos democráticos e com “espírito científico”; e, finalmente, os projetos de trabalho entendem que o objetivo básico é a formação de cidadãos e cidadãs capazes de “aprender a aprender”. (ZABALA, 2002, p. 215).

Ao se organizar uma proposta pedagógica a partir de projetos de trabalho, instiga-se um processo investigativo que pode levar ao desenvolvimento da autonomia dos educandos e a uma formação de cidadãos críticos e participativos que assumam seu papel no processo de aprendizagem.

Um currículo no enfoque globalizador, segundo Zabala (2002), possibilita que as aprendizagens sejam mais significativas e, portanto, mais coerentes com a pretensão de formar cidadãos e cidadãs capazes de compreender a complexidade de uma realidade e de atuarem sobre ela. Então, pensar em conteúdos globalizados pode ser a saída para estruturar uma escola que se pretenda diferente na forma de se organizar seus currículos e de entender o sujeito e seu processo de aprendizagem e ensino.

Tanto os projetos de trabalho, na perspectiva de Hernández, quanto o enfoque globalizador de Zabala objetivam a reflexão sobre a organização curricular e acenam com uma possibilidade de mudança no modo de entender e propor os currículos nas escolas. O enfoque globalizador, com uma percepção de que ao organizar a grade curricular e os conteúdos na sala de aula e em cada diferente unidade se articulem situações da realidade; os projetos de trabalho partindo de problemas da realidade para propor um estudo de forma integrada, o que pode possibilitar a relação do objeto de estudo com a vida.

As ideias apresentadas até aqui apontam que as finalidades do ensino se direcionam para a construção de conhecimentos úteis para a formação integral do aluno, indicam que as atenções do professor devem estar voltadas para a realidade do educando e que a construção do conhecimento se faz por meio do trabalho interativo e investigativo. Dessa forma, é importante desenvolver um trabalho educacional que rompa com a rotina segmentada de entendimento sobre o mundo. Isso envolve, necessariamente, a reestruturação do currículo e da proposta metodológica, como também o repensar dos espaços e dos tempos da escola.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo, relato a caminhada que realizei enquanto pesquisadora, também me constituindo como tal. Uma caminhada que, muitas vezes, exigiu uma reflexão profunda a respeito de todo o processo de pesquisa. Muitas idas e vindas configuraram esse percurso por vezes controverso, mas trilhado passo a passo e com o auxílio de muitos.

Começo contando como se deu a escolha da abordagem e do tipo de pesquisa. A seguir, narro como aconteceu a escolha e a caracterização da escola na qual foi realizada a pesquisa. Depois, falo dos sujeitos participantes dessa investigação. Em seguida, conto como correu a coleta de dados e, finalmente, apresento como foi realizada a análise dos dados coletados.

3.1 A ABORDAGEM E O TIPO DE PESQUISA

Esse trabalho é de natureza qualitativa, a qual, segundo Minayo (2001, p. 32), “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” A pesquisa qualitativa preocupa-se com dados da realidade que não podem ser quantificados, o que dá ao pesquisador maiores possibilidades de interpretação sobre os dados coletados. Nesse tipo de pesquisa, o desenvolvimento é imprevisível; no entanto, o investigador deve ter claros, sempre, os objetivos e as questões de indagação a fim de não se desviar do propósito.

Segundo Flick (2009, p. 21): “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida.” A pesquisa qualitativa considera que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e aos contextos sociais a eles relacionados. De acordo com o autor (2009), os pesquisadores qualitativos estudam o conhecimento e as práticas dos participantes, e a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos e suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas e seus contextos locais.

Destaca Cunha (1997, p. 4) que: “[...] se é verdade que o homem é um ser contador de histórias, a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar este

potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele.” As pesquisas que têm optado por esse tipo de abordagem demonstram riqueza cultural e acúmulo de conhecimento pela diversidade e conteúdo dos relatórios. Também têm sido bastante aplicadas entre educadores que desenvolvem investigações na área educacional.

Para falar da constituição de uma escola de educação integral, percebi que precisava ouvir as pessoas, saber das suas histórias e das histórias que constituíam esse lugar. Pensei, então, numa proposta investigativa que possibilitasse, como afirmam Connelly e Clandinin (1995, p. 21): “uma relação em que aquele que conhece está pessoalmente unido ao conhecido.” Nessa relação entre conhecedor e conhecido, poder ir reconstruindo a história a partir dos depoimentos das professoras, poder ir costurando as ideias na busca do entendimento de como foi a constituição dessa escola de educação integral na visão das participantes da pesquisa. Decidi compor essa narrativa por meio das experiências relatadas pelas professoras, como também pelos diálogos estabelecidos nos encontros, pelas vivências que tive dentro da escola, mostrando a construção de saberes que permeou essa constituição.

A pesquisa narrativa, conforme Connelly e Clandinin (2004, p. 02), “é o estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência.” Para os autores, a narrativa é o método de pesquisa e, ao mesmo tempo, o fenômeno pesquisado.

De acordo com Connelly e Clandinin (1995), uma narrativa deve conter critérios de validade e de confiabilidade e, apesar de cada investigador buscar e defender os melhores critérios que se aplicam a sua investigação, é imprescindível que a narrativa seja clara, possua verossimilhança e transferência como critérios possíveis. A narrativa deve parecer aceitável, isto é, deve parecer verídica, de modo que o leitor possa ter a sensação de “enxergar” o que está se passando.

Nesse sentido, de posse dos depoimentos das professoras, pretendi escrever um texto que evidenciasse a coerência com a realidade, que transparecesse a verdade, de modo que o leitor pudesse ter a impressão de estar visualizando o que se passava no momento em que lia. Como afirma Swearingen (1990, p. 181): “a narrativa transcende tempo e espaço, como uma referência a algo que não está no presente no momento ou como representação de algo imaginado.”

De acordo com Zeller (1998), um texto narrativo é composto por descrição, narração e argumentação. A estrutura textual produzida, necessariamente, deve apresentar a reflexão, as

relações e as interpretações do investigador. Isso implica em costurar muitos recortes que, num primeiro momento, parecem não se encaixar logicamente, mas que, compondo o todo, começam a fazer sentido. Nesse contexto, vão se construindo significados, conectando-se ideias, impasses e diferenças vão se relacionando no agrupamento das situações em que se envolvem todos. “A opção pela pesquisa narrativa justifica-se por alinhar-se à pesquisa qualitativa, possibilitando um olhar de análise sobre os relatos das pessoas que contarão sua história no ambiente de investigação.” (FLICK, 2009, p. 167-170).

Connelly e Clandinin (1995, p. 16) afirmam que “a narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa posto que está baseada na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação.” Assim, a partir dos relatos produzidos pelas participantes em área natural dos acontecimentos durante a investigação e da forma de coleta dos dados, a narrativa pode possibilitar um olhar de ressignificação sobre o problema investigado. Nesse sentido, olhar para a complexidade dos fatos e compreendê-los em um contexto mais amplo é fundamental.

Segundo Connelly e Clandinin (1995, p. 38), ao optarmos por ser narrador, se “contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro.” Nessa ótica, as narrativas promovem o entrelaçamento das histórias do narrador e do ouvinte, ou seja, do investigador, que, ao compartilhar os relatos do narrador, interpreta-os, recria-os conforme o seu modo de pensar, de perceber, de fazer.

É intenção apresentar uma experiência positiva que vem se constituindo ao longo de seis anos no que se refere a possibilidades de educação em tempo integral, fruto do trabalho coletivo de um grupo de professoras e que está em constante transformação. Interessava-me compreender o processo de constituição da escola de educação integral por meio da percepção do grupo, dos seus depoimentos e, assim, identificar as dificuldades e as aprendizagens que ocorreram ao longo desses seis anos.

Escolhi a narrativa por ser uma abordagem metodológica que possibilita a compreensão da experiência por meio de histórias vividas e relatadas. Escolhi, também, porque entendo que somos o que expressamos e o que os outros expressam de nós, que os discursos nos fazem e fazem o outro e que, nesse movimento, vamos nos constituindo, constituindo o outro e o ambiente ao qual pertencemos, isto é, fazendo história. Para Sousa (2006, p. 96): “o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro.”

Como ele, percebi que as experiências narradas pelas professoras permitiram a reflexão sobre o meu próprio processo de formação.

Connelly e Clandinin (1995, p. 11-12) foram os autores que traduziram meus pensamentos. Para eles, “os seres humanos são organismos contadores de história, seres que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas.” Lendo seus textos, entendi que a narrativa poderia possibilitar um olhar de ressignificação sobre o conteúdo investigado, isto é, sobre os depoimentos escritos produzidos durante a pesquisa.

Acredita-se que, ao narrar uma história:

[...] o narrador nos vai levando de uma história para outras que não acabam, e sim se conectam com novas histórias, produzindo uma corrente narrativa repleta de inícios, de personagens e de tramas, que depois, no final, encontram-se ou acabam tendo algum tipo de relação entre elas [...]. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 17).

Dessa forma, as tramas vão se produzindo, no contexto da narrativa, quando as ideias se cruzam, se conectam, construindo uma história a partir de muitas histórias. A abordagem narrativa é marcada pela cooperação entre pesquisador e pesquisado, de modo que a inserção no meio investigado promove uma interação que permite ao investigador contar as vivências individuais e coletivas produzidas socialmente no contexto pesquisado. Cabe ao pesquisador viver e contar, reviver e tornar a contar as experiências que produzem as histórias de vida pessoais no contexto em questão.

Sobre o caráter cooperativo da pesquisa narrativa, Connelly e Clandinin (1995, p. 21 - 22) expressam que:

[...] a narrativa é um processo de colaboração que enseja uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes são ouvidas [...] uma relação em que ambos, praticantes e investigadores, se sintam ligados por seus relatos e tenham voz com que contar suas histórias.

Connelly e Clandinin (1995, p. 48), ao mencionar a narrativa, afirmam que “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos [...], em

particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.” Com isso, entendo as histórias relatadas, no contexto investigado, como uma maneira de conhecer e ser conhecido, de criar e ser recriado na medida em que interpreto e me submeto à interpretação do outro e, nesse movimento, todos vão se reconstruindo enquanto sujeitos ativos da narrativa.

Cunha (1997, p. 4) complementa:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é verdade literal dos fatos, mas, antes é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

De acordo com Cunha (1997, p. 5), o que se propõe na narrativa é um diálogo intenso sobre a “prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências.” Daí, os depoimentos das professoras assumirem um papel essencial nessa perspectiva. Dar voz aos sujeitos que vão dizer do seu cotidiano escolar por meio de diálogo constante é integrá-los à investigação, é dar visibilidade a eles. Assim, juntos, as participantes da pesquisa e eu buscamos recompor a história, levando em consideração os depoimentos de cada uma como componente importante para a pesquisa e não simplesmente como um objeto de investigação.

Conforme Connelly e Clandinin (1995), a narrativa é o estudo do modo como os seres humanos experimentam o mundo. Dessa ideia geral é que deriva a tese de que a educação é construção e reconstrução de histórias individuais e coletivas. Tanto professores quanto alunos são contadores de histórias, bem como personagens nas suas histórias e nas histórias dos outros. Então, o investigador narrativo busca descrever essas histórias construindo e reconstruindo com os sujeitos os relatos das experiências contadas.

Minayo (2004, p. 92) entende que:

[...] na pesquisa há uma relação dialética entre teoria e realidade. É nesta relação que se percebe a investigação narrativa como, ao mesmo tempo, investigação e formação. Ao mesmo tempo em que a realidade informa a teoria, esta, por sua vez, a antecede e permite percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo sem fim de distanciamento e aproximação.

Identifica-se nessa relação dialética a possibilidade de a investigação e a formação estarem num processo intenso de reflexão e reformulação, num exercício sistemático na tentativa de produção do novo, da nova interpretação, em um ir e vir constantes.

3.2 A ESCOLHA E A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escolha da escola, localizada em um município do Rio Grande do Sul, deu-se por três motivos: primeiramente, por esta ter sido pioneira em educação integral na cidade. Entende-se pioneira no sentido de que não era vinculada ao Programa Mais Educação e era, portanto, mantida pela prefeitura. Esclareço isso porque já existiam algumas escolas, naquela época, com a jornada escolar estendida por até três horas, mas mantidas pelo programa.

O segundo motivo foi o fato de ter sido constituída por um grupo de professoras inexperientes no tema educação integral e que nunca haviam participado de um projeto de criação de uma instituição escolar. O terceiro motivo foi o de possuir uma história peculiar que envolveu a comunidade e o grupo investigado em um desafio, o de estruturar, organizar e planejar o funcionamento de uma instituição escolar de educação integral sem nunca terem trabalhado e sem conhecer escolas com esta proposta de ensino. Ao longo de seis anos, tive a oportunidade de acompanhar esse trabalho e participar, juntamente com as professoras, desse processo de constituição. Também pude observar os movimentos da escola na tentativa de redimensionar a prática pedagógica por meio de muito estudo e pesquisa.

Até o ano de 2008, não havia instituições educacionais próximas e, em função disso, existia uma solicitação para a construção de uma escola no bairro. O acesso ao local se dá por uma das vias principais da cidade. O trajeto é feito por meio de lotações que trafegam lotadas em função da distância, do centro da cidade ao bairro. Não há outra opção de transporte, e as pessoas levam de quarenta minutos a uma hora para deslocarem-se do bairro até seus locais de trabalho quando estes não estão localizados nos municípios vizinhos.

Durante a escrita, utilizo a terminologia escola de educação integral para me referir à instituição de ensino onde ocorreu a investigação. Vou tecendo os fios que deram origem a essa história de dificuldades, de superação, de estudo, de pesquisa e de aprendizagens com os sujeitos que dela fizeram parte.

A escola de educação integral na qual foi realizado o estudo está situada em um bairro da periferia da cidade, um dos locais que pertencente ao Território de Paz, denominação utilizada para as regiões de periferia do município onde há vulnerabilidade social de crianças e jovens. Geralmente, nesse território, concentram-se todos os programas de governo com fins de resgate da cidadania, tais como atendimento à saúde, conselhos, associações de moradores e grupos de moradores que atuam como voluntários no atendimento às demandas do bairro. Isso justifica, também, a existência de escolas de turno integral nessas regiões.

Para assegurar seu funcionamento integral, a escola estabeleceu parcerias com outras instituições do bairro, como clubes, associações, sedes, igrejas, ampliando os espaços educacionais e envolvendo a comunidade no processo de educação integral para além dos muros da escola. Com relação às parcerias, Silva (2012) afirma que a rede de relações que se forma a partir da integração da instituição escolar com outras escolas, unidades de saúde, núcleos esportivos, famílias e demais parceiros físicos resulta em uma coparticipação de todos, pois os outros parceiros também contribuem para o desenvolvimento intelectual das crianças e, conseqüentemente, o resultado final é de um desempenho melhor da escola.

Para compartilhar a história e as ideias referentes ao significado da escola de educação integral, bem como sua importância para a comunidade, procurei o grupo de professoras que protagonizou esse processo a fim de que participassem da pesquisa. Queria mostrar o trabalho de implantação da escola de educação integral porque representava um acontecimento significativo para as pessoas envolvidas.

O projeto político pedagógico da escola de educação integral investigada, Anexo A possui o seguinte entendimento sobre a educação integral: “[...] no contexto da escola integral, não há os que ensinam e os que aprendem, a aprendizagem é um processo colaborativo entre todos os envolvidos.” (PPP 2011, p. 22). Nessa perspectiva, entende-se que o professor deve estabelecer um processo de colaboração em que os conhecimentos e habilidades sejam construídos em situações de aprendizagem que levem em consideração quem são os sujeitos envolvidos, possibilitando aos educandos a compreensão da aventura que é o conhecimento.

O trabalho realizado pela escola é hoje reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE) e pela comunidade do bairro. Esse reconhecimento foi fundamental para o fortalecimento desse grupo e para a implementação de mais duas escolas semelhantes, em 2015, o que demonstra a credibilidade frente à mantenedora.

Atualmente, o prédio tem uma área construída de 3.750m²; no térreo, funcionam doze salas de educação infantil, todas com banheiros individuais, biblioteca, brinquedoteca, laboratórios de informática, refeitório, cozinha, lavanderia, secretaria, setores de atendimento pedagógico e administrativo tais como orientação, supervisão, direção e sala de professores.

No primeiro piso, há seis salas para o ensino fundamental, além do auditório, do laboratório de auxílio à aprendizagem, da sala de recursos para atendimento a alunos com deficiência, da sala multifuncional, da cozinha e dos banheiros. Como curiosidade, ressalto que a escola possui vinte e seis banheiros, o que chama a atenção, levando em consideração o fato de que a maioria das instituições educacionais no município possuem, no máximo, seis banheiros. Como a escola foi pensada para atender duas modalidades de ensino, no térreo estão situadas as salas da educação infantil, e cada uma delas possui seu banheiro individual, totalizando doze banheiros, além de possuir banheiros no térreo e no primeiro piso para pessoas com deficiência, banheiros para as crianças do ensino fundamental, mais os banheiros de professores, funcionários e de visitas.

Possui uma grande extensão de pátio; no entanto, o terreno precisa ser adequado às necessidades das crianças. A adequação é uma solicitação constante das professoras porque não há uma quadra de esportes para a prática esportiva, o terreno é arenoso, com muita terra que se transforma em lama quando chove. Não há arborização na maioria da extensão do pátio, o terreno é acidentado e com muitas pedras, e isso dificulta a estadia das crianças na rua durante o recreio e outras atividades. No entanto, como a extensão é grande, uma parte do pátio, na área da educação infantil, já foi adequada ao uso das crianças com a colocação de grama sintética, toldos de proteção da chuva e do sol. Possui três pracinhas distribuídas pelo pátio, contemplando as duas modalidades de ensino.

Em 2014, quando se iniciou a pesquisa, a escola mantinha noventa e seis profissionais ao todo, funcionava doze horas diárias e atendia 394 crianças em turno integral. Todas as turmas estavam completas, ou seja, com o número máximo de alunos previsto pela legislação do município. Na modalidade infantil, variavam conforme a idade das crianças. Eram denominadas da seguinte forma: berçários IA e IB, quando os alunos tinham de 0 a 1ano; berçários IIA e IIB, quando tinham de 1 a 2 anos; maternais IA e IB, quando as crianças tinham de 2 a 3 anos; maternais IIA e IIB quando atendiam de 3 a 4 anos; jardins IA e IB quando as crianças tinham de 4 a 5 anos; jardins IIA e IIB, com crianças de 5 a 6 anos de idade. O número de alunos em sala de aula variava conforme o tamanho das salas de aula. Dessa forma, as turmas

de berçário I atendiam 10 alunos por sala; no berçário II, havia 15 alunos em cada turma; nos maternais I e II, 20 alunos em cada turma e, nos jardins I e II, o número de crianças era de 25 em cada turma. Havia, no total, duas turmas de cada nível e 12 salas ao todo à época da investigação, com 236 alunos matriculados.

No Ensino Fundamental, havia duas turmas de cada ano: 1º A e B, com 28 alunos cada turma; 2º A e B, com 28 alunos cada; 3º A e B, com trinta alunos cada; além disso, havia um 4º ano, com 22 alunos. Durante a pesquisa, havia 158 alunos matriculados em todo o ensino fundamental e já havia sido extinto o 5º ano; e no ano seguinte, seria extinto o 4º ano, em função de demandas de crianças, por faixa etária, no bairro. A escola vinha se adequando às necessidades da região, o que a levou a reduzir duas turmas de 4º e 5º ano, nos anos de 2012, 2013 e 2014. Na localidade, existia uma nova demanda por turmas de 1º e 2º anos, segundo a secretaria de educação.

A equipe diretiva, denominação utilizada pela secretaria de educação para se referir ao quadro administrativo da escola, contava com uma diretora, uma vice-diretora, duas orientadoras e duas supervisoras. Também havia, como apoio ao trabalho da equipe, a coordenação de turno, professoras de laboratórios de aprendizagem e de sala de recursos. Quando a escola iniciou o seu funcionamento, essa estrutura não existia foi sendo conquistada, aos poucos, no decorrer dos anos.

3.3 OS AUTORES DESSA HISTÓRIA

Para narrar a história, foram utilizados os depoimentos dos sujeitos que participaram do processo de constituição daquele espaço escolar desde seu início. Afinal, são eles que podem dizer desse lugar com propriedade. Esses sujeitos, respeitados por possuírem um conhecimento construído a partir da vivência dos fatos e da história, de modo muito particular. Os sujeitos são professoras, entre 30 e 50 anos, com mais de dez anos de serviço na educação, oriundas de outras instituições de ensino, que vieram compor o grupo de constituição dessa escola em função de estarem dispostas a trabalhar em uma proposta diferenciada de ensino.

O grupo era composto por 13 professoras, incluindo a diretora e a vice-diretora. No entanto, nessa investigação, contaremos com o relato de sete pessoas do grupo inicial que foram escolhidas de forma intencional porque estiveram presentes desde o primeiro dia de

funcionamento da escola e continuam trabalhando até hoje na área da educação, na escola, compondo o corpo docente.

Nem todas as sete professoras têm formação superior, e o grau máximo de instrução é de pós-graduação. Nenhuma docente do grupo trabalhou anteriormente em alguma organização educacional integral, isto é, não possuíam experiência com educação integral antes de ingressarem na escola. Duas delas já estão aposentadas, mas permanecem atuando na educação. As quatro professoras que possuem graduação são formadas em Pedagogia. As três professoras que possuem especialização cursaram-na em áreas diversificadas, tais como: Supervisão Escolar, Informática na Educação e Educação de Jovens e Adultos.

Esses dados relativos ao tempo das professoras na escola foram significativos, na medida em que possibilitaram a percepção, nos depoimentos escritos, da dimensão histórica, no que tange às questões iniciais burocráticas, da dimensão de construção do processo como um todo e da riqueza de detalhes.

Ao longo do relatório foram utilizados nomes fictícios para as professoras que participaram da investigação, a fim de preservar suas identidades.

3.4 A COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de depoimentos das professoras, a partir de um roteiro. Connelly e Clandinin (1995, p. 23) afirmam que, na investigação narrativa, “diversos modos de coleta de dados são possíveis já que o investigador e o participante trabalham juntos em uma relação de colaboração.”

Conforme Creswell (2014, p. 69 - 70): “os pesquisadores narrativos coletam histórias de indivíduos (além de documentos e conversas coletivas) sobre as experiências vividas pelos investigados.” Estas histórias narrativas podem ser coletadas por meio de documentos, entrevistas e outras fontes de dados qualitativos. Sobre a coleta de dados, o autor também salienta que se deve “escolher um ou mais indivíduos com histórias e ou experiências de vida a serem contadas e passar um tempo com eles, colhendo suas histórias por meio de múltiplos tipos de coleta de informações.”

Nessa ótica, os relatos elaborados pelas professoras contaram a visão delas sobre a constituição da escola de educação integral. Também foram utilizados pequenos textos escritos pelas participantes, produzidos na primeira reunião pedagógica que ocorreu na escola. Esses escritos se relacionavam às expectativas do grupo de professoras com o projeto da escola.

Para realizar a coleta de dados, reuni o grupo de sete professoras que faziam parte da pesquisa na sala de professores. Neste dia, ocorreu uma conversa sobre como seria o trabalho, quais eram as ideias e o que era pretendido com a investigação. Foi pontuada a importância da sinceridade e do registro detalhado dos fatos e das situações que fossem abordadas em seus depoimentos escritos.

O trabalho de pesquisa se iniciava a partir daquela reunião em que, todas concordaram em participar da investigação. A primeira tarefa foi a elaboração de um depoimento escrito individualmente. O texto foi desenvolvido, observando as questões de um roteiro que norteariam sua elaboração. Os depoimentos foram elaborados, recolhidos e retomados se necessário para esclarecer fatos ou aprofundar a compreensão de situações abordadas pelas participantes.

Nesse dia, foi entregue ao grupo o roteiro (Anexo A), que foi lido e discutido juntamente com elas, e estipulou-se um tempo, 30 dias, para que esse texto retornasse às minhas mãos. No entanto, quem terminasse antes e quisesse me entregar poderia fazê-lo. O roteiro de questões foi um norte para que pudessem começar a pensar a partir dele a história de constituição da escola. Assim, foi possível realizar a leitura, a releitura e o aprofundamento das ideias trazidas nos textos por cada participante, em seu exercício de pensar e escrever, como também avançar nos entendimentos, produzindo novas compreensões, novas interpretações, novas relações e significados sobre os fatos que ocorreram durante a constituição da escola de educação integral.

A ideia de seguir o roteiro se propunha, também, a assegurar que os depoimentos se mantivessem firmes ao objetivo da pesquisa, visava a produção de textos mais descritivos sobre o contexto investigado e com desdobramentos do tema principal. Neles, as participantes relatavam acontecimentos, eventos significativos e curiosidades que envolveram a constituição da escola de educação integral em questão. Os depoimentos se configuraram em histórias contadas pelo grupo, em que cada uma pôde expressar o seu modo de ver e entender os episódios ocorridos naquele contexto.

Conforme Connelly e Clandinin (1995), os participantes de uma investigação com abordagem narrativa costumam contar muitas histórias ao explicarem suas ações, descreverem seu trabalho ou mesmo relatarem seu cotidiano escolar. No caso dessa pesquisa, as participantes foram convidadas a fazer um exercício de escrita de suas memórias, na intenção de construir e reconstruir os fatos que compõem essa narrativa.

Durante a leitura dos depoimentos, identifiquei alguns pontos relatados que poderiam ser mais explorados. Assim, foi necessário retomar, com quatro professoras, alguns trechos de seus textos. Para isso, foram marcados encontros individuais, agendados previamente, com cada uma das participantes, com a intenção de aprofundar algumas questões e esclarecer as dúvidas. Os encontros se transformavam em conversas sobre o passado, em que a professora relembra a história, trazendo curiosidades da época de constituição da escola. Na medida em que as professoras falavam, fiz gravações desses momentos e anotações que julguei importantes para o estudo.

Nesses encontros emergiam lembranças, boas ou más, que, por algum motivo, vinham às mentes daquelas professoras. Essas conversas individuais, ao retomar os relatos, possibilitaram conhecer melhor a professora, suas ideias e impressões sobre assuntos que permeiam a educação e a escola que não haviam aparecido no depoimento escrito.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foram os registros escritos pelas professoras, elaborados na primeira reunião pedagógica, ocorrida em fevereiro de 2009. Os textos tratavam das expectativas daquele grupo com relação à constituição da escola de educação integral. Eram a expressão do que as professoras esperavam da nova proposta de escola. De acordo com Connelly e Clandinin (1995), esses registros se tornariam outras fontes de dados relevantes para a narrativa.

Quando de posse desses documentos, cedidos pela equipe da escola, entendi que poderiam ser de grande valia, pois vinham ao encontro do estudo. Além disso, esses registros possibilitariam que, ao final do estudo, fosse possível refletir com o grupo de professoras sobre o que elas esperavam daquela experiência e se teria sido o que realmente aconteceu.

Realizou-se, também, uma última reunião com todo o grupo para encerrar a pesquisa. Neste encontro, agradei a participação de todas, e as professoras tiveram a oportunidade de falar sobre como se sentiram participando da pesquisa, sobre como foi lembrar e poder escrever e conversar sobre sua história e da escola. Algumas das integrantes do grupo de

professoras mencionaram nunca ter parado antes para pensar ou conversar sobre a história da escola.

O fato de eu estar próxima ao ambiente de pesquisa me fazia, constantemente, refletir sobre o quão importante era me distanciar das informações para poder analisá-las sem a minha interferência, mas, ao mesmo tempo, esta proximidade me proporcionava um olhar de análise privilegiado, visto que convivía naquele espaço e acompanhava de perto o cotidiano escolar. O que me interessava era contar a história vista pelos olhos e pela interpretação daquele grupo de professoras. Procurei manter o distanciamento e dialogar com as participantes da pesquisa para compor esta narrativa.

Como comenta Gessinger (2006, p. 25): “entre o pesquisador e os participantes, existe um processo de colaboração sustentado por um sentimento de conexão entre os envolvidos. De fato, é importante que se estabeleça essa relação, para que o trabalho possa fluir.” Percebendo dessa forma, fui me sentindo mais confiante por estar ali. Seguiríamos juntas, as professoras e eu, por um caminho inverso ao que tinham feito até o momento, de volta ao passado; tentaríamos mapeá-lo, no sentido de compreendê-lo e torná-lo visível por meio das palavras.

Os depoimentos escritos que recebi ao longo da investigação me oportunizaram conhecer melhor as participantes daquele grupo. O que as diferenciava era também o que as aproximava ou, como argumenta Morin (2000), seus antagonismos se complementavam. Pude perceber que era um grupo unido em torno de um desejo, de um sonho que acreditava ser possível e trabalhava intensamente para que aquele projeto se concretizasse.

Seus pensamentos individuais e diferentes sobre a educação integral as faziam ir além na busca de um entendimento comum, globalizado e que traduzisse a identidade do grupo enquanto unidade. As participantes uniam os saberes e as práticas na tentativa de construir algo novo; não se tratava, como afirma Morin (2000, p. 46): [...] “de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese [...], mas sim conjugá-las.”

Assim, os depoimentos escritos oportunizaram o conhecimento da história de constituição da escola na visão das participantes e, junto como os outros dados coletados, possibilitaram essa narrativa. Eu e o grupo de professoras contamos juntos a história de constituição da escola de educação integral.

3.5 A ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados, utilizei a Análise Textual Discursiva (ATD). Conforme Moraes e Galiuzzi (2011, p. 7): “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.” Estava preocupada com a natureza interpretativa das informações coletadas e como estas deveriam produzir compreensão visando à elaboração do texto final. Como esses autores, acredito que o papel do investigador é fundamental, já que este se torna autor e sujeito no processo de investigação.

Como explicitam Moraes e Galiuzzi (2011, p. 19):

O pesquisador que, mesmo vivendo esse turbilhão de emoções que o atropelam, consegue refletir sobre seu processo de transformação ao longo das análises, dá-se conta de que sua própria identidade está se reconstruindo, que está em processo de ‘abandonar posturas menos adequadas ou desnecessárias ao tempo atual.’ Em síntese, o pesquisador também se reconstrói como pesquisador e sujeito durante as análises. É o que denominamos a metamorfose do pesquisador.

Durante a realização da análise, é importante destacar que os dados foram intensamente lidos e relidos na tentativa de aprofundar a compreensão acerca dos discursos que se foram construindo no decorrer da investigação.

Quanto à técnica, afirmam Moraes e Galiuzzi (2011, p. 165) que: “aqueles que se envolvem em uma pesquisa de natureza qualitativa e dentro dela com Análise Textual Discursiva logo compreendem que ainda que tenham optado por um caminho metodológico, este não está dado, mas precisa ser construído.” Com isso, torna-se um caminho desafiador porque não está delimitado, transita-se em um terreno de insegurança e de incerteza em que os pesquisadores devem se apropriar profundamente de todas as informações obtidas.

Com isso, o modo como foram analisadas as informações exigiu esforço; foi preciso ir até o esgotamento da análise e da interpretação dos dados. Desse intenso mergulho no corpus e por meio da desconstrução, da interpretação, das descrições sistêmicas e constantes quanto à organização e teorização dos textos emergiram as categorias aqui apresentadas.

Conforme Moraes e Galiuzzi (2011, p. 125):

Esta técnica consiste em três etapas: de estruturação dos dados, isto é, a unitarização dos textos produzidos por meio dos relatos dos sujeitos; a categorização, que prevê o agrupamento dos elementos, ideias e expressões por semelhança e por fim, o metatexto, construído para dar validade ao produto de análise advindo da descrição e interpretação de dados. Esta validade pode ser impressa a partir da inserção de citações e falas dos textos analisados.

A unitarização é a etapa de reconstrução de significados que os autores dos textos pretenderam expressar neles. Os sentidos não se desprendem dos textos: precisam ser reconstruídos. Estas reconstruções são necessariamente afetadas pelas concepções teóricas do pesquisador, por suas teorias e por visão de mundo. “Cada fragmento produzido deve ter relação com os objetivos, e o processo de unitarização como um todo deve refletir as intenções da pesquisa e ajudar a atingi-las.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 126).

A categorização é a etapa do processo analítico da pesquisa qualitativa que se insere em uma metodologia aberta e em permanente construção. Esse movimento de síntese que segue a unitarização desenvolveu-se a partir de pressupostos derivados da linguagem, antecedeu o processo de escrita desse relatório, correspondendo à construção de uma estrutura de organização que levou à produção de metatextos. Esse processo exigiu esforço e envolvimento, bem como um retorno constante às informações.

Por fim, o metatexto finalizou o processo e pode ser caracterizado como um exercício de produção de um texto a partir de um conjunto de textos. Nesse processo, construíram-se estruturas de categorias que, ao serem transformadas em textos, encaminharam as descrições e interpretações capazes de apresentarem os novos modos de compreender os fenômenos aqui investigados. Assim, a descrição, a interpretação e a síntese foram elementos fundamentais na elaboração desse metatexto.

No movimento permanente de construção e de reconstrução textual, foi possível tornar, conforme Mores e Galiazzi (2011), esse metatexto mais qualificado, vislumbrando outros conhecimentos acerca do problema de pesquisa. Isto resultou na expressão, por meio da linguagem escrita, das principais ideias que emergiram das análises da desconstrução, da reconstrução e da categorização dos textos produzidos pelas participantes. A partir dos argumentos elaborados enquanto pesquisadora na investigação, tive a intenção de comunicar as novas compreensões acerca do meu objeto de pesquisa.

A categorização, etapa em que se realiza o estabelecimento de relações de semelhança entre as unidades de sentido, foi construída de forma indutiva, ou seja, as categorias foram

criadas a partir das unidades de análise, por meio de comparações de organização de ideias, visando partir de ideias particulares em direção à ideia geral, emergiram da análise do pesquisador, considerando seus conhecimentos e teorias implícitas que influenciaram de modo particular suas percepções e interpretações para chegar às categorias emergentes.

No caso dessa pesquisa, foi possível identificar três grandes categorias, o movimento de constituição da escola; a dimensão pedagógica da escola; a rede de relações. Essas categorias subdividiram-se em nove subcategorias de análise. As categorias foram emergindo da interpretação cada vez mais aprofundada dos textos que foram sendo reconstruídos e foram organizadas de modo cronológico, seguindo o critério de validade.

4 O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA

O início de tudo...

Narra-se aqui a história construída a muitas mãos em um contexto em que autores também são os atores e colocam-se de maneira espontânea quando relatam fatos significativos no seu modo de ver e entender os acontecimentos. Conforme esses olhares, são apresentados as ideias, os sonhos, as aprendizagens, as práticas e as experiências do grupo de participantes dessa pesquisa.

O movimento de constituição desse espaço escolar foi marcado por uma fase de estudos do grupo, na intenção de construção do significado desse projeto de constituição para a comunidade do bairro e para o próprio grupo de professoras. Como seria estruturada em todos os seus aspectos: pedagógico, organizacional, administrativo e didático, a escola.

Início caracterizando a escola municipal de educação integral em que a pesquisa foi realizada, abordando questões como o local onde ela se situa, o desejo e a mobilização da comunidade em torno da sua existência e o envolvimento do grupo para conhecer essa realidade. Logo a seguir, relato a primeira reunião pedagógica da escola, destacando as expectativas das professoras com o projeto que assumiram.

Por fim, narro os desafios na constituição da escola, abordando os principais problemas enfrentados pelo grupo nesse trabalho, como a falta de estrutura física e desconhecimento teórico e prático do assunto educação integral. Destaco os elementos importantes da trajetória de constituição da escola, como o grupo, o estudo e a pesquisa, abordando os aspectos de formação desse grupo, a organização em torno do estudo e o aprendizado da prática da pesquisa pelas professoras.

4.1 A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O começo dessa história se deu bem antes da escola existir fisicamente, com sua idealização na cabeça de uma ou de muitas pessoas e por meio da participação efetiva da associação de moradores, que se materializou em um abaixo-assinado encaminhado à prefeitura

municipal, solicitando uma escola no bairro. A comunidade solicitava uma escola porque não havia nenhuma instituição escolar nas proximidades.

Ao se desenhar a ideia da escola, já se delineava algo diferente das outras em sua estrutura funcional e pedagógica porque deveria atender duas modalidades de ensino, Educação infantil e Ensino fundamental, além de ser de turno integral. A justificativa era de que se fosse uma instituição que atendesse só a Educação infantil, não contemplaria a demanda do bairro, e a jornada estendida já era uma realidade para esta modalidade de ensino no município. A comunidade reivindicava, então, que a nova escola atendesse as duas modalidades e estendesse a jornada do tempo para todos os alunos. Segundo a comunidade, os pais não tinham como vir buscar um filho e deixar o outro; o bairro é distante da cidade, e a maioria das famílias trabalha em outros municípios.

Nesse contexto, como relata a professora Flora: “[...] *toda a semana, a presidente da Associação de Moradores do bairro ia até à Secretaria Municipal de Educação (SMEE), com uma nova lista de abaixo-assinado, solicitando uma escola no bairro.*” Percebe-se que a escola era algo importante para aquele local e que, de alguma forma, todos os moradores se envolviam na busca daquele ideal comunitário.

Como todo o começo, houve dificuldades para a criação desta escola. Durante o período de sua constituição, muitos problemas e muitas conquistas foram se manifestando. Uma trajetória que, pode-se dizer, foi percorrida em meio a erros e acertos, com muitos sonhos e muito trabalho de todas as pessoas envolvidas no processo.

Falar dessa escola é falar de uma construção coletiva, idealizada e concretizada pelo grupo de professoras naquele momento. Uma construção coletiva que pode ser entendida, na perspectiva de Nascimento (2011, p. 150), como uma situação em que “os conhecimentos sistematizados nas situações coletivas permitem aos sujeitos reelaborarem seus registros reflexivos individuais em dimensões cada vez mais apuradas.” Assim, aquele grupo, de modo coletivo, envolvia-se na produção de conhecimentos ao mesmo tempo em que refletia sobre suas ideias e posicionamentos em relação ao que estavam vivendo.

Pretende-se que, ao ir narrando essa história com essas pessoas, seja possível visualizar, em seus relatos, a caminhada de construção coletiva, do espaço estético, estrutural, pedagógico e comportamental que se observa hoje. Contar a história da escola de educação integral é,

também, dizer um pouco de cada um que compôs e compõe o contexto histórico apresentado nessa narrativa.

A história se desenrola em um bairro de periferia de um município no Rio Grande do Sul, considerado um local predominantemente residencial em que, praticamente, não existe comércio como lojas, supermercados, restaurantes, bares. Isso faz com que os moradores precisem se deslocar ao centro da cidade para terem acesso a esses serviços.

No ano 2000, os moradores iniciaram um movimento de mobilização indo à Prefeitura com a solicitação de criação de uma escola de turno integral no local. Segundo eles, as crianças necessitavam utilizar transporte para se deslocarem para outros bairros para estudar. Então, “[...] a comunidade organizava abaixo-assinados solicitando uma escola no bairro por meio da associação de moradores.” (Professora Flora).

Essa solicitação viabilizou a existência da escola a partir da doação do terreno pelo município e a consequente construção do prédio. Por ser um local distante e com pouca circulação de transportes coletivos, os moradores queriam que a escola atendesse crianças de zero a cinco anos e, também, de seis a doze anos. Isso resultou numa estrutura escolar de atendimento à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, com turmas do primeiro ao quinto ano.

As informações sobre o bairro apareceram na pesquisa antropológica realizada pelo grupo de professoras, com o intuito de conhecer a realidade para elaborar um planejamento adequado àquela comunidade. Para tanto:

[...] pensávamos de que formas poderíamos atender e organizar a nova escola de maneira a atender esta clientela nesta nova proposta com qualidade, [...] realizamos a pesquisa antropológica para conhecer a realidade da comunidade inserida no nosso contexto escolar. (Professora Açucena).

O relato revela que havia uma preocupação do grupo de professores no sentido de conhecer aquela clientela, aquele local, e de propor algo que atendesse às suas necessidades com qualidade. Não existia uma ideia formada sobre o bairro e a comunidade, e os professores estavam empenhados em traçar um perfil daquela realidade. O fato de a escola estar situada naquele local não lhes provocava prévias impressões, pois a preocupação era com o novo formato de escola e de como esta se relacionaria com aquela comunidade.

Assim, o empenho se traduzia em ações concretas no sentido de avançar no desenvolvimento do projeto de constituição da escola visando a participação da comunidade que lutava por aquele espaço educacional há bastante tempo por meio de ações que envolviam “[...] muito diálogo e reuniões com professores e comunidade escolar para que chegássemos num consenso [...] de metodologia de trabalho para a escola.” (Professora Camélia). “[...] Queríamos conhecer a realidade da comunidade inserida em nosso contexto.” (Professora Açucena).

De acordo com Grossi (apud CORTEZE, 2012, p. 6), a “Pesquisa Sócio-Antropológica é um processo no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social, em benefício dos participantes.” Portanto, é uma atividade de pesquisa educacional orientada para a ação. É um processo no qual todos os envolvidos, ao participarem, unem-se na intenção de conhecer e transformar o conhecido, ressignificando-o, ou de conhecer o que ainda não se tem conhecimento para assim compreendê-lo no contexto.

A professora Açucena relata que “a escola tinha por objetivo promover um projeto que atendesse a comunidade e provocasse as transformações necessárias com relação à organização física, estrutural e pedagógica do quadro funcional, mas para isso precisava conhecer a realidade dos alunos.” As mudanças a que se refere devem permear o fazer diário do docente. Nesse sentido, Freire (1980a) salienta que a professora tem duas opções: ou adere à mudança de sentido verdadeira, do ser mais, ou pode ficar à revelia da permanência na situação em que está, à margem da história porque não lhe tomou as rédeas, sem manifestar-se, inerte ao que acontece.

As transformações na forma de pensar a aprendizagem e o ensino na educação e da metodologia do trabalho didático pedagógico escolar eram necessárias para que se constituísse uma escola diferente, na qual a qualidade no atendimento aos alunos fosse prioridade, e os professores repensassem suas práticas pedagógicas.

4.2 A PRIMEIRA REUNIÃO PEDAGÓGICA

Nesse dia, relatam as professoras que se encontraram na sala hoje denominada de sala dos professores. Contam que a primeira reunião serviu como um primeiro encontro que marcou o início da escola, e que os objetivos eram: aproximar as pessoas, possibilitar que se

conhecessem, integrá-las ao novo contexto, instruí-las com relação ao que seria desenvolvido, instigá-las a sentirem-se parte de todo o processo de constituição desse novo espaço educacional, já que seriam as responsáveis pelo fazer acontecer.

A professora Begônia relata: *“Chegando na nova escola, prédio novinho olhei para fora e achei que seria muito bom trabalhar em uma escola recém-construída, tudo novo. Estava, todo o grupo, com grandes expectativas; o novo estava presente em tudo.”* A professora Gardênia conta: *“Fiquei bastante entusiasmada em participar do projeto da nova escola e aceitei na hora o novo desafio.”* O projeto da escola era algo inusitado no município, e a professora Begônia contava que, *“já tinha ouvido falar que seria uma escola diferente.”*

Em se tratando da expectativa do novo, Morin (2000, p. 30) afirma que:

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.

A apreensão por parte do grupo com o que estava por vir era notória. No entanto, o modo como se enxerga o novo é bastante determinante no que vem a seguir. Aguardar a novidade e se inserir nela é uma opção cômoda e confortável, mas quando essa novidade desacomoda a ponto de não saber ao certo nem o que é a novidade, assusta. E em se tratando dessa situação, mal sabiam as professoras, que todas as respostas viriam delas mesmas. O novo, como ressalta Morin (2000), é imprevisível e, nesse caso, não havia ninguém para explicar como seria a escola, seu funcionamento, mas elas construiriam a caminhada, e esta foi a surpresa, o inesperado.

A reunião aconteceu no dia 16 de fevereiro do ano de 2009, pela manhã, em uma sala ainda inacabada, pois a escola encontrava-se em obras, como relembra a professora Gardênia: *“Chegando lá, encontramos um prédio inacabado e vários pedreiros trabalhando, em hipótese alguma poderia começar a atender [...] havia ainda muito trabalho a fazer [...]”*

Verifica-se que o fato de o prédio estar em construção não foi um impeditivo para que o grupo se reunisse com o objetivo de dar os primeiros passos rumo ao trabalho. Percebeu-se que esta reunião foi um marco para as professoras, pois, por meio dela, conheceram-se,

tomaram ciência do que seriam suas tarefas dali em diante, embora desconhecessem teoricamente e na prática o que seria educação integral, como se daria esse processo de constituição, pois uma de suas tarefas era conceber tudo, e isto fica claro na frase da professora Camélia: *“A escola iniciou no ano de 2009 com um pequeno grupo de professores que acreditaram em fazer a diferença em uma escola ainda em construção; foi difícil, mas com satisfação pelo desafio, pois não tínhamos nada, começamos do zero.”*

A reunião de fato serviu para que, além das professoras e equipe que o compunham, o grupo se inteirasse do processo de constituição da escola de educação integral, se apropriasse do espaço, das situações difíceis que estavam postas, como o fato de o prédio estar em construção, do tempo que levaria para o prédio ficar pronto e para as aulas iniciarem e das tarefas que tinham pela frente. No entanto, ainda persistiam muitas dúvidas sobre quando viria o mobiliário, como se organizaria a documentação, quando seria recebida a verba para a escola comprar materiais, em suma, como seria a escola de educação integral. Apesar disso, teriam de começar a planejar toda a estrutura funcional e pedagógica da escola.

Também, nesse dia, foi solicitado ao grupo que expressasse suas expectativas com relação à escola e ao trabalho que iria desenvolver. Assim, cada uma deveria escrever, em uma frase ou um parágrafo, o que esperava com relação ao projeto. Logo a seguir, colocariam os escritos dentro de balões, os quais seriam estourados, aleatoriamente por uma colega, a qual faria a leitura a fim de compartilhar a ideia com todos que ali estavam. Segundo as professoras, era uma dinâmica de integração das pessoas.

A expectativa manifestada, no depoimento da professora Açucena, na primeira reunião pedagógica era de:

[...] ver tudo funcionando. Estou muito feliz de fazer parte disso. [...] essa mudança de escola é, também, um marco na minha vida, significa mudança positiva na vida profissional e pessoal. Sei que vamos ter muito trabalho para isso, mas espero contar com as colegas.

A professora Açucena, de certa forma, vincula sua vinda para escola com o início de uma vida nova que coincidiria com o projeto novo de escola. Demonstra sua receptividade com o projeto e com as colegas.

A professora Begônia desejava *“realizar um trabalho muito bom, [...]”*, relatando ainda que a expectativa era grande pois, *“além de colegas novas, também a escola está iniciando, o que nos deixa cheia de entusiasmo.”* Enquanto a professora Camélia desejava *“recomeçar e*

viver novas experiências.” A mesma afirmou ainda, que não abria mão de, *“respeito, solidariedade, responsabilidade, criticidade e democracia.”* Para a professora Dália, a expectativa era *“[...]realizar um bom trabalho em parceria com todas as colegas.”*

O grupo, de modo geral, esperava que a escola fosse *“um lugar harmonioso, prazeroso de estar, que fossem um grupo unido e comprometido com o trabalho, que fossem felizes em estar ali.”* (Professora Lis). Os depoimentos das professoras evidenciam expectativas positivas sobre o projeto e também com as novas colegas, como mostra o relato da professora Flora, na reunião daquele dia: *“Espero contar com a cooperação de todas as colegas nessa caminhada ‘importante’ de escola integral e que, durante esse ano, o grupo crie laços de amizade e respeito, pois só assim será possível realizar um bom trabalho.”* A professora Gardênia manifestou seu desejo de *“[...] voltar a trabalhar com os pequenos.”* Afirmou também, *“espero um feliz 2009 para nós, estou muito entusiasmada!”*

Os depoimentos dessas professoras remontam ao início de tudo. Neles, essas pessoas depositaram suas crenças e desejos com a nova escola, com as relações que esperavam construir, os laços de amizade, parcerias que pretendiam formar, e isso foi importante no desenrolar do processo de constituição da escola. Para todas elas, representava um recomeço, já que eram oriundas de outras instituições escolares do município. Passo, então, a narrar desafios da constituição da escola de educação integral e suas professoras.

4.3 AS PROFESSORAS E OS DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA

A constituição da escola de educação integral, para as professoras participantes dessa investigação, significava um desafio. Implicava na mudança de atitude frente ao desenvolvimento do projeto, já que não teriam de aderir a algo pronto, como de costume, mas atuariam na elaboração e na concretização de todo o processo que envolve a constituição de uma escola. Implicaria em romper com crenças como, por exemplo, a de que a educação integral é inviável. Também seria necessário desacomodar-se e, principalmente, lidar com as dificuldades diversas que existiam e outras que foram aparecendo no decorrer da caminhada. A palavra desafio, citada pelo grupo diversas vezes em seus relatos, expressava a insegurança, mas ao mesmo tempo era uma forma de instigação que movia a todas.

Vencer as dificuldades de estruturar a escola, conceber seu projeto pedagógico, organizar seu funcionamento, trabalhar com a comunidade, montar a escola, inicialmente sem nenhuma verba era desafiador. Conseguir constituir a primeira instituição escolar de educação integral do município nos aspectos pedagógicos, estruturais e organizacional era entendido como um desafio. Essa tarefa foi árdua, mas regada a muitas emoções, pois os professores protagonizaram uma história de valor pessoal, profissional e única por se tratar daquela escola, daquele grupo, daquela comunidade e, portanto, não poder ser repetida.

Tudo começou em fevereiro do ano de 2009:

O início foi complicado por vários motivos, a escola estava pronta, mas com vários problemas na infraestrutura. A escola era distante do centro e não havia ônibus que deixasse próximo [...], as professoras não queriam permanecer porque achavam muito longe. Também, como ainda não tínhamos equipamentos, não podíamos usar a cozinha. Por um tempo, usamos a parte da frente da escola, onde é hoje a secretaria e cozinhávamos como os trabalhadores da obra [...]. Não havia mobiliário, não tínhamos todos os profissionais, e quando chegava alguém novo era encaminhado para outra escola porque a obra ainda não tinha terminado, e as turmas não tinham sido abertas. (Professora Lis).

Continuando, explica a professora Gardênia:

No início, foi bastante precário, aliás os primeiros anos foram assim, para dizer a verdade! [...] não tínhamos móveis, faltavam desde os armários para guardarmos nosso material, passando por mesas de trabalho e cadeiras e classes; tudo tinha que ser improvisado, não existia nenhuma verba. [...] Para que as aulas das duas primeiras turmas de 1º ano comessem em 18 de maio de 2009, foi necessário pedir emprestadas classes e cadeiras, já que era impossível comprá-las, pois, com a mudança de governo municipal nas eleições de 2008, todas as compras que tinham sido licitadas pela gestão anterior foram canceladas pela gestão que estava assumindo. [...] Nunca nos deram nenhuma explicação e, a escola estava em obras.

Completando, a professora Dália relata que:

As dificuldades iniciais foram muitas, faltavam o mobiliário, materiais diversos, telefone, enfim o básico para o funcionamento apropriado de uma instituição educacional. E ainda, neste momento, a escola encontrava-se em obras, fase final, mas que se estenderia por mais ou menos três a quatro meses.

A professora Gardênia expressa que: “*Nos dava a entender que a nova administração não estava muito interessada ou preocupada com o funcionamento da primeira escola municipal de educação integral.*” O relato desta professora comunica a sua interpretação dos fatos diante da situação que estavam vivenciando naquele momento em que talvez, esperassem mais atenção por parte dos órgãos competentes do município.

Destaca a professora Flora,

Tivemos vários percalços, mas o que mais nos assustava, acho, era o fato de a secretaria de educação não ter nenhum projeto específico para a educação integral do município, [...] sofremos bastante no início, em função da falta de organização de uma proposta mais formal. [...] a falta de profissionais e a infraestrutura precisavam ser repensadas.

As professoras fazem um desabafo com relação à situação da primeira escola integral do município. Ser a primeira escola, naquele contexto, significava possuir um projeto de funcionamento diferenciado e que, independentemente de programas governamentais e ou de verbas federais, a escola se constituiria em uma escola de educação integral.

Observa-se que, nos relatos das professoras, algumas expressam que a escola estava pronta, mas com vários problemas na infraestrutura; no entanto, a maioria delas deixa claro que a escola estava em obras. O que predomina nos discursos das participantes é que a obra de construção não havia sido concluída. Inclusive, em outro relato, uma das professoras menciona que a obra foi concluída em setembro de 2009.

O grupo relatou o fato de serem a primeira instituição de educação integral, em função de o município manter a maioria de suas instituições escolares com jornadas estendidas de até três horas diárias, por meio da política pública do governo federal, o Programa Mais Educação. Esse programa vem sendo implementado desde o ano de 2009 em várias escolas municipais no intuito de atender ao disposto na Portaria Interministerial nº 17/2007, atualmente decreto nº 7.083, publicado em 27 de janeiro de 2010, que fala da implementação da extensão da jornada escolar gradativamente em todos os estabelecimentos públicos de educação. (BRASIL, 2007, 2010). A prefeitura pretendia que, aos poucos, isso fosse mudando, e todas as instituições escolares mantivessem a extensão da carga horária. Com isso, foi criada a primeira escola, objeto dessa pesquisa, sendo que a prefeitura arcou com os investimentos, sem depender do Programa Mais Educação para funcionar.

Isso caracteriza o aspecto do pioneirismo que aparece no relato da professora Camélia quando afirma: *“Percebo uma grande diferença dessa escola para as outras, pois a nossa escola foi a pioneira em turno integral; as outras funcionam com o Mais Educação.”* De fato, Gabriel e Cavaliere (2012) afirmam que: *“O Programa Mais Educação não é educação integral.”* Esta afirmativa ampara o pensamento da professora porque a diferença evidenciada pela participante diz respeito ao modo como funciona o Programa Mais Educação nas escolas, atualmente. O programa mantém uma carga horária de até três horas diárias com oficinas desenvolvidas poricineiros que, em sua maioria, não são profissionais da educação, são membros da comunidade que trabalham com algum ofício como, por exemplo, capoeira, judô, artesanato, pintura, dança ou qualquer outra atividade que contribua na formação cultural, física e cognitiva dos educandos. Esse trabalho é voluntário, e a contrapartida do governo é passagem e alimentação dosicineiros, que recebem o incentivo conforme o número de alunos que atendem.

Outro aspecto presente nos relatos das professoras é o desafio de desenvolver um projeto de educação integral, ainda que seja um ponto de vista defendido pela legislação, quando discorre em um de seus textos que:

A Educação Integral, compreende a educação como um desafio para as escolas e comunidades, e pretende dialogar com a complexidade dos agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar. (BRASIL, 2009b, p. 15, grifo nosso).

O desafio estava posto e, diante das dificuldades apresentadas, o Programa Mais Educação, viabilizado mais tarde, com suas oficinas de capoeira, judô, dança e música, contribuiu, em parte, com as questões relacionadas ao currículo, como a diversificação de atividades no turno inverso, o que preocupava o grupo. No entanto, é pertinente salientar que o grupo estava empenhado em enriquecer seu projeto de currículo com o programa Mais Educação, mas estava convicto de que não gostaria de sobrepor o programa ao projeto pedagógico que estava sendo constituído. Nessa via, pode-se perceber que as professoras demonstravam insegurança, pois talvez pudessem estar pensando em como funcionaria a escola, como seria feita a integração dos conteúdos com as oficinas, em como seria trabalhar com osicineiros. No entanto, não deixam claro, em seus depoimentos, os reais motivos de suas preocupações.

Independentemente das opiniões das professoras, o programa iniciou na escola em 2011, com cinco oficinas, que eram realizadas em dias alternados e com quatro turmas do ensino fundamental. Visava, principalmente, ampliar a oferta das atividades no turno inverso complementando o currículo na área do esporte e da cultura. Assim, integrou-se à escola de Educação Integral o Programa Mais Educação mas, em um formato diferenciado das outras escolas onde ocorria o programa. Junto aos projetos desenvolvidos no turno inverso agregou-se as oficinas do Mais Educação. Osicineiros trabalhavam dois dias por semana e, em cada dia, atendiam duas turmas com meia tarde para cada turma.

Limonta (2013, p. 83) afirma que: “[...] no Programa Mais Educação há uma certa secundarização do conhecimento científico e uma hipervalorização da cultura cotidiana que o aluno já possui ao chegar na escola.” A partir desse entendimento, pode-se concluir porque as professoras da escola demonstravam cautela com o Programa, ao mesmo tempo fica claro o fato de que não iriam aderir ao Mais Educação e abandonar o seu projeto pedagógico de educação integral. O grupo tencionava para que osicineiros que atuavam no Programa fossem qualificados, como expressavam em seus relatos. Argumentavam que o ensino é função do profissional da educação e não doicineiro, não aceitavam a sobreposição do Programa ao projeto pedagógico desenvolvido na escola.

Conforme a professora Açucena:

Nesse contexto, permanecemos por mais ou menos dois a três meses. Neste período, fazíamos além das matrículas, reuniões de estudos, pesquisa em livros, fazíamos visitas a escolas de turno integral de outras redes de ensino como Gravataí, Porto Alegre, Canela para termos contato com esta nova realidade que era a implantação da primeira escola de turno integral da nossa rede de ensino.

Os relatos do grupo de professoras evidenciam que possivelmente as dificuldades mencionadas tenham interferido diretamente no trabalho de constituição da escola. No entanto, nenhuma delas impediu que se efetivasse o projeto de escola que haviam planejado.

Uma das dificuldades que as professoras consideram de significativa importância é a que envolve a falta de estrutura total na escola, pois isso é reiterado nos relatos. Isto é, estava em obras, não tinham os móveis, não recebiam verba, não tinham nenhum material de expediente para uso. Pelo relato de uma das professoras, era esperado que fosse terminar logo a obra; no entanto, estendeu-se por quatro meses. Outra evidência nos depoimentos é de que, mesmo depois de pronta, não havia espaços adequados para as crianças permanecerem o dia todo. O espaço, sempre tão debatido pelos profissionais de educação, quando se trata do turno

integral, toma proporções ainda maiores, já que as crianças precisam ser atendidas com qualidade. Nessa via, autores como Santos e Vieira (2012, p. 338) enfatizam que:

A questão do espaço e estrutura física inadequada, em verdade, é um elemento que ameaça a continuidade das discussões, afinal as escolas públicas, em grande parte, necessitam de adequações na rede física para atender e acolher estudantes com dignidade. Sem ignorar tal premissa, norteia-se o debate em direção à ação que exige reação. A certeza de que tais adequações virão.

A necessidade de existir uma estrutura adequada para os alunos não é uma realidade apenas da escola de educação integral investigada, mas, em se tratando de uma escola de educação integral, era imprescindível, como chama a atenção a professora Gardênia:

Claro que somos uma escola relativamente nova, em maio de 2015 completaremos seis anos, mas ainda falta muita infraestrutura para atender com qualidade nossos alunos em tempo integral. Para ilustrar, cito a falta de um ginásio ou área coberta, onde possamos oferecer atividades fora das salas de aula aos alunos em dias de sol ou de chuva.

As professoras contam que, em dias de chuva, as crianças permanecem em sala de aula, porque não há outras opções. Os espaços disponíveis são o laboratório de informática, a sala de vídeo e a biblioteca. Para o número de turmas, não é suficiente. Uma das participantes diz que sentia que a nova administração não estava nem um pouco preocupada com a escola, mas os relatos, no geral, parecem expressar que o incômodo maior era a escola não estar pronta.

A professora Dália contextualiza as reflexões do grupo acerca do espaço físico ao relatar que: *“A escola desde o início vivencia constantes modificações e movimentos referentes à transformação do espaço físico.”* Também a professora Gardênia comenta sobre isso: *“Consideramos a falta de espaços adequados um problema [...] e uma necessidade é que a infraestrutura precisa ser repensada para que possamos atender com mais qualidade nossos alunos.”*

Fica evidente pelas colocações das professoras que o espaço era, e é, um problema constante. Embora os discursos e as ideias do grupo em relação ao espaço e ao tempo na escola de educação integral signifiquem ir além do que está posto, enxergar para fora do espaço escolar, reconhecendo os sujeitos como integrantes e participantes dos processos de

aprendizagem e de ensino, desde o início do funcionamento da escola até então, vivem o dilema da falta de espaço físico adequado.

Nessa lógica, elas vinham, juntamente com a comunidade, buscando novas estratégias de resolver o problema não só do espaço físico como outros de igual importância, como refere a professora Camélia: *“Aos poucos fomos buscando formas diversificadas para obter o necessário para o funcionamento da escola [...] a diretora conseguiu empréstimos junto a outras escolas municipais e estaduais de mesas e cadeiras.”*

“[...] E, no ano seguinte, recebemos doações de armários e mesas de trabalho para os professores e para a secretaria, do Banrisul e do Banco do Brasil.” (Professora Gardênia).

“Aos poucos, as dificuldades materiais foram sendo superadas, e o pedagógico foi tomando forma através de reuniões de estudos, discussões e pesquisa.” (Professora Dália).

“As mudanças começaram gradativamente.” (Professora Camélia).

Ao relatar que: *“Foi difícil, mas com muita satisfação pelo desafio, pois não tínhamos nada, começamos do zero [...], as dificuldades eram muitas, sinto que fiz o que podia naquela época.”*, a professora Camélia deixa explícito seu entusiasmo por estar vivenciando aquele processo de constituição da escola. Embora apareçam as dificuldades como, por exemplo, a desestruturação do espaço físico, as obras do prédio, as aulas não terem data para começar, a falta de assessoramento por parte da SMEE, o nível de satisfação não parece ter diminuído.

Os depoimentos relatam o cotidiano daquele grupo que, em meio a toda problemática que se apresentava, foi quem exerceu o papel principal na constituição dessa escola de educação integral. O grupo não desanimou frente aos desafios colocados; ao contrário, formou-se uma equipe de trabalho.

A partir dos depoimentos das professoras, pode-se concluir que os desafios enfrentados pelo grupo das participantes não foram empecilho para elas alavancarem o projeto de constituição da escola de educação integral. Os problemas de falta de infraestrutura, de obra do espaço escolar, do desconhecimento teórico do grupo sobre a educação integral, da falta de assessoramento da SMEE e de verba foram os mais citados nos relatos.

Nas seções seguintes, abordo, primeiramente, a dimensão pedagógica da escola, narrando a construção do Projeto Político Pedagógico; o planejamento no desenvolvimento do projeto da escola, destacando a importância deste na organização e na concretização do espaço

escolar e das aprendizagens das professoras nesse processo. Apresento os fatos relatados por elas, comentando-os e relacionando-os com a experiência pela qual passou o grupo. Logo após, relato os projetos desenvolvidos na escola, apresentando-os e relacionando-os ao contexto da escola de educação integral. Finalmente, narro o grupo, o estudo e a pesquisa: elementos importantes da história, contextualizando a construção desse grupo e seu envolvimento com o estudo e a pesquisa.

5 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

O grupo de professoras estava empenhado em criar uma escola participativa, na qual todos os segmentos exercessem seus papéis como autores no processo de constituição da escola de educação integral, de forma direta ou indireta. Logo, o projeto pedagógico deveria prever como se estabeleceria essa participação, a fim de garantir que realmente ela acontecesse. Nessa perspectiva, as professoras necessitavam redimensionar suas práticas, seus conceitos sobre educação e escola porque o projeto exigia um novo olhar sobre a maneira de pensar a aprendizagem e o ensino, o desenvolvimento da criança, a forma de organizar o currículo, estruturar o tempo e o espaço pedagógico e, ao mesmo tempo, ir desenhando esse espaço escolar e se redesenhando nele e a partir dele.

A nova escola exigia, além de conhecimento, ousadia na sua organização, no modo como estruturaria seu tempo extra, seu currículo, seus espaços. Deveria ser pensado de que forma se estabeleceria a relação com a comunidade, e essa construção partiria do enfoque que o grupo daria à dimensão pedagógica.

A conjuntura de desconhecimento do tema educação integral em que se encontravam exigia que o estudo da teoria e a pesquisa sobre o currículo, a metodologia, a didática, a organização administrativa e pedagógica escolar, trouxessem subsídios para organizar o ambiente da escola e para elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar.

Lançando-se na primeira tarefa, que era a elaboração do Regimento e do PPP da escola, as professoras puseram-se a planejar o trabalho. O grupo, ao ter definido que tipo de escola pensavam em construir, ainda no campo das ideias, sabia que precisava construir junto à comunidade uma identidade, algo que expressasse a direção por onde trilhariam seus caminhos. Assim o Projeto Político Pedagógico representaria o conjunto de princípios que nortearia aquela escola em relação à dimensão pedagógica.

Gadotti (1994, p. 579) afirma que:

Todo o projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O grupo, primeiramente, caminhou no sentido de definir as estratégias que o ajudariam nessa construção, e a participação de todos seria uma delas. Com relação à construção do projeto pedagógico, a professora Lis relata: *“A construção do projeto político pedagógico da escola de educação integral foi um desafio significativo. [...] Para a construção do PPP, estudamos várias teorias [...], realizamos consultas à comunidade, em reuniões, seminários e muitos debates [...]”*. Salienta a professora Açucena que: *“Todos participaram dessa construção.”* A professora Flora expressa, ainda, que:

As primeiras reuniões foram para pensarmos a construção dos documentos oficiais da escola, como o projeto político pedagógico, o regimento e o plano de estudos. Para isso, fizemos uma pesquisa antropológica para usarmos como diagnóstico, e essa foi a base da construção desses documentos.

É possível verificar o comprometimento do grupo naquela tarefa, que consumia todo o tempo em que estavam na escola, pois: *“De fevereiro a maio de 2009 nos reuníamos todos os dias, em qualquer espaço que estivesse livre na escola. Esta era a nossa única tarefa, pensar e estudar.”* (Professora Gardênia). Estavam a construir: *“[...] não qualquer projeto, mas um projeto político pedagógico para uma escola integral.”* (Professora Lis).

Ao tratar da importância do projeto pedagógico, realizado a muitas mãos, Grillo (2000) alerta para o seu real significado, que vai além de uma afirmativa verdadeira que representa as crenças de uma determinada comunidade e que embasa uma prática pedagógica: *“o projeto tem implícita a utopia como impulsionadora de uma coletividade na busca do novo e desejado e aponta para o sonho que liga o não existente-ainda ao possível-de-se-realizar.”*

A ótica do acordo e do consenso, estabelecida entre escola e comunidade via projeto pedagógico, é o que dá às duas instâncias a segurança de que o que está nele contido acontecerá. Quando da sua elaboração, por todos os envolvidos, firma-se um compromisso na palavra, no acordo e no consenso das ideias da maioria. Isso é bastante positivo quando todos se corresponsabilizam nas ações de prover, estabelecer, garantir e fiscalizar uma escola na sua democratização e comprometimento com a aprendizagem e o ensino.

Como relata a professora Lis: *“na construção do projeto todos se envolveram através dos seminários, discussões, debates e reflexões.”* Isso vem ao encontro das palavras de Pernambuco e Paiva (2013, p. 170) quando afirmam que: *“O diálogo precisa garantir a*

construção coletiva do projeto político pedagógico da escola possibilitando a ampla participação nas decisões e ações do currículo e da gestão escolar.”

Segundo Libâneo (2004, p. 152), o projeto político pedagógico pode ser comparado, de forma análoga, a uma árvore. “[...] ou seja, plantamos uma semente que brota, cresce e fortalece suas raízes, produz sombra, flores e frutos que dão origem a outras árvores, frutos.” No entanto, para mantê-la viva, é preciso regá-la, adubá-la e podá-la sempre.

A construção do projeto político pedagógico pelas escolas foi viabilizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN, n.º 9.394/96 (1996, p. 5), que prevê no seu artigo XII o seguinte: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistemas de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.” (BRASIL, 1996). Em seu artigo XIII (ibid, p. 5), inciso primeiro estabelece que “os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.”

No entanto, não é o que a professora Lis vivenciou em sua caminhada como professora, pois em seu relato deixa claro que: *“Foi nessa escola que pela primeira vez, em todo o meu tempo de magistério, participei da elaboração do projeto político pedagógico.”*

Refletindo sobre o relato desta professora, é possível pensar em como, ainda hoje, exercer uma gestão democrática, viabilizar a construção do espaço escolar de forma coletiva, garantir dentro das instituições escolares o envolvimento de todos no processo de elaboração do projeto pedagógico é uma realidade distante. Apesar de estar assegurada em lei a participação direta dos professores na elaboração dos PPPs das escolas, observa-se que nem sempre isso ocorre, como conta a professora Lis.

O relato da docente leva-nos a pensar sobre o processo de construção do PPP nas escolas. Assim como ela, quantos professores devem se submeter à execução de projetos prontos, sem nunca terem tido voz? Como produzir aprendizagem e ensino se os profissionais da educação não trocam informações, não participam da construção e da organização do ambiente escolar? Sem mencionar a comunidade, pois quando o professor não participa, menos ainda as famílias.

Demo (2011, p. 47), afirma: “Assim como um engenheiro civil precisa saber coordenar a construção de um prédio residencial [...], deve o professor manejar com virtuosismo inequívoco sua proposta pedagógica, com pé e cabeça, começo, meio e fim.” Visto por esse ângulo, não é possível aceitar que professores, ainda hoje, não participem do projeto de

organização pedagógica da escola, que lhes passe despercebido, ou mesmo que não tenham sido os seus mentores.

A elaboração do PPP “implica necessariamente, pesquisa, atualização constante, teorização das práticas, aprendizagem de outras experiências, autocrítica permanente, e assim por diante.” (PPP, 2011, p. 48). Aspectos estes que se verificam no trabalho sucedido pelas professoras investigadas, quando relatam: “*Durante estes quase seis anos, já experimentamos várias formas de organizar os projetos, flexibilizando o currículo, procurando integrar os conteúdos, procurando sempre acertar, tentando manter ativa nossa proposta pedagógica.*” (Professora Gardênia).

Verifica-se que há a necessidade de o projeto pedagógico estar estruturado com base na vivência do grupo escolar como participante ativo, de maneira que não compete à administração central, de qualquer esfera de atuação, indicar modelos prontos, de forma verticalizada. A essas esferas, cabe sim, oferecer as condições estruturais, como escolas em condições de funcionamento e pessoal qualificado, para a viabilização do mesmo. Como sinaliza a professora Gardênia: “*Há um constante repensar do projeto, experimentando novas formas de organização.*”

O projeto político pedagógico é uma forma de identificação da escola, um conjunto de regras que a constituem, ou mesmo uma árvore, como refere-se, de modo análogo, Libâneo (2004). Mais ainda, como prevê a LDB (1996), nos artigos XII e XIII, deve se constituir num processo de construção, numa via democrática e participativa.

O processo de constituição da escola de educação integral se deu também por meio de um constante planejamento de ações e de atividades que eram realizadas pelo grupo a fim de alcançar seu objetivo final. Segundo as professoras, se decidiam fazer uma reunião com a comunidade, por exemplo, planejavam como, quando e onde a realizariam. O *como* era o detalhamento de todos os aspectos que envolveriam tal ação, o assunto e a finalidade, quem participaria, quem faria o registro da reunião, a listagem dos materiais necessários. O *quando* tinha o propósito de organizar o horário, o tempo de duração da reunião e o *onde* se relacionava com o local. Isso era considerado pelas participantes o planejamento de suas ações.

O planejamento das ações acontecia da seguinte forma: Pesquisavam os teóricos e estudavam seus textos, planejavam a ação seguinte e executavam-na, novamente, retornavam da execução, discutiam, refletiam, planejavam e executavam outra vez. Havia uma organização prévia que pode ser entendida, conforme as docentes, como planejamento do trabalho.

O projeto da escola não teria sido possível se não tivesse havido planejamento das ações a serem realizadas, pois, como acrescenta Libâneo (2004, p. 149 - 150), o planejar “é um processo de construção, desenvolvido numa perspectiva democrática e participativa que contribui para a organização e gestão escolar.” Nesse caso, o planejamento auxiliou as professoras na organização do tempo e das tarefas que tinham para realizar, como também serviu para sistematizar as ideias do grupo, delimitando prazos para estas ocorrerem, incumbindo pessoas responsáveis por cada atividade e projetando a próxima tarefa. A cada planejamento de uma ação e de sua execução, as docentes avaliavam o trabalho desenvolvido.

Libâneo (2004, p. 50) considera que o planejamento atende, em geral, às seguintes funções:

Diagnóstico e análise da realidade da escola: busca de informações reais e atualizadas que permitam identificar as dificuldades existentes e as causas que as originam, em relação aos resultados obtidos até então. Definição de objetivos e metas: compatibilizam a política e as diretrizes do sistema escolar com as intenções, expectativas e decisões da equipe. Determinação de atividades e tarefas a serem desenvolvidas em função de prioridades postas pelas condições concretas e compatibilização com os recursos disponíveis, (humanos, materiais, e financeiros).

Nessa perspectiva, o planejamento do trabalho a ser realizado pelo grupo de professores possibilitaria a viabilização de uma realidade ainda naquele momento inexistente, mas passível de ser concretizada a partir do planejamento do seu fazer diário. O planejamento foi o responsável pela ampliação dos olhares do grupo com relação ao desenvolvimento do projeto, como afirma Libâneo (2004), determinando as atividades e elencando tarefas em função de prioridades.

O planejamento do grupo de professoras configurou-se para além dos espaços da escola ao decidir realizar a pesquisa socioantropológica. As professoras elencaram as tarefas que deveriam ser realizadas, quem e quando as realizaria, discutiram a elaboração das perguntas que fariam às famílias, dividiram o grupo em duplas, e estas por regiões no bairro todo, planejando, assim, a pesquisa de campo. O ato de planejar era coletivo e objetivava traçar linhas, metas, atividades, organizar o tempo e o espaço. Era a estruturação escolar se estabelecendo por meio de ideias que foram tomando forma a partir do estudo, da pesquisa, do trabalho coletivo e do planejamento.

O planejamento desenvolvido pelas docentes vem ao encontro do enfoque de Matus (1996), que o define como planejamento estratégico situacional (PES). O autor explica que para planejar algo é preciso observar três aspectos: o primeiro é ter um projeto, o segundo é a

capacidade de recursos (econômicos, organizativos, conhecimento, humano) e o terceiro é a capacidade de decidir sobre as coisas (se uma ação vai ser feita ou não?).

Nessa perspectiva, o planejamento deve promover a interação social por ter sua ênfase na situação e contar com a participação corresponsável e consciente das maiorias a favor das mudanças. Segundo Padilha (2002), o planejamento possui pressupostos básicos inerentes à globalidade, viabilidade, pertinência e participação e, dessa forma, pode ser entendido como modo de mobilização popular. Logo, o planejamento tem seus meios e fins visando a participação coletiva. De maneira mais genérica, o planejamento é um recurso das escolas que se assumem democráticas.

No contexto investigado, percebe-se nos depoimentos do grupo que, durante todo o processo de constituição da escola de educação integral, havia um projeto de execução da escola. As professoras detinham total autonomia para decidir e deliberar sobre as ideias; no entanto, os recursos eram precários. Embora essa situação não tenha sido impeditiva para a execução do projeto, foi um dificultador, na medida em que provocou insatisfação e angústia, como relata a professora Camélia: *“O início foi bastante precário; lutávamos para ver a escola funcionando.”* Ao mesmo tempo, a situação motivou o grupo a buscar novas aprendizagens, despertou a criatividade e, como afirmou a professora Dália: *“Não nos faltou criatividade e vontade de trabalhar, de deixar nesse espaço a marca de profissionalismo.”*

As aprendizagens do grupo foram o resultado do trabalho coletivo em que as professoras, tomadas pelas leituras, pelo estudo constante e pela pesquisa produziram conhecimento, como conta a professora Camélia: *“[...]tive várias aprendizagens que só acrescentaram, experiências significativas que nem eu acreditava que era capaz de superar.”*

Alves (apud MOSÉ, 2015, p. 90) expressa que “aprender é completar a incompletude que nos caracteriza como espécie; é criar ferramentas e brinquedos que nos completem naquilo que nos falta.” O autor destaca a incompletude que, no modo de sentir da professora, não lhe completava, mas lhe acrescentava de um modo que esta duvidava que pudesse estar acontecendo.

As professoras se beneficiaram com o processo difícil, controverso e desafiador que viveram durante a empreitada de constituição da escola de educação integral. Com isso, adquiriram mais confiança, conforme salienta a professora Lis: *“Depois de tudo que passamos na construção dessa escola, me fez ser uma profissional mais segura, determinada, lutadora e*

verdadeira. Porque a minha concepção de educação não é mais a mesma. Agora tenho muito mais experiência do que quando comecei a trabalhar aqui.”

É determinante que as aprendizagens significaram muito para as professoras. Não estava envolvida apenas a questão da informação que não tinham e vieram a ter, mas também a questão de mostrar que conseguiram vencer o desafio de constituir a escola. Nesse sentido, afirma Gadotti (apud MOSÉ, 2015, p. 142) que: “tem poder hoje, aquele que sabe pensar, aquele que produz informação. Aprender não é acumular informação, é saber utilizá-la; saber onde ela está, na hora em que você precisar e saber utilizá-la bem.” Nos depoimentos, é perceptível que, para as professoras, vencer o desafio que lhes foi colocado era uma questão de honra, era o poder. O grupo também construiu muitos conhecimentos que puderam ser aplicados no planejamento e no desenvolvimento de toda a estrutura funcional e pedagógica da escola.

Segundo a professora Lis: *“O fato de trabalhar numa escola de educação infantil e ensino fundamental, me fez aprender muito sobre as crianças. Podemos observá-las desde bebês, até chegarem ao 3º ano. Aprendi muito sobre o desenvolvimento delas.”* O relato da professora remete ao fato de terem constituído, de certa forma, duas escolas, já que iriam atender de 0 a 8 anos de idade, ou seja, do berçário ao terceiro ano do ensino fundamental.

“Aprendemos a fazer educação integral, fazendo-a no dia a dia, errando e acertando.” (Professora Gardênia). Isso pode ser interpretado à luz do que afirmam Pernambuco e Paiva (2013, p. 140), sobre “a formação permanente do professor ser o que lhe permite aprender e ensinar a fazer, fazendo e refletindo.”

A professora Lis comenta: *“Tive que me adaptar a um novo grupo e equipe de trabalho [...] aprendi a trabalhar com poucos recursos.”* Por sua vez, a professora Açucena expressa que: *“Estar à frente, com outras pessoas, do projeto de uma escola, foi um grande aprendizado.”* Os comentários assinalam que as participantes viveram rupturas em princípios que já haviam introjetado durante suas vidas profissionais, como o novo, que pode ser interpretado como mudança, novas aprendizagens e as limitações diante dos problemas.

Com relação ao novo, Freire (1998b, p. 39) afirma que: “[...] a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo não pode ser negado só porque é novo [...]”. Os momentos de insegurança e inquietação ou mesmo angústia pelos quais as docentes passaram, possivelmente pela nova realidade que estavam vivendo, viabilizaram a construção de novos conhecimentos e estratégias que puderam contribuir para resolver os problemas do contexto. O fato de se envolverem

coletivamente e apoiarem-se umas às outras foi determinante para superarem a falta de recursos e assumirem seu papel principal na história.

Com as dificuldades, *“aprendi a dar mais valor para o material humano que goste do que faz,”* comenta a professora Camélia. Relata a professora Dália que: *“As experiências, certamente, geraram aprendizagem que resultaram em fortalecimento, superação e busca de novos caminhos para uma escola de qualidade. Assim, crescemos e amadurecemos enquanto grupo.”* Já a professora Flora aprendeu: *“[...]que para constituir uma escola tem que ter a vivência de escola, saber das suas necessidades, do seu dia a dia.”*

Os relatos, também remontam à importância que teve o grupo para a realização do projeto de constituição da escola, enfatizando que criar uma escola está relacionado com experiência e conhecimento em um contínuo processo de aprendizagem. O depoimento da professora Gardênia, expressa bem esse movimento vivido pelo coletivo, *“assim, percebo que fomos aprendendo com o passar dos anos e continuamos a vivenciar as diferentes experiências que nos cabem, com alegrias e desigualdades, nos construindo como cidadãos e educadores que somos.”*

As aprendizagens pedagógicas podem refletir na prática docente, desde que os professores reconheçam o valor e as diferenças dos estudantes, bem como o papel da escola na formação humana e a importância do projeto político pedagógico no contexto escolar.

Conforme Paro (1988), as finalidades educativas, em sua essência, relacionam-se ao processo pelo qual o homem se faz humano, e sua humanidade se configura na medida em que se faz sujeito. A qualidade do trabalho educativo desenvolvido na escola de educação integral (escola pública de tempo integral), enquanto instância educativa, deve, necessariamente, corresponder a este fim. Nesse sentido, os projetos que vieram a ser desenvolvidos na escola puderam contribuir para a formação integral e para o desenvolvimento humano.

5.1 OS PROJETOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA

A extensão da jornada escolar na escola investigada seria de até doze horas. Entre outras tarefas das docentes, deveriam pensar e estruturar essas doze horas de modo a se tornarem prazerosas, produtivas no sentido da aprendizagem e do ensino. A melhor forma que encontraram de organizar foi por meio dos projetos de trabalho, como argumenta a professora Camélia: *“Foi necessário muito diálogo e reuniões com a comunidade escolar para que chegássemos num consenso de introduzir a proposta de projetos de trabalho, a qual, hoje, consta no projeto político pedagógico da escola.”*

Com relação aos projetos de trabalho, Hernández (1998) afirma que é uma tradição que trata de vincular a aprendizagem da escola às preocupações do aluno, às questões controversas, aos problemas fora da realidade da escola para que os alunos cheguem a ser protagonistas na sua aprendizagem. Assim, os projetos desenvolvidos pretendiam envolver os alunos e a comunidade, o que favoreceria o turno integral.

Conforme Gessinger (2006, p. 88), “os projetos partem do pressuposto de que a finalidade do ensino é formar integralmente os alunos para que possam compreender a realidade e intervir nela com o intuito de melhorá-la.” Os professores, ao sistematizarem o turno inverso com projetos de trabalho, pretendiam que cada aluno pudesse ir construindo sua trajetória de aprendizagem num ambiente colaborativo com todos os envolvidos no processo.

Os projetos, além da diversidade de atividades oferecidas, garantiriam, segundo a expectativa do grupo, a qualidade do trabalho desenvolvido. No entanto, essa diversidade dependia de aumento de pessoal no quadro com qualificação para os projetos que tinham em mente, e isso era um problema, como relata a professora Gardênia: *“O problema é que a equipe não estava completa, precisávamos de mais profissionais e qualificados para essa nossa ideia.”*

Mesmo diante desta dificuldade, o grupo implementou os projetos de trabalho na tentativa de buscar os recursos depois. Inicialmente, foram idealizados quatro projetos que perpassariam os dois turnos, em horários distintos, como relato a seguir. Num primeiro momento, os projetos funcionavam todos no turno da tarde, nas salas específicas e com uma professora responsável.

De acordo com o relato da professora Gardênia: “*Pensamos inicialmente em projetos que trabalhassem e educação ambiental, a cultura, pois, com as visitas, vimos muitos problemas, no bairro, de lixo, de esgoto [...].*” Conforme o que expressa a professora, os projetos foram pensados após a pesquisa de campo que realizaram.

O LABIN, laboratório de informática, era um projeto que sempre ocorreu na rede municipal do município, e a mantenedora costuma equipar todas as suas escolas com salas de informática por meio de um contrato com a POSITIVO, empresa de informática que mantinha um contrato com a prefeitura até 2010. Já existia no prédio construído, desde 2009, uma sala destinada a este projeto no prédio, e os computadores viriam assim que a obra fosse concluída. À época da realização da pesquisa, a dinâmica de funcionamento do laboratório era com uma professora, a qual desenvolvia suas aulas na sala existente; este é o projeto mais antigo na escola funcionando desde a sua abertura.

O laboratório tinha como objetivo introduzir as crianças no mundo tecnológico, mas sempre em conexão com o que estava sendo estudado nas aulas com os professores titulares, isto é, trabalhar a matemática, a pesquisa, a produção textual, a ciência. O professor de informática não tinha ou não deveria ter uma aula estanque, desconectada do que o projeto curricular pretendia, ou seja, a integração dos conteúdos. A escola integral e integrada na sua forma de pensar, trabalhar, planejar e entender a educação, bem como a formação do indivíduo, buscava que os projetos tivessem relação com as disciplinas e seus conteúdos.

Cabe comentar que a parte pedagógica estava estruturada, porém a escola enfrentava o problema da construção do prédio que não terminava e dos móveis que não chegavam. Quando a obra foi finalmente entregue, em setembro de 2009, existia a sala para o laboratório, os computadores haviam chegado e estavam na secretaria de educação, mas não havia sequer uma cadeira ou mesa para acomodá-los.

Segundo o relato das professoras, a diretora mobilizou a comunidade para conseguir cadeiras emprestadas, e a associação de moradores do bairro emprestou 100 cadeiras. Outras escolas também emprestaram alguns móveis para que a escola começasse a funcionar, pois, até então, os materiais eram guardados em caixas de papelão. Logo em seguida, quando chegaram os empréstimos das cadeiras, o projeto iniciou com duas primeiras turmas, alternando os turnos.

O projeto Cultura e Diversidade, foi iniciado em outubro de 2009, com as primeiras turmas de 1º, 2º e 3º anos. Foi pensado pelo grupo a fim de conhecer e valorizar todas as culturas

pertencentes àquela realidade em que estava inserida a escola e a ideia era a possibilidade de, neste projeto, planejar saídas da escola com o intuito de aproximar o aluno daquilo que estava sendo estudado em sala de aula, dando a dinamicidade tão desejada pelo grupo ao contra turno.

Esse projeto oportunizava, durante todo o ano letivo, que as crianças realizassem saídas programadas a museus, a bairros da cidade, entrevistassem famílias, organizassem feiras com demonstrações de costumes típicos da região, que pais viessem à escola fazer palestras para as turmas para contar de onde vieram e porque escolheram aquele bairro e cidade para morarem e contarem de sua cultura. Enfim, era um projeto que propunha, de certa forma, a integração entre escola e comunidade e, ao mesmo tempo, enriquecia o currículo.

Sobre o tema cultura, Morin (2001, p. 56) faz a seguinte reflexão:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.

Como relatou a professora Gardênia, ao visitarem as residências, as professoras puderam ter contato com as realidades de vida diferenciadas entre as famílias e, com as entrevistas, puderam conhecer sobre as pessoas, sua cultura e costumes. Morin (2001) ainda afirma que a constituição da cultura é feita no conjunto dos aspectos que formam o indivíduo, como os saberes, os mitos, os valores, e o que o grupo de professoras estava realizando era essa aproximação que concretizava a ideia que o mesmo tinha sobre as pessoas, sobre o bairro. Em outras palavras, as docentes estavam assimilando a cultura da comunidade para poder interpretá-la, entendê-la e assim pensar e planejar o trabalho.

Com o projeto curricular Cultura e Diversidade, foram além dos portões da escola, do bairro, da cidade. Não bastava conhecer “a unidade, mas a unidade na sua diversidade” (ibid, 2001, p. 55), a pluralidade cultural existente no bairro e ampliar os horizontes dos alunos.

Segundo Morin (2001, p. 55): “Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade, pois há uma diversidade humana e uma unidade humana.” Compreender aquela comunidade em sua unidade e em sua diversidade, talvez, fosse um dos maiores desafios

do grupo de professoras, já que isso poderia nortear todo o desenvolvimento do projeto de constituição da escola de educação integral que tinham em mente.

De acordo com Silva (2007, p. 97):

Se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura, subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos a duas situações: (1) perder uma das razões da sua existência e que é a de contribuir para uma educação para todos; (2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais.

Por certo, a ideia de uma nova escola partia, como referenciam muitas vezes as professoras, da preocupação com a transformação do ambiente escolar em um espaço de respeito às muitas diferenças em todos os seus aspectos e manifestações e que ali se faziam presentes e conviveriam. Resgatar e valorizar os saberes que estiveram excluídos, historicamente, do sistema escolar é garantir a inclusão de todos os que se encontram à margem, por pertencerem a um universo cultural diferente ao que estamos acostumados.

Moreira (2001, p. 49) chama a atenção para três aspectos que nós, enquanto professores, devemos nos preocupar em desenvolver na prática pedagógica, no que se refere a diversidade cultural, a saber:

1º - que nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes; 2º - que questionemos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas; 3º - que estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade. A ideia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação.

Sob esse prisma se davam as movimentações de ideias na educação e na diversidade, compondo o projeto. Pernambuco e Paiva (2013, p. 99) salientam que a cultura se legitima, também, por meio dos movimentos, entre outras linguagens, legitimando os grupos sociais.

“Pela cultura do movimento os grupos sociais relacionam-se e organizam-se, entre si, no cotidiano, no tempo do trabalho, no tempo do lazer [...]” Nas palavras da professora Flora: “*O Projeto Cultura e Diversidade pôde oportunizar o trabalho com os costumes locais.*”

Promover um espaço de trocas e vivências de diversidade cultural no espaço escolar é também uma intenção de criar movimento, porque as atividades reúnem a dança, as línguas, as linguagens corporais, enfim, todo o universo cultural que, pertencente ou não àquela realidade, possa circular nela (PERNAMBUCO; PAIVA, 2013). Com isso, as professoras buscavam a integração dos conteúdos e a dinamicidade do currículo, pretendendo uma formação integral do aluno.

O projeto, intitulado Meio Ambiente, segundo o planejamento curricular da escola, era um projeto com a intenção de desenvolver nos alunos hábitos de cuidado com o meio ambiente no qual a escola estava inserida, como o bairro e seu entorno. Além disso, visava promover o estudo de problemas ambientais como o lixo, a preservação, a saúde e a poluição. A partir desse estudo, de acordo com as professoras, havia duas ações principais: a arborização do pátio da escola e a criação de uma horta escolar.

Conforme os relatos do grupo, ao rumarem para fora dos muros da escola para realizarem a pesquisa e tomar ciência do local e da comunidade, as professoras se depararam com diversas situações de risco, e isso as levou a pensarem modos de trabalhar com a população do local e arredores a preservação de áreas comuns como praças, terrenos baldios transformados em depósitos de lixo, entre outros problemas. A professora Açucena relata que: “*As questões que vimos lá fora foram trazidas para debater entre nós e com a comunidade.*”

Sabe-se que é tarefa da escola, hoje mais do que nunca, o estudo das questões ambientais. Promover formas de desenvolver os conteúdos relacionados a essa temática passa pelo interesse em proporcionar um currículo adequado às necessidades locais, regionais e mundiais que trate da preservação do planeta.

Com relação à horta escolar, as professoras pensavam em ocupar uma parte do pátio para preparar a terra para o plantio. Escolheram uma parte dos fundos, onde hoje ainda existe a horta na qual são produzidos vários legumes e verduras, como tomates, aipim, cenoura, couve, alface, cebolinha, salsa. Na época da pesquisa, os alunos do 4º ano colhiam e plantavam juntamente com a oficinaira do Mais Educação. Quando os produtos eram abundantes, eles

faziam uma feirinha, vendiam para os pais da escola, e o dinheiro arrecadado pagava passeios das turmas.

As professoras pretendiam que o trabalho produzisse não só alterações no espaço físico da escola, mas também no comportamento dos alunos, que ao observarem as mudanças que ocorrem no espaço-tempo ambiental se conscientizassem que elas influenciam diretamente em suas vidas. Nessa perspectiva, a legislação em Educação Ambiental Legal, Lei 9.795/99 estabelece que:

A Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, respeitando em suas diretrizes nacionais aquelas a serem complementadas discricionariamente pelos estabelecimentos de ensino (artigo 26 da LDB) com uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais, conforme preceitua o princípio citado no 4º, inciso VII da Lei 9.795/99, que valoriza a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais, e o artigo 8º, incisos IV e V que incentivam a busca de alternativas curriculares e metodológicas na capacitação da área ambiental e as iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo. (BRASIL, 2002, p. 11).

O projeto de educação ambiental proposto pelo grupo de professoras, em suma, alinha-se ao que a lei prevê e revela a articulação das situações ambientais existentes que vinham ao encontro do que a região necessitava, na visão das professoras, ampliando o universo de estudo dos alunos para além da região.

O projeto de Artes, tinha por objetivo desenvolver o gosto por todos os tipos de manifestações artísticas. E aí estava a dificuldade maior: conseguir os profissionais de cada área, música, dança, artes plásticas, artes cênicas. Então, como relata a professora Lis: *“Montamos as salas ambientes, mas agora a dificuldade está em achar professoras.”* O que a Lis menciona aconteceu, pois em 2009, em maio, a escola iniciou seus trabalhos com duas turmas de artes plásticas. As aulas eram realizadas na Sala de Artes e Ciências. Só em 2010 conseguiram inserir a música e a dança, com osicineiros do Mais Educação.

A escola não teria como dar conta de todas as áreas que envolviam o projeto de artes, mas, constando no seu PPP e com a comunidade aliada, provavelmente conseguiriam implementar, pois esperavam que a secretaria providenciasse as condições necessárias para colocar o projeto político pedagógico em prática e contavam com a comunidade para fazer as reivindicações possíveis junto à SMEE. As professoras não abriam mão da ideia inicial, ou seja, uma escola de educação integral de qualidade e que formasse integralmente o aluno. Assim,

pretendiam oportunizar dinâmicas e proposições no contexto da dança, do teatro e da música; dessa forma, poderiam visualizar ações de potencialização da expressão e a formação da subjetividade nas crianças.

De acordo com Rodrigues et al. (2013, p. 136):

O papel das artes [...], deve ser ampliado pela ação docente. Desviando de uma visão simplista, que admite que a arte é o momento do lazer, ou de auto expressão, momento livre do aluno, busca-se entendê-la como área do conhecimento que possui especificidades e conteúdos em cada uma de suas linguagens a serem trabalhadas com os alunos. Assim, carece de ocupar o mesmo lugar que as outras disciplinas do currículo, pois faz parte da educação do aluno.

Desse prisma, o projeto de Artes visava a compreensão e valorização das diversas linguagens em suas especificidades. Sobre os saberes das áreas curriculares, ao se referir à área de linguagens e códigos, segundo Petry (2002, p. 75), busca-se:

[...] a correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de todas as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, o saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos [...].

O texto da citação estabelece que a disciplina de Artes é uma linguagem, uma forma de comunicação que objetiva reconhecer as identidades do aluno para poder desenvolvê-las de modo prático no seu cotidiano. Dessa forma, todos os estabelecimentos de ensino ficam obrigados a provê-la em seus currículos. Assim, como relatou a professora Açucena: *“O projeto de artes não pode ficar só no desenho, temos que desenvolver a música, a dança, o teatro, ou vai continuar tudo igual.”* O referido projeto foi implementado na escola, mas num viés diferente, desenvolvendo todas as áreas artísticas com oficinairos do Programa Mais Educação.

Apesar de o Programa Mais Educação, no município, ser a via pela qual, gradativamente, a ampliação do tempo escolar dos alunos foi sendo realizada, na escola investigada, não tinha essa finalidade. O programa veio bem depois da abertura e do funcionamento da escola com a intenção de agregar mais diversidade de atividades curriculares no turno integral.

O programa serviu à escola num momento de crise curricular. Conforme os depoimentos das professoras, a escola já estava trabalhando há um ano com o turno integral e não existiam no currículo disciplinas que desenvolvessem junto às crianças o esporte, as áreas artísticas como o teatro, a dança, a música, mesmo tendo sido previstas no projeto pedagógico da escola. Os argumentos eram de que não existiam professores no município com habilitação, que não havia recursos orçamentários para prover mais projetos além dos que já constavam no currículo.

Assim, o Programa Mais Educação, em um determinado momento, foi a solução encontrada pelo grupo de professoras, na tentativa de enriquecer o currículo com atividades mais diversificadas e que dessem conta não só do desenvolvimento intelectual, mas de outras áreas, como a cultural e social. A partir desse momento, começaram a fazer parte da extensão da jornada escolar a capoeira, o judô, a dança, a música, com profissionais qualificados para ensino de tais modalidades.

O grupo de professoras preocupava-se por não poder oferecer uma carga horária mais diversificada no que se refere a opções de atividades que contemplassem o que estava previsto no PPP. Embora os depoimentos das professoras evidenciem que a proposta do Programa Mais Educação tinha semelhanças com o da escola de educação integral que idealizavam, este não poderia nem deveria substituir o projeto da escola. No entanto, todos entendiam que: *“O Mais Educação daria um fôlego e incrementaria o nosso currículo com atividades como a capoeira, o judô, a dança, a música, o teatro, e as crianças precisavam.”* (Professora Açucena) Nesse sentido, viria agregar à proposta integral da escola o caráter da diversidade e dinamicidade do currículo.

Também estava em pauta o investimento; o programa não exigia professores formados e nem vinculados profissionalmente ao município, e eles seriam mantidos por verba federal, o que resolveria um dos desafios do grupo, já colocado anteriormente: falta de verba para provimento do turno integral.

A implantação do programa agregou à grade curricular do contra turno oficinas de capoeira, de judô, de dança e de música. Além dos projetos de trabalho como o LABIN, Artes, Meio Ambiente, Cultura e Diversidade desenvolvidos com os alunos, estes teriam seu tempo organizado e distribuído entre as oficinas, que ocorreriam de dois a três dias na semana, e os alunos poderiam escolher de qual gostariam participar. No entanto, surgiu um outro problema constatado no relato da professora Lis: *“Agora, nossa dificuldade estava em acharicineiros qualificados para o Mais Educação.”*

Havia sido contemplado o currículo com a diversidade de atividades e “[...] *passamos a desenvolver um trabalho que tornou a aprendizagem e o ensino mais dinâmicos com atividades diversificadas.*” (Professora Gardênia). Segundo a professora Lis, “*Integrar os conteúdos às atividades do contra turno foi bom para a escola.*” A mesma continua o seu relato salientando que: “[...] *os conteúdos passaram a estar integrados a todas as atividades desenvolvidas na escola através dos projetos.*” Dessa forma, conclui a professora Gardênia: “*A intenção da formação integral dos nossos alunos pôde ser possibilitada.*”

No entanto, enfrentavam, agora, a dificuldade de contratar os profissionais com qualificação, já que não acreditavam que alguém sem formação pudesse desempenhar as funções de professor. Como diz a professora Açucena, com muita convicção, em seu relato: “*Oficineiro não é professor.*”

A ideia da professora é de que osicineiros, como não eram diplomados na área da educação, não possuíam habilitação para trabalhar com os alunos, e isso prejudicava a escola. Não era opinião de todas do grupo, mas a maioria concordava com isso: “*Eles podem não ter formação, mas a gente também não sabe capoeira.*” (Professora Flora). Provavelmente, esse tema deve ter provocado muitas discussões entre o grupo de professoras, que optou em aderir ao Programa Mais Educação mesmo com ressalvas.

Além disso, o relato da professora Açucena de que, “*Oficineiro não é professor.*”, coloca em pauta uma das discussões que tem se mostrado mais intensa, pelo menos, neste município, no interior das escolas que trabalham com a extensão da carga horária, por meio do Programa Mais Educação. As queixas, geralmente, são de que o trabalho é voluntário e, com isso, oicineiro comunitário é jovem, não tem experiência, não tem compromisso com os horários da escola, não tem domínio de turma, o que demonstra insegurança com relação ao desempenho do mesmo. Também, evidencia a preocupação do grupo com a realização de um trabalho qualificado.

Com relação a esta situação, Mauricio (2013, p. 26), ressalta que:

Quando a experiência inclui professores e sujeitos não docentes, a relação entre esses novos profissionais e os docentes das redes de ensino pode ser difícil. Esta tensão, além da dimensão das relações de trabalho, indica a necessidade de integração entre o tempo ampliado e o tempo regular.

Essa tensão pode ser verificada nos relatos das participantes, quando expressam, com certa ironia, o pensamento em relação ao oficinairo. Suscita a reflexão das docentes, de modo geral, sobre a qualificação profissional.

Maurício (2013, p. 48) afirma que:

O programa Mais Educação tem como objetivo contribuir para a formação integral por meio de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Então, ao encontro do que as professoras estavam solicitando em seu projeto pedagógico, o Mais Educação acrescentou um novo desafio ao dia a dia da escola de educação integral investigada. Precisariam atualizar sua proposta pedagógica para adequá-la a esse novo momento e, ao mesmo tempo, aceitar o trabalho de sujeitos não docentes no ambiente escolar. Afinal, esses desafios enfrentados pelas professoras refletem as várias mudanças pelas quais a escola passou em sua trajetória de constituição. Pode-se pensar que aceitar os oficinairos foi uma forma de resolver a falta de pessoal, já mencionada nos depoimentos anteriormente.

Foram quatro os oficinairos que iniciaram a trabalhar na escola. Eram pessoas da comunidade; um deles era capoeirista e já atuava em outras escolas, uma outra era dançarina e também prestava trabalho voluntário em outras instituições do bairro ensinando balé para as crianças. Houve, também, o oficinairo de música, aposentado que ensinava percussão às crianças. Mais tarde, iniciou a oficina de horta escolar, que era ministrada pela presidente da Associação de Moradores do bairro, uma senhora de setenta anos, que conseguia estabelecer uma relação tranquila com as crianças e realizar um trabalho qualificado com as turmas.

De certa forma, o problema da inserção dos oficinairos na escola também perpassa a rede de relações que se tramava nela. Eles começaram a fazer parte daquele universo escolar de modo informal. Aceitar e conviver com um profissional não docente no espaço da escola provocava indisposição em algumas professoras do grupo. Assim, passo agora a narrar como se estabeleceu essa rede de relações, em meio a todas as dificuldades e como foi unir-se em favor da constituição da escola municipal de educação integral.

5.2 O GRUPO, O ESTUDO E A PESQUISA: ELEMENTOS IMPORTANTES DA HISTÓRIA

Desde a primeira reunião pedagógica das professoras, em fevereiro de 2009, formou-se um grupo, isto é, desde o primeiro dia em que se encontraram e juntas tomaram algumas decisões como, por exemplo, a decisão de seguirem em frente, já constituíram um grupo. Foi a determinação de tomarem para si o desafio de elaborar o projeto de funcionamento daquela instituição de ensino, que ganharia corpo pelo trabalho delas que as moveu para a busca, para o repto do novo. Por essa razão, abordo a importância do grupo em relação às atitudes positivas que assumiu frente ao desenvolvimento do trabalho em conjunto, do estudo e da pesquisa.

As expectativas das docentes com relação ao projeto da escola apontavam para a espera de algo novo. Havia esperança nas falas das professoras. Ao mencionarem que esperavam contar com a cooperação umas das outras, numa caminhada importante, demonstram que tinham esperança que se criassem laços de amizade e que só assim poderiam realizar o trabalho: acreditando e confiando nas colegas.

Nessa perspectiva, Freire (1998b, p. 80) esclarece que: “a esperança faz parte da natureza humana, [...] a esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário. A esperança é como um condimento indispensável à experiência histórica.” O autor não só entende que a esperança é a mola propulsora que move o sujeito na direção de algo, como manifesta que o ser humano, sabedor da sua incompletude, naturalmente, move-se na busca pelo completar-se, e essa movimentação gera-se na esperança.

Esse movimento de busca constante e esperança se manifesta em ações concretas que fazem o sujeito agir para realizar algo. Como se este procurasse meios para alcançar o que almeja por si mesmo e pelas ideias de outros que se somam e se traduzem em atitudes tomadas na direção de concretização de um ideal. Desse modo, o grupo encontrou os meios que o levassem adiante, na tentativa de superar seus desafios. No caso das professoras, esses meios foram o estudo e a pesquisa, que rendeu a elas conhecimento, experiência e autoria sobre o que realizaram.

Os professores, de alguma forma, costumam estar envolvidos em processos de estudo. O estudo, a leitura, a pesquisa, são práticas consideradas importantes para a profissão. Buscar a qualificação profissional em um curso ou oficina são formas de se manterem atualizados. Até

mesmo ao elaborarem seus planejamentos de aula, estes profissionais estão envolvidos em situações de estudo e de aprendizagem.

Nessa via, o grupo de professoras dessa pesquisa precisava encontrar um meio de resolver o problema de desconhecer em que consistia a educação integral e, diante disso; só havia um jeito: estudar, o que é verificado no depoimento da professora Lis: *“Para que escolhêssemos a metodologia de ensino, o currículo, a estruturação e organização da escola integral, ocorreram muitas reuniões, foi muito estudo, pesquisa, seminários, reflexões e planejamento envolvendo a todos do grupo escolar.”*

Sobre o estudo, Freire (1998b, p. 103) apresenta a seguinte ideia: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” O estudo a que se refere o autor pode ser verificado em todo o trabalho do grupo, mostrando o grau de comprometimento com que aquelas pessoas estavam tratando sua tarefa. O estudo, citado no depoimento da professora Lis, manifesta-se de várias formas, como na elaboração de planejamento, nos seminários, na pesquisa.

Se as professoras não tinham o hábito da pesquisa, esse foi construído na tentativa de preencher as lacunas que faltavam no seu conhecimento. O ato de pesquisar permeou todo o desenvolvimento do trabalho e é comunicado em todos os depoimentos, o que evidencia que foi uma ação conjunta e comum a todas as integrantes do grupo. Com a pesquisa, o grupo foi conhecendo, construindo e reconstruindo seus saberes a partir de um referencial teórico e com isso ampliou a compreensão sobre os temas estudados.

Esteban e Zaccur (2002, p. 20) afirmam que: “a concepção de professor pesquisador apresenta formas concretas de articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isto signifique a supremacia da prática sobre a teoria.” É fato, também, que toda a prática pressupõe uma teoria que já está, de certa forma, implícita no fazer pedagógico de cada um e compreender quais conceitos norteiam essas práticas e a partir desse entendimento poder ressignificá-las por meio do estudo e da pesquisa é essencial no trabalho pedagógico.

Num contexto em que a pesquisa era o meio pelo qual as professoras procuravam resolver suas dúvidas e construir novos saberes, também existiam muitos questionamentos que aos poucos iam sendo respondidos com as leituras, com o estudo e com a atitude pesquisadora que assumiram. No entanto, nem todas as questões tiveram respostas, o que é percebido na fala

da professora Gardênia: *“Não encontramos resposta para tudo, pois não existe receita pronta ao fazer educação. Cada realidade é diferente, cada comunidade é única. Percebo que fomos aprendendo com o passar dos anos e continuamos a vivenciar novas experiências e a aprender.”*

Naturalmente, o caminho pelo qual o grupo de professoras decidiu andar foi um caminho trabalhoso, como enfatiza a professora Lis: *“Foi um tempo de muito estudo, seminários, pesquisa e de debates.”* Mas, também, produziu aprendizagens, o que possibilitou a efetivação da constituição da escola de educação integral. As professoras tiveram a iniciativa de procurar materiais, dados e informações, textos, subsídios que lhes auxiliassem a construir o conhecimento de que precisavam. A participação individual e coletiva, como membro do grupo de trabalho, se tornou comum, e todas se envolviam em busca de soluções.

Freire (1998b, p. 32) afirma, “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer, o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” A questão que mobilizou o grupo foi conhecer o que ainda não conheciam. Só assim puderam constatar, entender e intervir na elaboração do projeto. Para o autor, o professor é naturalmente pesquisador, e o que precisa é se perceber, se assumir como tal, “[...] professor pesquisador.” (ibid, 1998b). Nessa lógica, o ato de pesquisar é natural do professor; então, muitas vezes, o que pode acontecer é que, pode estar adormecido, precisando de algo para instigá-lo.

A professora Gardênia, relata:

Iniciamos o estudo de construção do nosso projeto político pedagógico, regimento escolar e plano de estudos e para isso pesquisamos diversos autores de Paulo Freire, Jussara Hoffman, passando por Piaget, Vygotsky, Wallon, Demerval Saviani a Mario Sergio Cortella, entre outros, além de pesquisarmos os projetos políticos pedagógicos de outras escolas integrais.

Evidencia-se, deste modo, o contexto de estudo e de pesquisa em que o grupo estava inserido. Em outro trecho do depoimento, ela conta que: *“[...]decidimos fazer uma pesquisa socioantropológica; assim, visitamos as residências de todos os pré-matriculados para fazer entrevistas, conhecer suas realidades [...]”*, esclarecendo que resolveram realizar uma pesquisa de campo a fim de obter mais informações sobre a comunidade.

Dessa forma, as professoras iniciaram um grande movimento de dentro para fora da escola em busca de dados e de elementos que significassem suas ideias sobre educação integral e escola. Para tanto, organizaram visitas a outras escolas de educação integral em outros municípios no intuito de visualizar na prática como estas instituições funcionavam.

Nesse contexto investigativo, em que se encontrava o grupo, cabe destacar dois aspectos: o primeiro diz respeito à relevância que os teóricos escolhidos por elas tiveram na constituição do projeto de escola que desejavam. Já o segundo aspecto refere-se à pesquisa socioantropológica que realizaram na comunidade.

Busquei contextualizar, genericamente, os temas abordados por cada um dos autores para entender o porquê de suas utilizações, pelo grupo de professoras, na elaboração do projeto da escola de educação integral. O grupo não expressou em seus depoimentos quem sugeriu tais bibliografias ou mesmo como chegaram a esses teóricos, porém explicitaram tais autores como sendo seu universo bibliográfico naquele momento. Isto, certamente, não exclui a possibilidade de terem pesquisado outros e não os terem citados. Apresento, a seguir, uma breve síntese sobre a importância dos teóricos estudados para a elaboração do projeto de constituição da escola de educação integral a partir dos depoimentos das professoras.

Sobre Freire (1999), relataram que o escolheram pela sua luta democrática em favor de uma educação que torne o ser humano humanizado em suas relações com o mundo e com o outro. Um sujeito do diálogo, da autonomia, da esperança, um cidadão capaz de transformar por meio da ação e de reflexão constantes o ambiente em que vive a favor do bem comum, da liberdade e da democracia. Os pensamentos do autor, conforme as professoras, possibilitaram a reflexão sobre o aluno na dimensão humana. A partir da leitura de seus livros, puderam ampliar o olhar numa perspectiva da formação integral do sujeito, levando em consideração os aspectos da convivência, do respeito às diferenças, da cultura, da diversidade e da necessidade da mudança em relação ao processo de aprendizagem e de ensino.

Contaram as participantes que Hoffman (2000) foi importante pela sua vasta teoria sobre a avaliação e modos de pensar o processo avaliativo, o que, naquele momento, contribuiu para o tipo de escola que estavam pensando em constituir. Afinal, todo o processo educacional implementado necessitava levar em conta o respeito ao tempo e ao processo de construção do conhecimento e da aprendizagem do aluno, o que era objetivo do grupo na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Tendo em mente a construção do (PPP) da escola, as professoras relataram que a leitura de algumas bibliografias da autora ajudou a pensar em como seria o

processo avaliativo na escola de educação integral. Assim, as ideias de Freire e Hoffman se aproximavam quando pensavam o aluno como um sujeito autônomo que deve ser respeitado nas suas diferenças, na aprendizagem deste, como um processo contínuo e, em um professor que pensa sua prática cotidianamente.

As professoras relataram que Piaget (apud LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992) foi essencial por toda sua importância na elaboração da teoria do conhecimento (Epistemologia Genética), na qual estuda e classifica o desenvolvimento cognitivo humano em quatro estágios, quais sejam: sensório-motor, pré-operacional, operatório-concreto e operatório-formal. Este autor contribuiu para que as professoras entendessem o processo da aprendizagem na criança, no interesse de fazer o planejamento escolar em função da criança que ali permaneceria por até doze hora diárias. Entenderam que precisavam saber mais sobre como elas aprendiam para direcionarem suas práticas e aprimorá-las do ponto de vista da aprendizagem e do ensino. As ideias de Piaget (2000 apud LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS) vão ao encontro dos outros dois teóricos, Freire (1999) e Hoffman (2000), na medida em que possibilitaram o entendimento e o repensar das práticas de ensino levando em consideração e respeitando o tempo e as fases do desenvolvimento humano, numa perspectiva também que significa que a aprendizagem é um processo, e que todos possuem a capacidade de aprender.

O grupo, ao se referir à Vygotsky (apud LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992), relatou que, devido a sua produção na área de desenvolvimento da linguagem, foi também pesquisado e estudado, com o intuito de que pudesse colaborar na tarefa de pensar que ações poderiam ser desenvolvidas para atingir seu objetivo, como relatado por elas, de “*formar a criança integralmente.*” De fato, o autor, ao abordar conceitos do desenvolvimento cultural da criança ocorrer em função das interações sociais e suas condições de vida, da capacidade humana de criar seus ambientes dando origem a novas formas de consciência e organização, pôde auxiliar o grupo a melhor entender o ser humano e seu desenvolvimento. Questões como a inter-relação entre quem ensina e quem aprende, a mediação como pressuposto na relação eu-outro social e o fato de o ser humano constituir-se enquanto tal na sua relação com o outro são o que aproximam esse autor dos outros já citados.

Conforme contam as professoras em seus relatos, Wallon (apud LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992) contribuiu mais no sentido de esclarecer sobre a psicologia do desenvolvimento da criança. Lendo seus escritos, puderam confrontar seus saberes, observar o que o autor poderia, por meio de seu estudo do processo dialético do desenvolvimento,

contribuir para a constituição da escola. O autor aborda que o processo dialético jamais se encerra e que o desenvolvimento é permeado por conflitos internos e externos que ocorrem baseados em quatro categorias funcionais, como o movimento, a afetividade, a inteligência e a pessoa. Segundo as participantes, tiveram a oportunidade de discutir no grupo sobre os processos que envolvem a criança, a aprendizagem e o ensino. Enriqueceram-se, também, como profissionais ao estudarem e pesquisarem esses autores importantes para a educação.

Saviani (1985), pelo trabalho contemporâneo que produz, foi estudado pelas professoras ao procurarem estruturar a escola numa perspectiva mais popular, buscando oportunizar aos alunos uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, as ideias do autor contribuíram na medida em que oportunizaram ao grupo a reflexão sobre a escola numa visão democrática, popular, tomando ciência do que queriam e de porquê queriam. Pontos de convergência entre o posicionamento desse autor e o dos outros estudados remetem à visão de uma escola mais aberta, mais participativa, na qual o sujeito é percebido a partir de seu contexto histórico.

Cortella (2014) também foi mencionado nos relatos das professoras em função de discutir a escola contemporânea e seus desafios. O autor discute o papel do professor, bem como o papel da escola e da família. Aborda a Filosofia da Educação e, de acordo com as docentes, enriqueceu o diálogo entre elas na época.

O segundo ponto a considerar foi a pesquisa antropológica realizada por iniciativa do grupo com a intenção de conhecer a comunidade e a realidade em que se inseria a escola. Foi a forma com que se envolveram na pesquisa de campo a fim de darem continuidade ao desenvolvimento do trabalho.

De acordo com os relatos das professoras, foi realizada, *“neste período, a pesquisa antropológica para conhecer a realidade da comunidade inserida em nosso contexto escolar.”* (Professora Açucena). Referem que, *“[...] fizemos uma pesquisa socioantropológica para usarmos como diagnóstico e base de construção desses documentos.”* (Professora Flora); *“[...] na volta das visitas, discutíamos sobre as realidades vivenciadas nestas visitas. Estudávamos e pensávamos de que formas poderíamos organizar a nossa escola de maneira a atender aquela clientela, nesta nova proposta com qualidade.”* (Professora Açucena). Também foi relatado que, *“[...] fizemos um diagnóstico através das visitas realizadas.”* (Professora Elis).

Nos relatos, evidenciam-se os objetivos do grupo ao decidirem pela realização da pesquisa socioantropológica no bairro. Tais objetivos remetem às ideias de Brandão (2003), ao

mencionar como possibilidades para estreitar vínculos com a comunidade local: conhecer e aprofundar o entendimento da realidade dos indivíduos e do entorno ao qual fazem parte; refletir à luz dessas informações, fornecidas por meio da pesquisa, possibilitando repensar a prática pedagógica, além de imprimir um caráter democrático ao processo de gestão escolar. No caso da escola investigada, a pesquisa socioantropológica foi um meio de diagnóstico que levantou dados importantes para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Ainda segundo Brandão (2003, p. 56), a pesquisa socioantropológica baseia-se em quatro princípios:

Ético: a razão de ser do aprender não é saber coisas úteis, mas compreender gestos de valor humano; Ecológico: aprender algo é integrar sentimentos e saberes orientados aos cuidados com os diferentes espaços onde compartilhamos a vida e a espécie humana; Político: no sentido mais original do termo, de participação cidadã, reconhecendo-se como sujeito de direitos na e através da comunidade de vida que se comparte; Pedagógico: a vivência pedagógica principal é o diálogo – dialogicidade. Tem a ver com a ideia de que toda atividade por meio do qual professores e alunos se lançam a fazer perguntas e buscam, juntos, as respostas, saindo da transferência de conhecimentos conhecidos para uma procura ativa e recíproca de conhecimentos a conhecer, representa uma vivência de criação.

Assim, pode-se inferir que o grupo de professoras buscava alcançar esses princípios na realização do seu trabalho. A humildade em perceber que não detinham todos os saberes e que podiam contar com o outro na constituição da escola é verificado nos relatos das participantes.

O ato da pesquisa pode ser verificado no que a professora Gardênia afirma: *“até o início das primeiras turmas, em maio daquele ano, nossas atividades foram estudar e pesquisar. Também fizemos visitas à Secretaria Municipal de Gravataí para conhecermos o trabalho em educação integral realizado lá, uma visita à escola Chico Mendes, em Porto Alegre, e outra visita à escola Canelinha, em Canela.”*

Antunes (2015, p. 181) acredita que: “uma escola viva é a que tenha como eixo a necessidade dos alunos; uma escola centrada na pesquisa; não no ensino, mas no desenvolvimento da aprendizagem.” O autor ainda afirma que o verdadeiro sentido da aprendizagem é utilizar o que se aprendeu em outras situações. Desse modo, pode-se ampliar o sentido da formação humana. Acredita-se que as professoras estarem estudando, pesquisando, visitando outras realidades de ensino integral para aprenderem, se traduz nas ideias de Antunes (2015). Isto é constituir uma escola centrada no aluno e no desenvolvimento da sua aprendizagem.

De acordo com Corteze (2012), a pesquisa socioantropológica pode ser o ponto de partida para a organização do ensino por projetos, e sua vivência deve ser encarada como uma forma de repensar a prática pedagógica na escola, construindo um caminho para a problematização e reinvenção do ensino. Existe na pesquisa a possibilidade de que as práticas pedagógicas se fortaleçam, já que ocorrem a partir de compromissos estabelecidos e combinados com a comunidade escolar.

A professora Açucena afirma: *“Antes de sairmos a campo, elaboramos um questionário com perguntas que gostaríamos de responder. Fomos muito bem recebidas pelas famílias; estas ao saberem que íamos visitá-los, nos esperavam até com café e bolinho.”* A professora Flora complementa: *“Observamos com a pesquisa que a nossa comunidade era bem dividida, havia os bem pobres, os mais ou menos e outros com bastante condições, vimos que tinham famílias com cinco filhos e todos iriam estudar na escola.”* Essas constatações influenciaram o Projeto Político Pedagógico, o qual pretendiam as professoras que ficasse de acordo com a realidade.

As visitas de inserção em outras realidades de educação integral também se transformaram em experiências de aprendizagem para as professoras, já que podiam trocar informações, qualificar suas práticas e interagir social e culturalmente por meio dessas vivências. A professora Elis ressalta: *“Realizamos as visitas para verificar na prática como funcionava a educação integral. A ideia era aproveitarmos os bons exemplos para a nossa escola.”*

Dessas visitas, as professoras traziam materiais bibliográficos, como os projetos políticos pedagógicos, registros que faziam durante o tempo em que lá estavam e das conversas com as pessoas destas escolas, como afirma a professora Gardênia: *“[...] pesquisávamos muito sobre projeto político pedagógico, líamos e discutíamos os projetos e os regimentos escolares das outras escolas.”*

A professora Flora relata que: *“A escolha do currículo, da metodologia de ensino e da estrutura organizacional da escola, deu-se por meio de muita pesquisa, estudo, leituras, debates e visitas a outras escolas de outros municípios.”* Ao explicitar o modo como chegaram à organização geral da escola, a professora demonstra que o grupo estava se constituindo em um grupo de pesquisa. Utilizaram diversas maneiras de conhecer e de buscar informações. Para elas, os dados adquiridos fora do espaço da escola se tornavam meios de entender e de pensar o projeto da escola de educação integral a que se propunham.

O movimento do grupo de professoras da escola no sentido de conceber uma escola diferente, que não só estendesse sua carga horária escolar diária, mas que isso fosse motivo de promoção de educação de qualidade, é evidenciado no relato da professora Lis: “*A nossa escola integral deve ser a oportunidade para os nossos alunos aprenderem mais e melhor.*” Ou ainda, refere a professora “*nossa proposta deve favorecer o desenvolvimento integral do nosso aluno.*”

As participantes estavam convictas dos princípios e responsabilidades que norteariam seu trabalho na instituição de educação pública que idealizavam. Nessa construção, a pesquisa foi o ponto de partida, porque tudo o que foi construído partiu dessa ação individual e coletiva de todos os envolvidas no movimento de implantação da escola. Foi também o ponto de chegada, considerando-se que nada estava pronto ou acabado e que, hoje, o ato de pesquisar faz parte do cotidiano das professoras.

No desenvolvimento da tarefa de constituição da escola de educação integral, o grupo, o estudo e a pesquisa foram fundamentais para que se concretizasse o projeto. A atitude individual e coletiva do ato de pesquisar levou o grupo de professoras a vivenciar novos conhecimentos. As participantes puderam estudar e planejar suas ações de acordo com autores que escolheram para nortear o trabalho. Também realizaram uma pesquisa de campo que lhes rendeu o diagnóstico da realidade e o conseqüente conhecimento da comunidade, podendo pensar a construção do projeto político pedagógico a partir disso.

6 A REDE DE RELAÇÕES

Nesse capítulo, narro a rede de relações que se formou no ambiente educacional a partir do grupo de professoras no cotidiano da escola. Um espaço onde se dão os encontros e desencontros, onde se estabelecem vínculos e se constroem laços de amizade. Para tanto, utilizei autores que ajudaram a pensar esse assunto por um viés de compreensão de que as relações são o que permeiam os espaços onde se inserem os seres humanos. Em se tratando do espaço escolar, não poderia ser diferente: as relações se dão em todos os níveis e se manifestam das mais variadas formas possíveis entre todos.

Conforme Freire (1981), as relações se fundamentam no diálogo, e este é essencialmente tarefa de sujeitos. O autor explica que ao mesmo tempo em que as relações se estabelecem por meio do diálogo, este só se faz presente em relações de humildade e de solidariedade. Não posso me relacionar, dialogar se me fecho à contribuição do outro e vice-versa. É preciso que nos saibamos incompletos, para que em comunhão nos façamos mais. Nessa perspectiva, o diálogo é premissa nas relações. Segundo Freire (1981, p. 78, grifo do autor), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para **pronunciá-lo** não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.”

Paiva (2013, p. 76) acredita que:

A concepção de educação integral perpassa pelo entendimento que experiências e vivências partilhadas por meio das relações entre os sujeitos e a cultura que os envolve, pode estabelecer a realização de mudanças, tornando-os capazes de estabelecer significados para o ato educativo escolar.

No caso do grupo de professoras pesquisado, evidencia-se que a rede de relações que se construíram desde o primeiro encontro, em 2009, proporcionou a reflexão sobre tudo o que já haviam aprendido e praticado em termos de educação, em suas experiências anteriores. Nas relações estabelecidas entre elas, houve a ressignificação do que já conheciam quando compartilhavam seus saberes e vivências, e isso facilitou o trabalho de constituição da escola.

Pernambuco (1993, p. 24, grifo nosso) afirma que:

Conhecer é **aprender o mundo em suas relações**, um processo necessariamente dinâmico, no qual, através das ações físicas e mentais, os diferentes sujeitos constroem, em uma interação coletiva, novas formas de se relacionar e compreender o mundo.

A autora contribui para a compreensão do quanto o aspecto interacional fundamenta as práticas de ensino e de aprendizagem. Na experiência da interação desse grupo de professoras, o trabalho adquiriu riqueza e complexidade ao possibilitar reflexões abrangentes sobre a elaboração do projeto de constituição da escola de educação integral.

Gadotti (apud MOSÉ, 2015) comenta que devemos prestar atenção nas relações que se dão no espaço da escola, precisamos trazer a vida para a escola. Isso nos remete ao entendimento de que as relações não se dão somente dentro do espaço escolar, mas extrapolam seus muros, provocando constantes reflexões sobre o quanto essas relações vão nos envolver, nos exigir. Muitas vezes, não se está preparado para as relações porque se relacionar supõe um grau de comprometimento frente ao outro cada vez maior. No entanto, não podemos nos fechar em nós mesmos, e integrar uma rede de relações é quase inevitável porque vivemos em um mundo de relações e somos seres de relações. O autor afirma que: “Educação tem que ser espaço de relação. O fundamental da escola é produzir conhecimento, é produzir relações humanas, é produzir vínculos para que sejamos melhores.” (GADOTTI apud MOSÉ, 2015, p. 146).

Nesse sentido, entende-se a escola como um espaço de produção de relações humanas em que o conhecimento implica uma reconstrução dialógica, isto é, com o outro. Nessa perspectiva pode-se perceber o grupo de professoras da escola investigada nesta grande rede de relações que se formou ao mesmo tempo em que era formado por ela.

A interação coletiva deu ao trabalho realizado um caráter complexo e rico em reflexões e aprendizagens, constituindo a escola de educação integral por meio de relações que se pautaram a ação contínua de um com o outro e de todos com todos. É o que se verifica quando a professora Dália afirma: *“Todas as experiências que tivemos, certamente, geraram aprendizagem que resultaram em fortalecimento, superação e busca de novos caminhos para uma escola de qualidade. Buscando essa qualidade, crescemos em conhecimento e amadurecemos enquanto grupo.”*

Freire (apud MOSÉ, 2015, p. 238) corrobora a afirmativa ao explicar que “há muita importância na construção do conhecimento em grupo, dessa construção que se dá no humano, nesse diálogo [...], a pessoa humana é peça fundamental na sua aprendizagem, falando,

contando com a sua voz e a sua vez, fazendo a história.” Ao se colocar como alguém que aprendeu, se fortaleceu, que cresceu em conhecimento no grupo, a participante deixa transparecer esse humano construindo sua história.

Nesse contexto, a interação entre as pessoas foi importante e definitiva para que o projeto se efetivasse. As professoras e o trabalho coletivo nessa rede de relações assumiram papel de igual importância no desenvolvimento do projeto da escola. Por esta razão, na sessão seguinte, desenvolvo esses dois temas com base nos depoimentos do grupo de professoras e utilizando alguns teóricos que pensam sobre o assunto.

6.1 O TRABALHO COLETIVO E A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE PROFESSORAS

Para refletir sobre a constituição do grupo e o trabalho coletivo, utilizo o pensamento de Freire (1980a, p. 39): “somente o ser humano é um ‘ser de relações num mundo de relações.’ Sua presença no mundo implica uma presença que é ‘estar com’, e dessa forma compreende um presente defrontando com o mundo.” De fato, o ser humano é um ser que pressupõe a existência do outro, sua existência não é possível sem um ambiente de convivência.

A partir desse pensamento do autor, considera-se que o grupo de professoras foi a mola propulsora de todo o processo de constituição da escola de educação integral. Como conta a professora Begônia: “*Éramos treze! Com o tempo, tornou-se brincadeira ‘somos o Clube dos Treze’.*” No entanto, hoje estão representadas aqui sete das pessoas que formaram esse grupo inicial.

Mas o que, afinal, determina a formação de um grupo? O que faz um amontoado de pessoas chegarem a constituir um grupo? O que institui que um trabalho seja coletivo ou o que é determinante para um trabalho se tornar coletivo? Ao longo do texto, tento responder a essas perguntas embasada em alguns teóricos e apoiada nos relatos do grupo de professoras participantes dessa pesquisa.

Ao pensar estas questões relativas ao grupo de professoras da escola investigada e ao trabalho coletivo de constituição da mesma, trarei fatos e relatos desses sujeitos que juntos tiveram que aprender a se constituir um grupo, antes mesmo de dar forma ao projeto da escola de educação integral. Para tanto, utilizarei conceitos e ideias de Madalena Freire, Paulo Freire, Marta Pernambuco e Paiva que, nesse momento, contribuíram para essa reflexão.

Começo, então, trazendo as palavras de Pichon-Riviére, contidas na obra de Madalena Freire, que, no meu entendimento, explicam conceitualmente aquela reunião inicial de pessoas, um aglomerado de treze professoras, inicialmente.

Segundo Pichon-Riviére, grupo é quando um conjunto de pessoas movidas por uma necessidade semelhante se reúne em torno de uma tarefa específica, esse conjunto deixa de ser um amontoado de indivíduos, para cada um assumir-se enquanto participante com objetivos mútuos, cada participante tem sua identidade e vai introduzindo o outro dentro de si. Isto significa que cada pessoa longe da outra, pode chamá-la em pensamento. (PICHON-RIVIÉRE apud FREIRE, 1997, p. 17).

Na situação em que se encontraram aquelas pessoas inicialmente, sem mesmo se conhecerem umas às outras, cada uma com sua história diferente, personalidades desiguais e tendo em comum uma única coisa, um trabalho a realizar. Isto provoca a pensar sobre o quanto foi difícil o processo de adaptação, já que precisavam, ao mesmo tempo, formarem grupo, elaborarem o projeto de constituição da escola e colocarem-no em prática.

Dessa forma, o tamanho do desafio daquelas professoras ao se encontrarem, tomarem ciência do que tinham a fazer já constituíam um conjunto de pessoas envolvidas em uma tarefa comum. As docentes poderiam ter desistido, recusado, mas, ao contrário disso, sentiram-se desafiadas frente à proposta, como relata a professora Gardênia: *“Fiquei bastante entusiasmada e aceitei na hora o novo desafio.”*

De acordo com Freire (1998a, p. 23-24), um grupo se constrói:

[...] no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice de outro; do riso fechado de um, da gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; de lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro. Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar.

Na trajetória construída pelas participantes da pesquisa, percebe-se bem presente a interpretação de como se constituiu, ao longo dessa caminhada de implementação da escola, o grupo de professoras, quando estas expressam: *“Aprendi muito, esperávamos uma coisa e quando chegamos, não encontramos, mas construímos juntos, superamos as dificuldades com alegria, era um grupo que abraçou a causa.”* (Professora Açucena). Outra professora afirma:

“Sempre, durante as reuniões, havia alguma técnica preparada para integrar o grupo, para que o pessoal se sentisse mais próximo. [...] era um desafio se adaptar a um novo grupo, a uma nova escola, tudo novo.” (Professora Lis).

Constituir um grupo em uma realidade adversa, além de provocar insegurança, como refere a professora Lis, causa instabilidade nas relações, na realização do trabalho e, nesse sentido, fazer a integração entre os membros era importante para que todo o resto viesse a fluir.

Em relação à integração, Freire (1989, p. 42) destaca que “o homem integrado é o homem sujeito.” Na visão do autor, a integração é o que pressupõe a pessoa como ativa, participativa, agente da sua própria história. Quando se está integrado, se é produtor de conhecimento e não sujeito ao conhecimento produzido. Apesar de se estar implicado em todo o emaranhado de produção cultural existente, se tem a possibilidade de questionar, de repensar, de fazer diferente. Nesse sentido, as professoras da escola precisavam se sentir parte do processo, integrantes e integradas ao projeto e entre elas.

Para Freire (1989), a integração do homem é o resultado da sua capacidade de se ajustar à realidade em que está inserido. Contudo, para além de mero ajuste, essa integração compreende, a partir do reconhecimento, da análise, do estudo e da pesquisa, como foi o caso do grupo investigado, poder transformar essa realidade, construindo novas formas de se fazer o que já foi feito.

Segundo Freire (1998a, p. 23), “Um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções e na sistematização do conteúdo em estudo.” É possível perceber que o grupo de professoras, à época da constituição da escola, encontrava-se em uma fase semelhante ao que discorre a autora, isto é, seus elementos encontravam-se imersos em uma rotina de atividades, constantemente envolvidos num processo de intenso estudo em que sistematizavam, organizavam os conhecimentos e encaminhavam propostas emergidas dessa constância de fazeres e aprenderes diários. Isso também era fator de aproximação entre as pessoas, o que expressa o relato da professora Camélia: *“Foi através do esforço e união do grupo que pudemos vencer nosso desafio.”*

Freire et al. (1997, p. 23-24) abordaram a construção de um grupo, sob uma perspectiva de trabalho árduo de reflexão em que, “[...] cada participante pratica um exercício no qual educa-se o prazer de se estar vivendo, conhecendo, sonhando, brigando, gostando, comendo,

bebendo, imaginando, criando e aprendendo juntos, num grupo.” Ressalta ainda: “A vida de um grupo tem vários sabores, e no processo de construção de um grupo, conta-se com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele.” (FREIRE et al., 1998, p. 2).

O grupo de professoras, ao ir se constituindo na busca pelo conhecimento e rodeado por todos os problemas advindos de tal tarefa, sofria junto, compactuava dos mesmos anseios, das mesmas dúvidas, bebia nas mesmas fontes de incertezas, e isso aproximava cada vez mais suas integrantes, tornando-as cúmplices em suas ações e ideias. Isso pode ser constatado nos relatos que seguem: “[...] *construímos juntos, superamos as dificuldades com alegria; era um grupo que abraçou a causa.*” (Professora Açucena); “[...] *Todas as experiências, certamente, geraram aprendizagem e resultaram em fortalecimento do grupo.*” (Professora Dália).

Destaco as palavras de Freire (1981, p. 86) quando afirma:

[...] há, naturalmente, no homem uma vocação ontológica que o faz caminhar na busca de superar a sua incompletude na procura do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos ‘existentes’, [...]. Essa solidariedade dos ‘existentes’ só se efetiva por meio das relações dialógicas.

Essa ideia expressa o que cada indivíduo do grupo sentia. Ao mesmo tempo que buscavam concretizar o projeto que lhes foi solicitado, queriam ir além, mostrar que dariam conta do trabalho, e isso só seria possível se juntassem as forças, se trabalhassem coletivamente, se exercitassem o diálogo e a solidariedade o tempo todo. Contudo, esse diálogo precisava que além de significar uma conversa consigo mesmo, no sentido de se autocompreender naquela rede de relações, também fosse o meio pelo qual a comunicação se efetivasse no sentido de dar espaço às ideias do outro, conciliar os pensamentos e por consequência avançar nas ações de planejamento e elaboração do projeto.

Assim, o grupo de professoras, a partir do estudo, do diálogo, da reflexão e da ação atuava na elaboração de algo diferente, novo em relação ao que já conheciam, ou seja, a constituição da escola de educação integral, que exigia-lhes, como enfatiza Freire (1981, p. 108), “uma prática coletiva e participativa.”

Pernambuco e Paiva (2013, p. 145) referem-se ao trabalho coletivo explicando que “[...] para que se desencadeie um trabalho coletivo e participativo [...], os professores necessitam

entender a realidade da prática pedagógica produzida no interior da escola.” No caso do grupo de professoras que participaram da pesquisa, esse entendimento é, de certa forma, essa tomada de consciência do momento que estavam vivenciando dentro da escola, o que fica visível no depoimento da professora Begônia: “[...] *seria uma escola diferente [...] em que, [...] um pequeno grupo de professores acreditaram poder fazer a diferença em uma escola ainda em construção.*” Ou ainda, como relata a professora Açucena: “[...] *estudávamos diariamente, [...] [...] precisávamos entender essa nova realidade [...] [...] tudo foi realizado através de muito diálogo.* Os depoimentos deixam evidente que percebiam suas necessidades pedagógicas, suas incompletudes e seus desejos de fazer diferente.

Sobre o trabalho coletivo, entende-se que pode existir um grupo e não ter um trabalho coletivo, mas o inverso, necessariamente, passa pelo formato do grupo. No grupo das participantes da pesquisa, o trabalho coletivo acabou sendo uma consequência da sua construção enquanto grupo, não mais um aglomerado de pessoas, mas um conjunto de indivíduos com objetivos comuns.

Segundo Pernambuco e Paiva (2013, p. 145), “a construção do conhecimento realizada no coletivo é potencializada para cada um dos sujeitos que dele participam pela reflexão individual sobre a ação que coletivamente vivenciaram.” Portanto, um trabalho desenvolvido numa perspectiva coletiva, de participação e de problematização da prática e da teoria pode resultar em algo que é de todos, o que pressupõe uma responsabilidade por ele também coletiva.

O grupo cresceu e, gradativamente, foi se construindo enquanto grupo, nas suas diferenças e semelhanças, adquirindo maturidade e experiência. A heterogeneidade entre seus elementos lhe garantiu a reunião de experiências, conhecimentos, sonhos, desejos e práticas diversificadas. O ganho a partir das experiências vivenciadas coletivamente é visível e propiciado pela variedade de perfis entre seus membros. Essa unidade na diversidade foi o que rendeu o sucesso na solução dos problemas pedagógicos e estruturais, como também o reconhecimento da comunidade pelo trabalho que vem sendo desenvolvido na escola.

Por fim, pode-se dizer que, segundo Freire et al. (1997, p. 26), e de acordo com os relatos das professoras, nessa narrativa: “Vida de grupo dá muito trabalho e muito prazer. Porque eu não construo nada sozinho: tropeço a cada instante com os limites do outro e nos meus próprios, na construção da vida, do conhecimento, da nossa história.” Implica portanto, em conviver, respeitar e se organizar a partir do coletivo e de modo coletivo. É exercitar a solidariedade e

compartilhar os ônus e os bônus advindos do trabalho realizado por todos, com todos e para todos.

No contexto abordado pela presente pesquisa, o grupo precisava não somente envolver-se nas questões individuais e do próprio grupo, mas levar em consideração a escola e todos os aspectos que a ela diziam respeito, como a família e a comunidade, elementos importantes nessa construção que são abordados a seguir.

6.2 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE NA CONCRETIZAÇÃO DA ESCOLA

A instituição escolar é uma instituição em constante movimento e estar integrado a ela significa estar sujeito a esse movimento que concebe Freire (1980) como sendo aquele que promove a ação interativa e a troca constante entre os atores que dela fazem parte.

Sobre o movimento, Pernambuco e Paiva (2013, p. 97) fazem a seguinte reflexão:

O movimento, fundamento das práticas corporais sistematizadas e não sistematizadas, é por natureza relacional. O sujeito está via movimento, em permanente contato com o outro e com o mundo. A partir do movimento aprendido espontaneamente, por meio da imagem ou ideias, ou ainda construído pela criatividade, o sujeito interpreta e “lê” o mundo.

Nessa ótica, o espaço escolar é o local onde se dão as relações entre os sujeitos num intenso movimento que provoca ações e reações. Esse sujeito, em suas práticas corporais, relaciona-se, atua sobre o outro e com o outro em um movimento que não se finda. É neste movimento que a escola se faz e se transforma.

Gadotti (apud MOSÉ, 2015, p. 157) afirma: “A escola não é um espaço físico, não é um prédio, é um conjunto de relações sociais e humanas [...], ela pode circular esse conjunto num prédio, mas ter ou não ter um prédio não é importante. É ter ou não ter um projeto, isso é que é importante.” A afirmação do autor, relacionada ao espaço escolar investigado, evidencia, de certa forma, o momento pelo qual estava passando o grupo de professoras: “[...] a escola encontrava-se em obras [...], seguidamente, tínhamos que ‘levantar acampamento’ e mudar para outras salas, pois os trabalhadores tinham que fazer pinturas e ou acabamentos, assim

andávamos de um lado para o outro e em meio a toda esta ‘confusão’ estudávamos diversos autores, [...] líamos muito, [...].” (Professora, Gardênia). Lembra ainda a mesma, em outro trecho de seu relato, *“tudo o que foi realizado, nesta época, foi em meio a cimento, tijolos e pedreiros, pois estávamos em meio à obra do prédio, em plena construção, o que perdurou por quase meio ano.”*

O fato é que a escola se encontrar em obras, em um prédio inacabado, com vários problemas na infraestrutura, não foi impeditivo para que o grupo de professoras desse início à elaboração do projeto de constituição da escola de educação integral. Apesar de o espaço físico ter causado dificuldades para o grupo, naquele momento, o importante era ter o projeto para essa nova escola.

Há de se considerar, também, a escola como um palco onde contracenam muitos atores, ora protagonistas, ora coadjuvantes, mas todos em busca do conhecimento, da aprendizagem, do saber e do saber-se indivíduo, parte integrante de todo o cenário. Entender que dessa história infinita de movimentação participam as famílias, a comunidade e a sociedade é parte disso.

Freire (apud LIMONTA, 2013, p. 248), ao abordar a aproximação entre família e escola, destaca que:

A escola não é casa, não é família, não é prolongamento nem da casa e nem da família. A escola é espaço público entre profissionais que exercitam e constroem seu modelo de autoridade com os outros modelos de autoridade, modelo de educando, modelo de grupo, modelo de faxineira, modelo de pessoal administrativo, modelo de coordenadora, modelo de diretor.

Sendo a escola um espaço de construção constante de papéis entre seus atores e funções diversas exercidas a partir das necessidades que se apresentam, pode-se entender que, embora o grupo de professoras investigado buscasse a participação de todos na construção do projeto e a corresponsabilidade pela educação integral das crianças nesse cenário, a família deveria ter seu papel bem definido. Esse papel compreende deveres e direitos a cumprir e a exercer como, por exemplo, o acompanhamento ativo do processo educacional de seus filhos, como se verifica no relato da professora Flora: *“É fundamental que os pais acompanhem a aprendizagem das crianças, pois as dificuldades de aprendizagem estão intimamente relacionadas a esta experiência de educação integral.”*

Gadotti (apud MOSÉ, 2015, p. 153) ressalta que: “[...] tem que participar, e não pegar o filho, jogar na escola e dizer: ‘agora, tome que o filho é teu e faça, ensine o que você quiser.’ Não.” É dado que quando a família acompanha a educação das crianças seus resultados tendem a ser melhores do que quando, simplesmente, deixam toda a responsabilidade para a escola.

Na visão das participantes da pesquisa, a comunidade do entorno da escola, incluindo todos que participavam direta ou indiretamente do processo educacional, deveria ter seu papel na constituição da escola de educação integral, como conta a professora Gardênia: *“Fazíamos nossas reuniões na Associação de Moradores do bairro, pois não tínhamos locais adequados.”* Também as professoras Açucena e Begônia comentam: *“As crianças utilizavam a quadra da Associação de Moradores para fazerem as atividades de pátio, a recreação. As festas da escola eram no salão da Igreja.”* Ou ainda, a professora Dália relembra que: *“O Conselho Escolar participava da elaboração e discussão do projeto pedagógico [...]; as famílias reclamavam muito da situação precária da escola e seguidamente procuravam a secretaria de educação para buscar alternativas para os problemas.”* A professora Flora, relata que: *“Até a Câmara de vereadores foi procurada pelas famílias para denunciar a situação da escola.”*

Nesse contexto, a comunidade pode ser definida como uma extensão da escola, já que nesta não havia os espaços físicos adequados para que se implementasse a educação em tempo integral. Tendo ciência das problemáticas de infraestrutura, ofertava seus espaços como quadras, praças, salões para que se desenvolvessem as atividades do turno inverso e, também, festividades e reuniões. Esse trabalho de parceria era a forma de contribuição e apoio à constituição da escola que tanto haviam solicitado.

Um outro aspecto sobre a comunidade era a participação, via representação das famílias no Conselho Escolar da escola, no processo de resolução dos problemas de infraestrutura, de espaço físico, limpeza e manutenção dos espaços físicos. Também atuavam na organização de eventos festivos para angariar verba para a escola e na elaboração do PPP, incluindo a busca de alternativas junto aos órgãos competentes do município.

Pilar (apud MOSÉ, 2015) define que a comunidade no processo escolar é aquela que exerce sua participação naquele bem público, naquele espaço público, que vai dar o sentido do comprometimento. Isto é, deve estar presente, auxiliar na resolução dos problemas da escola, dar sugestões manifestando seu entendimento sobre os aspectos funcionais e pedagógicos e cobrar, quando a organização funcional, estrutural e pedagógica não está de acordo, participando da gestão escolar.

A escola que se faz por meio das pessoas que lá estão, envolvidas e ao mesmo tempo envolvendo, construindo e ao mesmo tempo sendo construídas por um universo cultural e social não é senão a própria família, a própria comunidade, os próprios professores e alunos, que definem dia após dia as características desse espaço, como a mistura de muitos rostos, num fazer e refazer eterno de saberes e aprenderes. E é a esse movimento que me refiro nessa narrativa, um movimento que segundo Freire (1999, p. 78-79): “É sustentado pela relação dialógica, e pela problematização da realidade imediata, que promove o fazer coletivo e significativo para as pessoas envolvidas.”

Limonta et al. (2013, p. 49) explicam: “A escola de tempo integral é um projeto político que está se confundindo com o assistencialismo, em resposta às demandas sociais.”, “a escola de tempo integral não pode ter como objetivo primeiro tirar as crianças das ruas, isto é assistencialismo [...]”. Nesse sentido, a escola investigada pretendia não promover uma educação assistencialista, o que pode ser constatado na forma com que o grupo conduzia as ações para constituição da escola, no modo como pensavam a formação do aluno e a participação da comunidade na constituição da escola.

Quando as pessoas envolvidas no projeto de constituição da escola trazem como elementos em seus depoimentos a participação efetiva das famílias na corresponsabilidade com a educação das crianças evidenciam tal posição, como refere a professora Gardênia: “*As famílias têm que participar da vida escolar de seus filhos, vir às reuniões, nos conselhos de classe, especialmente daqueles que têm dificuldades [...]. A educação integral, além de facilitar o convívio fortalece os laços de confiança entre família e escola.*” (Professora Dália) As professoras procuravam, por meio do compromisso com a educação das crianças e a formação integral das mesmas promover um ambiente de participação coletiva e não de assistencialismo.

Segundo Limonta et al. (2013, p. 49), o papel da educação integral “é a superação das desigualdades sociais, bem como possibilitar aos alunos acesso a um capital cultural com vistas a fazer diferença nos processos de inserção social.” Nessa ótica, as docentes estavam caminhando, conforme seus relatos, na direção de instituir uma escola diferente, e só o fato de ser de educação integral já a tornava diferente aos olhos daqueles profissionais, que nunca haviam trabalhado com esse tipo de escola. Na visão das professoras: “*A escola deveria pensar em como atender esta clientela nesta nova proposta e com qualidade, já que pensávamos na educação integral das crianças.*” (Professora Açucena); O mesmo pode se dizer da ideia da

participante Begônia, “[...] *organizar o currículo com atividades diversificadas, nessa realidade de turno integral.*”

Dessa maneira, ao ir constituindo essa escola, ao chamar a comunidade para ajudar a planejá-la conjuntamente, a escola estava fazendo o caminho inverso no que se refere ao respeito, à conquista das famílias, se abrindo às relações e às ideias daquelas pessoas que acompanhariam diariamente seus fazeres. Um trabalho transparente gera confiança e respeitabilidade.

6.3 O RECONHECIMENTO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NA ESCOLA PELA COMUNIDADE

A qualidade do trabalho pedagógico, organizacional e administrativo desenvolvido na escola rendeu-lhe o reconhecimento por parte da comunidade e relaciona-se com aspectos que aparecem nos relatos das professoras. Esses aspectos referem-se à autonomia do grupo, à participação de todos no processo de constituição da escola, ao trabalho coletivo, à formação integral do aluno, ao estudo e à pesquisa, à produção de conhecimentos e aprendizagens. Assim, o grupo suscitou reflexões sobre a educação integral e possibilitou mudanças no comportamento das famílias, da comunidade, dos alunos e, por conseguinte, dos profissionais que trabalham na escola.

Essas mudanças dizem respeito à possibilidade de aprendizagem sobre, por exemplo, o trabalho com poucos recursos, o estabelecimento de relações mais humanas entre as pessoas, a aprendizagem do diálogo e da autonomia, o que ocorre quando as professoras se entendem como um grupo na busca de realização de um projeto que pressupõe um trabalho coletivo, na possibilidade de aprender a conviver com a comunidade buscando sua parceria na constituição do espaço escolar e pedagógico. Nesse contexto, as professoras também aprenderam e desenvolveram o hábito da pesquisa, do estudo e do planejamento como meio de conhecimento e qualificação profissional. Houve ainda a aprendizagem por parte das famílias do exercício de participação na busca de seus direitos bem como no cumprimento de seus deveres. Essas mudanças foram possibilitadas por meio do desenvolvimento do trabalho de constituição da escola de educação integral. Em outras palavras, se o grupo de professoras e a comunidade não tivessem vivenciado essa experiência, talvez não tivessem construído essas aprendizagens.

Uma escola que ao constituir-se leva em consideração aspectos como os citados acima poderá vir a desenvolver um trabalho de qualidade na educação porque pode viabilizar uma educação mais democrática, mais participativa, onde o conhecimento seja promovido na sua pluralidade, em que todos os envolvidos se corresponsabilizem com o processo de aprendizagem e ensino, trabalhando para além dos espaços da escola. Com isso, efetiva-se uma formação mais humana, integral em que os sujeitos são agentes de mudança no ambiente em que vivem.

Mudar não simplesmente pelo capricho de fazer diferente, mas porque é urgente no mundo contemporâneo, transformar condutas, formar cidadãos com autonomia no processo de construção e produção do conhecimento, bem como na transformação do mundo. Nesse sentido, Morin (2000, p. 103) afirma que:

A reforma de pensamento é uma necessidade democrática fundamental: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época é frear o enfraquecimento democrático que suscita, em todas as áreas da política, a expansão da autoridade dos experts, especialistas de toda a ordem, restringe progressivamente a competência dos cidadãos.

Somos verdadeiros cidadãos quando atuamos nas mudanças, quando nos colocamos como solidários e responsáveis pelo que fazemos e no ambiente em que habitamos. O grupo de professoras buscava ressignificar suas práticas, seus modos de pensar a educação, de planejar e projetar a escola de educação integral, mas viviam o conflito da dúvida, da incerteza. Nesse sentido, o pensamento de Freire (1998a) sobre o pensar certo pode exemplificar o processo de trabalho em que as professoras estavam imersas. Isso porquê, naquele trabalho desafiador de constituir a escola de educação integral, vivenciavam a constante incerteza sobre o que estavam realizando: era certo, iria ou não dar certo? Ou como fazer dar certo?

O tempo todo, demonstravam lidar com a insegurança. Só pareciam ter certeza sobre o fato mencionado no relato da professora Flora: “[...] *a gente aprendeu que a teoria é uma coisa e a prática é outra.*” O comentário explicita, ao mesmo tempo, a dúvida entre o que é dito e o que é feito. Estavam elaborando o projeto pedagógico e o que estava no papel, na prática, daria certo? Precisavam, necessariamente, ver a escola funcionando. Era a forma de certificarem-se de que, todo o estudo, a pesquisa e o que adveio destes, ou seja, o projeto pedagógico estava em acordo com a realidade e que funcionaria na prática. Como ressalta Freire (1981, p. 149),

“A prática, enquanto reflexão e ação, transforma a realidade e é fonte de conhecimento reflexivo e criação.” Para o grupo investigado, a prática é que provocaria a nova reflexão e ação sobre o que vinham estruturando há meses: a escola de educação integral.

“No final, aprendemos a educação integral fazendo-a no dia a dia, errando e acertando, fazendo de novo.” (Professora Gardênia). Assim, percebe-se que a teoria sem a prática inexistente. Uma precisa da outra, uma se faz por meio da outra. As incertezas com relação ao que estavam planejando movimentou o grupo na direção do pensar certo. Freire (1998, p. 54) afirma: “Quem pensa certo, mesmo que às vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias para o pensar certo é não estarmos demasiados certos da nossa certeza.”

A escola de educação integral, nesse contexto, conforme o entendimento das professoras, construiu e vem construindo nesses seis anos de existência, um importante trabalho na educação quando ao executar seu projeto consegue aliar a comunidade ao desenvolvimento de seu projeto e conquistar o reconhecimento por parte desta. Ao mesmo tempo, possibilita a resolução de problemas contemporâneos enfrentados pelas famílias, como a ausência dos responsáveis, devido ao fato de trabalharem fora. Fato que se observa no relato da professora Camélia: *“Acredito que essa escola favoreceu aos pais em questão de trabalho, pois a maioria não tem com quem deixar os filhos durante o período de trabalho, e a escola integral, aqui no bairro facilitou essa organização familiar.”*

O fato de as famílias precisarem trabalhar fora, por vezes em locais distantes de onde moram, é uma realidade cada vez mais presente. Desse modo, a escola de educação integral surge, também para dar conta dessa nova realidade contemporânea. Dessa forma, a escola investigada se tornou um elemento importante na vida daquelas famílias que, como conta a professora Camélia, puderam se organizar. Muito embora esse favorecimento às famílias configure à primeira vista uma função assistencialista, entende-se que é no modo como vão se estabelecer as relações entre as famílias e a escola que vai se caracterizar o assistencialismo.

Conforme a professora Açucena: *“A gente conseguia vencer as adversidades também porque tínhamos o apoio da comunidade [...], nos ajudavam a conseguir as coisas, a enfrentar as dificuldades [...].”* A comunidade, sejam as famílias ou as instituições do entorno, como associações de moradores, igrejas, postos de saúde, grupos de mães, acabaram por auxiliar no processo de constituição da escola como apoio ao enfrentamento das dificuldades cedendo seus

espaços para provimento da extensão da jornada escolar e participando da elaboração do projeto pedagógico.

De acordo com o relato da professora Flora: *“Hoje nós temos o reconhecimento dos pais desta escola por ela possuir um trabalho sério.”* A importância do trabalho desenvolvido pela escola passou e passa, possivelmente, pelo reconhecimento da comunidade quando esta se faz presente na percepção do grupo, que sente-se orgulhoso da seriedade que imprimiu sobre seu trabalho. Ao mesmo tempo, a professora Lis, relata que: *“A escola sempre valorizou a realidade em que eles vivem e suas necessidades [...].”* Sair da escola para conhecer seu entorno, entrevistar as famílias, reunir a comunidade, discutir sobre a constituição da escola serviu não só para que seu trabalho se tornasse importante como também para que o grupo fundamentasse sua proposta a partir da realidade. Essa situação os aproximou e oportunizou a criação de vínculos, demonstrando respeito pelo que conheceram e a valorização do conhecido.

Contar com a escola, enquanto instituição de ensino de educação integral e ainda poder matricular seu filho desde os quatro meses de idade, podendo usufruir dessa instituição por até dez anos, é uma tranquilidade, numa realidade onde não há muitas alternativas educacionais para as crianças, como relata a professora Dália: *“Nossos alunos ingressam no berçário e têm a oportunidade de permanecer na escola até o 3º ano do ensino fundamental, facilitando o convívio e fortalecendo os laços de confiança entre a família e a escola.”* Isso é de grande importância para o trabalho desenvolvido na escola.

Como evidencia o relato da professora Dália, constata-se que a escola atende as crianças desde muito cedo e constrói os primeiros vínculos com o mundo externo. Além dos cuidados, ensina as crianças, educa-as, participando do seu desenvolvimento formativo do zero aos dez anos. Aqui, entenda-se ensino no sentido de construir conhecimento, e educar no sentido de conviver, de aprender a ser. Do ponto de vista desses aspectos, a escola assume para si a responsabilidade para com a formação das crianças desde muito cedo, o que refere a professora Dália: *“Os alunos entram na escola com dois a três meses de vida e só saem aos nove ou dez anos.”*

Pode-se concluir a partir dos depoimentos do grupo que, ao acompanhar toda a primeira infância do aluno, que pode permanecer por até doze horas diárias na escola, a instituição de educação integral possui uma grande responsabilidade para com a formação educacional dessas crianças. No entanto, não pode garantir, mas deve almejar que essa formação ocorra de modo satisfatório, linear e com todos os estudantes ao mesmo tempo. Ciente dessas limitações, a

escola busca constantemente a construção de um ambiente saudável, no sentido da convivência de respeito ao ser humano nas suas diferenças, no cuidado e na atenção coletiva para com os educandos, bem como na promoção da aprendizagem e do ensino.

Nesse sentido, Paiva (2013, p. 76) afirma que:

A ampliação do tempo do educando na escola não possibilita isoladamente a qualidade na educação. Discutir tempo na perspectiva da educação integral, se justifica por aprofundar em questões relacionadas a mudanças pedagógicas, de paradigmas e pela proposta do diálogo coerente acerca da educação pública no Brasil.

O diferencial da escola, relata a professora Gardênia: *“É o fato de sermos a primeira e única escola a ser pensada e planejada para educação integral no município, [...] nossas crianças ficam na escola até doze horas por dia.”* Esse é um diferencial importante para uma comunidade que até há pouco tempo atrás não tinha sequer uma escola no bairro. Também para o município, poder ofertar a primeira escola de educação integral, sem necessitar da utilização de nenhum programa de investimentos federais é uma vitória, já que vinha implantando a extensão da jornada escolar via Programa Mais Educação.

Quem ganhou com a constituição da escola de educação integral foi a comunidade local, que pode contar com a segurança de deixar seus filhos sob seus cuidados. Além da educação provida em tempo integral, a alimentação, a higiene e a atenção são elementos que acompanham o fazer no dia a dia da escola, mas, em contrapartida, essa comunidade deve comprometer-se com a sua parte, fazendo-se presente, corresponsabilizando-se pelos cuidados e pela educação de seus filhos, participando dos eventos, das reuniões. Não se caracteriza isso como uma regra, mas a escola vem buscando estabelecer o contraponto com as famílias para que não se transforme em, simplesmente, prestação de serviço ou numa outra via de assistencialismo. A busca desse contraponto é evidenciada no relato da professora Begônia: *“A escola não pode simplesmente virar um depósito de crianças. Temos que ter regras, as famílias têm que vir buscar os filhos nos horários e se responsabilizarem por eles.”*

O reconhecimento do trabalho desenvolvido na escola também é constatado no âmbito da autonomia quando houve total liberdade de se pensar e se planejar constituição da escola de educação integral, conforme relata a professora Flora:

A secretaria de educação nos deu bastante autonomia [...] para que organizássemos a escola.” Isso foi fundamental para que a comunidade participasse dessa história, para

que o projeto fosse abraçado tanto pelo grupo quanto pelas famílias. Essa autonomia promoveu a realização de um trabalho possível do ponto de vista das professoras. Não existia nada pronto, não receberam nada, tudo foi construído junto e com a consulta sistemática da comunidade, que participava, ouvindo e opinando. Esse fato foi importante na medida em que deu voz a quem não tinha. No meu entendimento, a autonomia foi um dos aspectos mais importantes, apesar de ter sido um desafio, pois poderia não ter dado certo.

Gadotti (apud MOSÉ, 2015, p. 125), ao se referir à autonomia explica,

[...] você só aprende aquilo que autonomamente constrói. Essa tese é uma tese piagetiana, que mostrou exatamente que você não conhece aquilo que é colocado na sua mente, você conhece somente aquilo que autonomamente construiu. É assim que o cérebro funciona.

Então, o grupo sentia-se autor do projeto, as professoras, naquela experiência, trilharam caminhos desconhecidos. A autonomia no processo de constituição da escola foi a possibilidade de o grupo andar junto e durante a caminhada ir construindo e se reconstruindo na prática, tendo como pano de fundo a teoria. Lembrando o que afirma Antônio Machado (1995, p. 173), com relação ao caminho: “[...] caminante, no hay camino, se hace camino al andar [...].” As professoras, embora expressassem, em alguns momentos, a insatisfação por não terem um projeto de educação integral por parte da secretaria de educação, estavam a trilhar um caminho no sentido de construí-lo.

A escola foi adquirindo reconhecimento pelo trabalho que desenvolveu. O grupo tentava projetar para fora dos muros da escola seu trabalho. Não foi fácil exercer a autonomia que lhe foi dada, incluir o outro no processo de construção. Houve muitos percalços, como já citados anteriormente, mas o grupo enfrentou os problemas. Como afirma a professora Açucena: “[...] recebemos até menções da câmara de vereadores, nos parabenizando por todo o trabalho, mesmo faltando tudo, a gente sempre deu um jeito.”

A ideia de desempenhar, junto à comunidade, um trabalho de qualidade na formação dos educandos e cumprir, a seu modo, o papel de escola de educação integral a que se propuseram era definido por elas, como sendo “[...] o desafio de fazer daquele espaço, um lugar de aprendizagem.” (Professora Dália). Também representava, “[...] uma proposta que favorecesse o desenvolvimento como um todo.” (Professora Lis). Ou ainda passava pelo fato de ser: “[...] uma escola diferente de tudo o que já tínhamos visto. (Professora Begônia). Ao mesmo tempo em que, “a escola foi pensada desde o início para ser uma escola de ensino fundamental e educação infantil, tudo integral.” (Professora Flora).

Os depoimentos mostram a diferença daquela escola em relação às outras. O grupo, de certa forma, sentia-se orgulhoso de estar à frente daquele projeto. Uma escola que se tornou importante porque se pretendia inovadora, porque seus idealizadores a projetavam em seus pensamentos como algo diferente, algo que se traduzisse em fazer a diferença, trazia o desejo das professoras de promover a aprendizagem, da formação integral da criança. No entanto, nem tudo se concretizou. As docentes enfrentaram vários problemas, e um deles era o que fazer com as crianças no horário do meio-dia, o que conta a professora Lis: “[...] *nunca recebemos pessoas para cuidar das crianças durante o horário do almoço. Quem cuida é a equipe. Não temos espaços para elas ficarem, todas ficam na rua, isso sem falar que elas acordam os alunos da educação infantil que estão na hora do sono.*”

O horário do descanso, entre 12h e 13h, até o momento, continua sendo um problema, motivo de discussão do grupo de professoras. Como relata a professora Lis: “*Os alunos ficam no pátio do meio dia a uma da tarde, quem cuida deles é a equipe, não tem como resolver isso, não há pessoal disponível.*” Completa a professora Açucena: “*Já organizamos vários projetos para a hora do meio-dia, mas é muito complicado quando não se tem gente disponível.*”

O problema da falta de profissionais na escola de educação integral foi enfatizado pelas professoras como uma dificuldade que nesses seis anos de existência persiste. Como relata a professora Gardênia: “*Temos anos que começamos sem equipe, ano passado iniciamos com falta de onze profissionais e foi praticamente assim até fim do ano.*” Outra constatação é que “*As professoras não querem permanecer na escola porque acham que é muito longe.* (Professora Lis).

Mesmo com as dificuldades, a escola vem buscando desenvolver um trabalho de educação integral de qualidade, baseado na dedicação, no compromisso, no engajamento das pessoas em torno da constituição de seu projeto, do ‘querer fazer diferente’, o que acaba por repercutir na comunidade.

7 SONHOS: OS ÔNUS E OS BÔNUS

Nesse capítulo, procuro fazer o arremate das questões postas nessa pesquisa. Por certo, este é um assunto que não se esgota nesse trabalho; este, todavia, abre possibilidade de repensar o espaço escolar como algo inovador, ousado. Falo da experiência do grupo de professoras que constituiu a escola de educação integral repensando sua prática enquanto professoras, todas profissionais com bastante tempo de atuação na educação. No entanto, conscientes das suas limitações e necessidades enquanto grupo, partiram para o estudo e a pesquisa a fim de poder cumprir um objetivo.

Movidas pelo desejo comum de constituir a escola de educação integral, elas se aventuraram no processo do conhecimento para que, coletivamente, pudessem pensar, planejar esse novo espaço de educação como algo que inicialmente lhes era estranho e por isso tornou-se um desafio. Esse desafio mobilizou o grupo em busca de soluções para o problema.

Neste relatório, a partir da experiência que vivenciei ao pesquisar esse grupo de professoras, procurei elencar um conjunto de reflexões acerca de tudo que ouvi, li e escrevi. São os ônus e os bônus do trabalho do pesquisador que, ao chegar ao fim do processo investigativo, descobre que precisava saber mais, investigar outras fontes, que o trabalho não se esgotou, que o andar continua.

A narrativa que foi se compondo sobre o contexto pesquisado não traz soluções e/ou respostas para todas as questões, mas propõe alternativas para constituir uma escola diferente da escola tradicional. É uma possibilidade que diante das dificuldades enfrentadas pela educação, atualmente e já citadas nesse relatório se apresenta como uma proposta viável para a aprendizagem e o ensino do educando. Essa trama se desenvolveu num cenário distinto em que, as professoras que participaram do estudo foram também as protagonistas da história, respeitadas em suas opiniões e em seus discursos.

Num intenso mergulho nos depoimentos das professoras, fui construindo essa história em que cada voz teve a sua importância. Procurei por meio das múltiplas fontes de dados, como os depoimentos e os registros, apresentar uma escrita agradável à leitura, importante por se tratar de um assunto que interessa aos educadores, e que não objetivou encontrar respostas para tudo.

Durante toda a trajetória de elaboração do texto final, fui me constituindo escritora, narradora. Desse modo, entendi como a escrita é uma ferramenta de constante construção e reconstrução de conhecimentos, de discursos sociais. Não se tem a noção prévia do que escrever, mas o resultado do que se escreve, os textos elaborados, surgem a partir do próprio meio e dos diálogos estabelecidos nesse espaço de pesquisa.

Posso dizer que não foi uma tarefa fácil colocar no papel o resultado de tudo o que foi produzido ao longo do trabalho, pois cada ideia possibilitava várias conexões, e o fato de ter presente a necessidade de fazer opções entre isto ou aquilo limitavam a escrita. Fui escrevendo na medida em que fui construindo significados; também precisei estar atenta às questões mais e menos relevantes, o que provocou, em alguns momentos, o redirecionamento, a reconexão de pensamentos no texto. Foi uma caminhada cheia de surpresas, aprendizagens, desafios, tanto quanto a realidade que estava sendo pesquisada. Um trajeto indeterminado, percorrido com a ajuda de muitos e que se constituiu na medida em que ia sendo vivenciada por mim.

Concluí que criar novos modelos de escolas não é o suficiente, mas é preciso. Espero que assim como o grupo de professoras da escola de educação integral, objeto dessa pesquisa, os demais profissionais da educação se sintam provocados a mudar, a fazer diferente, a educar o olhar no sentido de perceber a complexidade do ser humano, do papel da escola, hoje, na formação humana e sobretudo dos aspectos que permeiam a escola contemporânea.

Também pode-se concluir, a partir das reflexões constantes nessa narrativa, que, na prática, a ampliação do tempo escolar demanda investimentos financeiros e vontade política, do ponto de vista de priorização da educação no país. Da mesma forma, necessita de uma grande transformação, que passa pela formação dos profissionais da educação, bem como das escolas, de como estas estão organizadas e de como organizam seus currículos e suas propostas de trabalho pedagógico.

A ampliação do tempo na escola não suscita ou possibilita a qualidade da aprendizagem e do ensino. O grupo, dando-se conta disso, procurava meios de aproximar tempo e qualidade. Naquele contexto, isso significava rever as práticas educacionais, primar pela educação integral do aluno, realizar um trabalho coletivo entre o grupo e buscar a participação da comunidade na constituição da escola.

Utilizar mais tempo como uma possibilidade de promoção de melhoria da qualidade do ensino é poder possibilitar mais aprendizagem, requer investimentos específicos no que se

refere a condições de trabalho, à formação inicial e continuada dos professores e remuneração adequada. Esses investimentos podem gerar mudança quando aplicados em um conjunto de implementações no sentido de promover a qualidade como um todo. Entendo que ter profissionais qualificados atuando nas escolas seja um dos investimentos mais significativos para a aprendizagem e o ensino.

No caso dessa investigação, cabe destacar que a maioria das integrantes do grupo havia concluído seus estudos acadêmicos de Pedagogia, o que pode ter sido um diferencial no desempenho do trabalho realizado. No entanto, as professoras envolvidas em uma situação de desequilíbrio como a tarefa de constituir uma escola de educação integral foram sensíveis ao perceber que não detinham o conhecimento necessário para tal tarefa. Foi essa percepção que possibilitou ao grupo o entendimento de que precisava buscar conhecimento.

Nesse sentido, pode-se concluir que o grupo, ao saber-se carente de alguns conhecimentos que se faziam pertinentes para aquele momento que estavam vivendo, decidiu pelo estudo e pela pesquisa, o que para a escola foi um ganho significativo, pois o projeto de escola que existe hoje se tornou possível devido à decisão do grupo. Sem dúvida, as professoras construíram e reconstruíram seus saberes a partir do estudo e das pesquisas bibliográfica e socioantropológica que realizaram com a finalidade de conhecer e aprender, para assim constituir o projeto de escola de educação integral. Os depoimentos do grupo evidenciam isso.

As condições adversas em que ocorreu a constituição da escola serviram como desafio às professoras. Esse desafio foi o que agrupou, mobilizou, uniu e promoveu aprendizagem, experiência, reconhecimento, superação e parceria na busca da concretização de uma ideia comum, e como resultado de tudo isso, a constituição da primeira escola de educação integral do município.

Essa experiência não se pretende que seja a ideal, mas que seja entendida, pelos leitores desse trabalho, como uma experiência única de um grupo de professoras da rede pública municipal. Um recorte histórico, composto num determinado espaço local e educacional, diverso e adverso, a partir dos relatos dos envolvidos no processo. Pessoas que ao construírem se construíram, ao fazer se fizeram por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão e da prática.

Nesse caminho trilhado pelo grupo de professoras, foram observadas conquistas. Entre elas, está a autonomia no desenvolvimento e constituição do projeto, e que até então vem sendo uma premissa na realização do trabalho na escola. Essa autonomia ficou expressa em vários

relatos quando contam sobre elaboração do currículo, organização interna, planejamento e elaboração da estrutura funcional da escola. Portanto, é possível concluir que essa liberdade de pensamento, de estruturação e organização foi fundamental para que se efetivasse a proposta.

Outra conquista está relacionada à ampliação da carga horária das professoras que atuam no ensino fundamental da escola de 20h para 40h, tornando-se também integral. Em outras palavras, a carga horária dos profissionais atende a escola na sua totalidade, e isso foi crucial para que se desse o planejamento em conjunto, os debates com a comunidade e a integração entre os projetos e os conteúdos desenvolvidos nas aulas. Existem até o presente momento, previstos em calendário escolar, reuniões por turno entre os professores dos projetos, entre os professores de sala de aula, reuniões semanais envolvendo todo o grupo, inclusive equipe diretiva, e também encontros entre os grupos das duas modalidades de ensino: fundamental e educação infantil. Essa conquista, segundo as professoras, ainda não está sendo o ideal, por vezes acontecem desencontros de informações, mas consideram um avanço.

Ao constituir a escola de educação integral, o grupo de professoras reconstituiu sua própria história enquanto profissionais da educação, se reescreveram e se reinventaram por meio da reflexão, do estudo, da pesquisa e da prática. Certamente, nesse contexto, foi preciso exercitar no grupo atitudes como a resiliência, a humildade, a solidariedade, a capacidade de entendimento e interpretação dos fatos e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Esse exercício fez com que cada indivíduo crescesse e amadurecesse pessoal e profissionalmente.

O grupo se beneficiou com a constituição da escola de educação integral, pois adquiriu experiência em educação integral, conhecimento sobre o funcionamento e estrutura, sobre a teoria que estudaram para constituir a escola. Também teve a oportunidade de estudar e construir novos conhecimentos sobre metodologias pedagógicas, bem como ler diversos autores da área da educação e protagonizar a história. Hoje, alguns integrantes do grupo vão a outras instituições de ensino falar sobre a sua experiência de educação integral.

Observa-se, em toda a narrativa, o empenho do grupo de professoras em constituir uma proposta que desse conta de uma educação baseada nos princípios da formação cidadã, de um sujeito educado na sua totalidade, valorizado em todas as suas dimensões: cognitiva, física e afetiva. Para tanto, o grupo planejou um espaço educativo que não se efetivou do modo que pensaram devido às condições físicas da escola, o que é verificado nos depoimentos em que estas relatam a utilização dos espaços da comunidade. Pelo que se constatou, até a vigência dessa investigação, esse problema se perpetuava.

A elaboração da proposta da escola, contada nos relatos de quem a concebeu, foi baseada no trabalho coletivo. Durante todo o tempo, foi desenvolvido um trabalho de pesquisa, foi promovida a interação entre as famílias e a escola. A comunidade participava das reuniões, os professores estavam sempre envolvidos nas atividades propostas; isso caracterizava a escola de educação integral, e as pessoas pareciam felizes de estarem ali.

Essa narrativa é o resultado da investigação de um espaço que ainda hoje passa por constantes transformações permanecendo na busca da compreensão teórica, metodológica e curricular por parte de todos os que compõem a escola de educação integral. Se estão no caminho? É uma incógnita! Pois, paralelo à constituição da escola de educação integral, existe toda uma discussão envolvendo todas as esferas da sociedade no que diz respeito à extensão da jornada escolar no país.

Apesar de a narrativa deixar claro que não se trata de um tema novo, a extensão da jornada escolar provoca muitas inquietações e debates, no intuito de entender, implementar e qualificar não só a educação integral, mas todo o processo educacional brasileiro, o que coloca esse tema como umas das vias de qualificação e reestruturação possíveis. O recorte histórico, que se relata nessa narrativa é o de uma experiência singular, positiva no que tange ao tema educação integral.

Acredita-se, pelos depoimentos, que esse desafio, como foi considerado pelo grupo de professoras, foi superado diante das aprendizagens que foram constatadas nos relatos das participantes. O fato de idealizarem aquele espaço como um lugar de aprendizagem proporcionou às professoras uma experiência conjunta de fazer a própria história. Pode-se perceber o quanto aqueles sujeitos amadureceram pessoal e profissionalmente. Ampliaram seus conhecimentos ao mesmo tempo em que construíram outras aprendizagens.

No que se refere ao aprendizado, considero dois aspectos relevantes. O primeiro diz respeito ao aprendizado do aprimoramento intelectual que envolveu uma grande carga de trabalho e ao tempo utilizado com o estudo e a pesquisa, que foi remunerado e realizado dentro da carga horária de trabalho das professoras. Se pode pensar, ainda, o quanto esse aprimoramento refletiu na prática de cada uma delas, nas salas de aula, como profissionais da educação. Também tiveram um amplo contato com leis e todo o tipo de documentação referente à educação, o que considero importante na profissão de professor.

O segundo aspecto refere-se ao aprendizado da vida em grupo, do compartilhar, do trabalho coletivo que desenvolveram. Nenhuma das professoras pode dizer que é mérito seu, porque o mérito foi coletivo. Hoje, convivem na escola como professoras, são mais críticas, respeitam umas às outras nas suas diferenças, o que foi dito por elas mesmas em seus relatos. Os vínculos que construíram não podem ser quebrados, pois foram forjados na massa que a muitas mãos produziu o que existe atualmente. E isso é possível ver, as marcas estão lá, a comunidade participativa está lá.

As professoras, no início da constituição da escola, na primeira reunião pedagógica, escreveram o que esperavam da situação que estavam prestes a vivenciar. Com relação a esses registros, os quais nomeei de expectativas no relatório, gostaria de enfatizar que a maioria do grupo esperava formar laços de amizade, comprometimento, parceria, união, respeito, solidariedade. Levando-se isso em consideração, conclui-se que o grupo alcançou o que esperava, pois tornou-se unido, solidário, comprometido e formou laços importantes que auxiliaram no desenvolvimento do trabalho coletivo, o que apareceu com destaque nos depoimentos.

Também é possível concluir que a expectativa de ver tudo funcionando, de realizar um bom trabalho e constituir a escola foi cumprida, o objetivo de constituir a escola de educação integral foi alcançado pelas professoras. A escola está funcionando bem, apesar das dificuldades que apareceram. As professoras cujo trabalho, hoje é reconhecido pela comunidade, presenciaram no último ano a criação de mais duas escolas integrais na rede municipal de ensino.

Resta, então, saber se toda essa construção tem, efetivamente, produzido resultados nas condições de aprendizagem e ensino dentro da escola. O quanto tudo isso contribuiu ou vem contribuindo para qualificar a atuação docente no que tange aos elementos que envolvem a relação professor x aluno? Qual a real perspectiva de avanço dessas professoras no enfrentamento aos problemas da educação contemporânea, tais como a evasão escolar, a repetência, a não aprendizagem, o desenvolvimento integral do aluno, objetivo primeiro das participantes?

No que pude perceber durante a investigação, a escola possui várias ações para tentar garantir a aprendizagem dos alunos como, por exemplo, o Laboratório de Aprendizagem que funciona no turno inverso para trabalhar com as dificuldades encontradas pelos alunos. Também existe a aula de reforço escolar, no turno inverso, da qual participam as crianças que

precisam. Além disso, a escola possui o serviço de orientação escolar que faz os encaminhamentos necessários junto aos professores e às famílias na tentativa de sanar as dificuldades observadas na aprendizagem. A escola realiza reunião com as famílias dos alunos e conselho de classe participativo em que os pais conversam com os professores e alunos sobre os seus problemas, as dificuldades da turma, tudo isso como ações preventivas. No ano de 2014, a reprovação foi zero, segundo a direção da escola.

Com relação ao ensino, observou-se que as professoras participam de reuniões semanais, palestras anuais promovidas pela escola como o Diálogos sobre Educação Integral e Inclusiva. Também a secretaria de educação promove eventos de formação continuada por modalidades de ensino anualmente, com a intenção de produzir efeitos positivos no ensino, qualificando a prática dos profissionais da educação.

As professoras tentam enfrentar os problemas de evasão e de repetência com as propostas da escola mencionadas antes, mas não conseguem implementar sozinhas. Existe a necessidade de a família participar, de os outros órgãos da sociedade cumprirem seus papéis, como a secretaria de educação, os conselhos tutelares, a assistência social. A falta de profissionais é uma constante e foi levantada nos relatos das participantes, pois prejudica o trabalho e dificulta a formação integral do aluno. Em função disso, as professoras contam nos relatos que a escola está sempre em constante mudança porquê, ao meu ver, precisa se adaptar a cada momento a uma situação nova que surge, como o fato de muitas vezes não haver profissionais para ficarem com os alunos.

A escola se constituiu em uma escola de educação integral, procura estar atenta às necessidades dos alunos e da comunidade e efetivou-se como uma instituição respeitada por todo o trabalho que desenvolveu e vem desenvolvendo junto à comunidade. É uma escola organizada, mobilizada em torno das faltas que ainda lhe cabem. A escola vem numa caminhada, e hoje anda com mais segurança e sabedoria se construindo, já que é uma escola nova, com pouco tempo de existência, uma vez que na época da pesquisa estava fazendo seis anos.

Sobre a educação integral, foi verificado que há um esforço da escola em não se tornar uma instituição de educação assistencialista. Para tanto, busca a participação da comunidade e da família, incentivando o comprometimento, com a educação dos filhos e com o projeto da escola. Desse prisma, considera-se que, embora a lei que normatiza a educação integral cumpra um papel de assistência àqueles menos desprovidos, nós, educadores, é que vamos por meio da

reflexão, do debate, da organização escolar definir como será a concepção de educação integral na escola. É papel dos professores pensar essa condição, problematizá-la a fim de que, como o próprio grupo trouxe em seus relatos, sejam exercidos os direitos, mas também cobrados os deveres.

Percebo que há uma situação importante por trás desse posicionamento: mesmo o estado aplicando uma política assistencialista ao propor a educação integral, quem vai dar o tom dessa organização, se assistencialista ou não, é a própria escola ao estabelecer seu Projeto Político Pedagógico de maneira participativa. Nele, constarão os acordos da maioria com relação aos princípios de organização pedagógicos, administrativos e funcionais.

As escolas integrais, afinal, são uma implementação do governo e não dependem de nós para serem viabilizadas financeiramente. Entretanto, pedagogicamente, quem organiza e estrutura o espaço são os professores da escola. Os professores é que possuem autoridade para fazer da escola uma instituição democrática de direito e de deveres e não assistencialista.

As práticas educativas de educação integral são a escola que define. À escola cabe o papel de fazer dessa política assistencialista ou não uma política real de oportunidade de aprendizagem na escola. Afinal, na sociedade em que se vive hoje, extremamente competitiva e avessa às relações de longa duração, mais tempo na escola pode significar um privilégio. Diante dos resultados escolares apresentados seguidamente nos telejornais, nos jornais, nos relatórios do Inep e nos documentos do MEC, quase sempre pouco animadores, me parece ser a educação integral, com maior tempo na escola, uma atitude sensata.

Certamente, não cabe à escola resolver os problemas sociais do mundo, mas cabe sim a ela a responsabilidade com a formação de qualidade, com a promoção de oportunidades reais de qualificação pessoal e profissional de todos que à procuram. Só assim poderemos esperar por um mundo mais humano.

O relato de uma das professoras encerra esse relatório, já que exprime a conclusão à que esta chegou depois de tudo por que passaram, após terem constituído a escola de educação integral: *“Mesmo com todo o trabalho realizado em 2009, nunca nada está pronto, acabado, parece que isso é natural na educação. Sempre há o que fazer e refazer, pensar e repensar, enfim qualificar.* (Professora Gardênia). O trabalho de constituição da escola de educação integral, realizado a muitas mãos, deixou impresso nele as características de todos os envolvidos. Como o mundo em constante transformação, a educação também está sempre, em

movimento e, portanto, nunca acabada ou pronta; é um processo em constante mudança. Essa narrativa, como a educação, suscita novas pesquisas, novos caminhos que podem ser trilhados por outras pessoas a fim de esclarecer novas interrogações, trazendo novas possibilidades e conclusões.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

ANTUNES, Celso. A formação do professor: é preciso muito mais do que conteúdo. In: MOSÉ, Viviane (Org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988.

AZEVEDO, Clayte De Paula. A Pirâmide do Norte e o Obelisco do Sul. **Revista da UFG**, v.7, n. 2, dez. 2005.

AZEVEDO, Clayte De Paula. **Jovens, ensino superior e vestibular: egressos do curso técnico em química do CEFETMT no Curso de Química da UFMT**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto Lei n. 7083, de 27 de janeiro de 2010. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. **Educação integral**. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. **Legislação Básica de Textos Federais**. 10 jun. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação ambiental legal**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/ealegal.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: resultados e metas por município**. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4598242>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: resultados e metas por escola**. Brasília, 2015b. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação [...]. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. Brasília, DF: MEC, 2009b. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015**. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em 12 mar. 2016.

CARLINI, Herb. A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP). In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 439-448.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Nacional, 2005.

CHAGAS, Marco Antônio M.; SILVA, Rosemaria J. V.; SOUZA, Silvio C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Narrative inquiry. In: GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B. (Ed.). **Handbook of complementary methods for research in education**. 3. ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORAZZA, Sandra M. Pesquisa e ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria T.; ZACCUR, Edwiges. (Org.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

CORTEZE, Dilse Piccin. **Pesquisa Sócio antropológica e sua aplicabilidade na escola**. Projeto Passo Fundo, 2012. Disponível em: <http://www.projetopassofundo.com.br/principal.php?modulo=texto&tipo=texto&con_codigo=46629>. Acesso em: 15 dez. 2015.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso, 2014.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de S. et al. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Educa Mais**: programa de educação integral, Cuiabá, 2009.

CUNHA, Luiz A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

ESCHER e sua ciência. [Fotografia]. **Blog Abrimus**. 2007. Disponível em: <<http://abrimus.blogspot.com.br/2008/11/escher-e-sua-ciencia.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ESTEBAN, Maria T.; ZACCUR, Edwiges. (Org.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEIO, Secretaria municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. Esteio, 2009.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: MEC; INEP, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Madalena et al. **Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 23-24. (Série Seminários). Disponível em: <<http://armandodesalles.blogspot.com.br/2012/02/construcao-do-grupomadalena-freire.html>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GABRIEL, Carmen Teresa.; CAVALIERE, Ana Maria V. Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-293.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Educação Cidadã, v. 4).

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC. ANAIS DA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Brasília, 28 ago. a 2 set. 1994. **Anais...** Brasília, DF: MEC, 1994.

GALLO, Sílvio. (Re) pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA NETO, Alfredo da. (Org.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte. Autêntica 2006, p. 253-260.

GERHARDT, Tatiana E. et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GESSINGER, Rosana M. **Uma escola que se abre às diferenças: narrativas do cotidiano**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2006.

GORNI, Doralice A. P. **Sistema educacional do Paraná: qualidade e avaliação**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 1999.

GRILLO, Marlene Corroero. **Projeto político-pedagógico e avaliação**. Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao_de_professores/Mesa_Redonda_-_Trabalho/06_11_52_1M0404.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma avaliação da construção da pré-escola a universidade**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JAEGER, Werner W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 27. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2004. (Coleção Educar).

LIMONTA, Sandra V. et al. (Org.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: PUC Goiás, 2013.

MACHADO, Antonio. Provérbios y cantares. In: _____. **Campos de Castilla**. Madrid, ES, 1995.

MARINHO, João. Educação integral 2015: metas, perspectivas e desafios. **Educação e participação**, 19 mar. 2015. Disponível em: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/educacao-integral-2015-metas-perspectivas-e-desafios/>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

MATUS, Carlos. **Adeus, senhor Presidente: Governantes governados**. São Paulo: Fundap, 1996.

MATUS, Carlos. **Estratégias políticas: Chimpanzé, Maquiavel e Gandhi**. São Paulo: Fundap, 1996.

MAURICIO, Lúcia V. **Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar**. In: LIMONTA, Sandra V. et al. (Org.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: PUC Goiás, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de S. et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S. et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOLL, Jaqueline et al. (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo do. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSÉ, Viviane (Org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

NASCIMENTO, Hostina M. F. do. **Círculo da ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica da formação de professores**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002>. Acesso em: 08 dez. 2014.

PADILHA, Paulo R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político – pedagógico da escola. 2. ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã, v. 7).

PAIVA, Neide da S. Educação Integral: resignificando o Khronos em Kairós. In: LIMONTA, Sandra V. et al. (Org.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: PUC Goiás, 2013.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escolas de tempo integral**: desafios para o ensino público. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

PERNAMBUCO, Marta Maria. Quando a troca se estabelece: a relação dialógica. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.) **Ousadia no diálogo**: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene A. **Práticas coletivas na escola**. (Org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

PETRY, Ely Carlos. **LDB**: lei de diretrizes e bases: uma abordagem orientadora. Porto Alegre, RS: AGE, 2002.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Biblioteca Central Ir. José Otão. **Modelo para apresentação de citações em documentos**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/biblioteca/Capa/BCEPesquisa/BCEPesquisaModelo>>. Acesso em: 6 dez. 2015.

RABELO, Marta K. O. Educação Integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.118-127.

RODRIGUES, R. et al. Corpo, expressão e subjetividade: arte e educação física na perspectiva da Educação Integral. In: LIMONTA, Sandra V. et al. (Org.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: PUC Goiás, 2013.

SANTOS, Cristina Pinto; VIEIRA, Roberto Carlos. Reflexões sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia. In: MOLL, Jaqueline et.al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, Luciane M. Currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, Sandra V. et al. (Org.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: PUC Goiás, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **O Sistema Nacional de Educação**. In: CONFERÊNCIA ANPED, 36., 29 set. 2014 (parte 1). 1 post. (41min. 46s.). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZO0wsDEqOgM>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

SILVA, Maria Antônia Goulart da. Diretrizes conceituais e metodológicas do programa Bairro-escola de Nova Iguaçu (RJ). In: MOLL, Jaqueline et.al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Elizeu C. de (Org.). **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

STRECK, Danilo R. et al. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SWEARINGEN, C. Jan. The narration of dialogue and narration within dialogue: the transition from story to logic. In: BRITTON, Bruce K.; PELLEGRINI, Anthony D. **Narrative thought and narrative language**. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 1990. p. 173-197.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, 1976.

UNESCO. **World Education Forum**. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Dakar: Senegal. Consed. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

VEIGA NETO, Alfredo. Foucault e a educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **O sujeito da educação**. Porto Alegre, RS. 2002. p. 225-246.

VEIGA, Ilma Passos de A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VILARINHO, Sabrina. Gênero narrativo. **Brasil Escola**. [2012?]. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/literatura/genero-narrativo.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

WELLS, Gordon. **Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.

XAVIER, Libânea N. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC. 1950-1960**. Bragança Paulista: IFAN, 1999.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Tradução, Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Tradução, Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZELLER, Nancy. La racionalidad narrative en la investigación educativa. In: McEWAN, Hunter, EGAN, Kieran (Comp.) **La narrative en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires, AR: Amorroutu, 1998.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ESCRITA DOS DEPOIMENTOS

1. Você está na escola desde quando? Relate essa trajetória.
2. Conte, livremente, como foi o início da implantação do Projeto na escola.
3. Relate como eram as reuniões de planejamento e organização da escola.
4. Relate as mudanças mais significativas nesta trajetória.
5. Você percebe algum diferencial dessa escola em relação às outras da região ou mesmo do município? Fale sobre ele.
6. Relate as dificuldades e aprendizagens dessa experiência.
7. Conte como se deu a escolha do currículo, da metodologia de ensino, da estrutura de organização da escola.
8. Se você tivesse que começar tudo outra vez, o que faria diferente?

ANEXO A - PARTE EXTRAÍDA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL INVESTIGADA

7 MARCO REFERENCIAL

[...]

7.3 Concepção de Sociedade

A escola não deve desprezar as vivências já experimentadas pelos educandos. A finalidade maior deve ser a de possibilitar a estes uma participação ativa seja no universo profissional, político e cultural e social, fortalecendo sua cidadania, sua formação cultural para a qualidade de vida de toda população. O desenvolvimento da sociabilidade, da responsabilidade pessoal pelo bem estar comum e à vivência de valores democráticos, embora, que ler e escrever não garanta ao indivíduo autonomia e participação civil.

O estudo da cultura oportuniza novos olhares e novas perspectivas em relação a tabus e valores, desenvolvendo respeito pelas diferenças, abrindo possibilidade de reflexão, intercâmbios e formação de posturas conscientes.

A sociedade atual está num processo de desenvolvimento que põe em evidência a complexidade que envolve o mundo e suas diferentes realidades. Na perspectiva de uma sociedade democrática e de uma coletividade, levamos em conta o momento histórico de profundas e constantes mudanças tecnológicas, de pensamento, de valores, usos, costumes, mas, sobretudo, comportamentais.

7.4 Concepção de Homem

Acreditamos que o ser humano é um ser por natureza racional e livre, um ser inacabado que busca respostas para os desafios que são impostos visando uma constante transformação.

O papel da escola é possibilitar um ambiente facilitador de experiências que desperte novas capacidades e interesse por novos conhecimentos. Neste contexto exigente, mutante e investigador, emerge a necessidade de respeito às dimensões humanas, na construção dos relacionamentos sociais, familiares, compartilhando através da interação com o outro a busca constante de respostas para seus questionamentos como ser humano.

O homem tem capacidade de identificar as realidades pela conscientização, e poderá refletir criticar e transformar o mundo. FREIRE (1987, p. 164) chama a atenção para o fato de que a conscientização não pode ocorrer de maneira falsamente intelectual. É preciso que haja ação-reflexão-ação, que haja práxis que transforme a realidade.

Queremos um homem com senso crítico, questionador, que tenha discernimento, capacidade de julgar, analisar, inovar, resolver conflitos e enfrentar novos desafios. Uma geração bem informada e preparada para trabalhar com o imprevisível, perante as mudanças que estão ocorrendo no nosso cotidiano, sejam elas sociais, políticas, econômicas, científicas... Precisamos formar indivíduos criativos e independentes, que pensem e realizem por si mesmos, ou seja, autônomos.

7.5 Concepção de Educação

Processo de ações intencionais, sistematizadas, voltadas para o desenvolvimento integral do ser humano, visando uma construção digna de vida pessoal, profissional, social e espiritual, a fim de que possamos alcançar sua finalidade.

Compreende-se educação como um processo dinâmico que envolve relações entre sujeitos, permitindo que o indivíduo seja agente do seu desenvolvimento e participe da sociedade. Libâneo (1994, p.194) afirma que os métodos de ensino são fundamentados no

método de reflexão e ação da realidade educacional, sobre a lógica interna e as relações entre os objetos, fatos e questionamentos que originam os Projetos de Trabalho.

A educação não pode ignorar esta realidade. O impacto destas questões no cotidiano escolar é cada vez maior. A problemática da escola atual não pode ser reduzida aos aspectos relativos à estruturação interna escolar, e sim necessita ser repensada em sua concepção frente às realidades sociais e culturais.

A Escola tem como compromisso efetivar a implementação de projetos que contemplem a diversidade étnico-racial, suas origens e diferentes culturas no ambiente escolar, apresentando uma abordagem ampla, que deverá ser especialmente desafiante e enriquecedora para o desenvolvimento da pesquisa e do debate sobre as questões relativas ao seu papel na sociedade.

É na ótica de colaborar na construção de uma educação de qualidade e verdadeiramente democrática que situamos o nosso horizonte de preocupações, conscientes dos enormes desafios que a sociedade e a educação brasileira têm de enfrentar para efetivar este direito fundamental de toda pessoa humana. Demo diz que: “Ninguém escapa de educação. Ela é condição necessária para a vida humana. Mas é paradoxal: ao mesmo tempo que é instrumento de controle social, ela contribui para a modificação das condições existentes; ao mesmo tempo que oprime, liberta “ (1993, p. 78)

Acreditamos que só educa bem quem tem convicção de que o processo ensino e aprendizagem se torna mais eficaz quando contempla e inclui o indivíduo com necessidade especial.

7.6 Concepção de Escola

Sendo a escola centrada no ser humano, no seu desenvolvimento, na sua capacidade de aprender é fundamental que ela conheça como a criança, o pré-adolescente e o adolescente organizam seu pensamento para que possa definir o que ensinar como ensinar e quando ensinar. Assim, proporciona-se que os educandos desenvolvam-se de acordo com suas possibilidades e potencialidades de aprender. Desenvolvendo a dimensão cognitiva do educando dentro de seu compromisso científico. Buscando atingir as totalidades humanas à escola não se esquia do seu compromisso filosófico e transcende na complexa arte de serem gente e gente social.

Sempre na busca da construção do conhecimento, levando o educador a intervenções planejadas e pontuais durante o processo cognitivo do educando frente às aprendizagens.

7.7 Concepção de Aprendizagem

Cabe à escola educar para a compreensão das atuais complexidades. O referencial teórico que respalda a prática educativa neste CMEB se sustenta a partir de uma visão de ser humano pautada na idéia de que ele participa da construção de seu próprio conhecimento, trazendo suas experiências vividas.

A escola tem buscado uma transformação social, transita do ensinar para o aprender a aprender.

A pedagogia neste CMEB está embasada nos estudos de Paulo Freire, Celso Vasconcellos, Piaget e Vygotsky, Wallon, Hernández, Zabala, Zabalza, Junqueira Fº, Kramer, Hoffmann, Warschauer, entre outros, em uma tendência pedagógica no qual o desenvolvimento da aprendizagem se dará através de interações sociais, construção do conhecimento e da ludicidade.

Buscamos considerar as experiências trazidas pelas crianças, bem como suas necessidades e interesses. Contudo não se considera estes únicos para nortear a ação pedagógica. É necessário ainda que o objetivo de conhecimento, seja significativo para a criança, tornando-o próximo dos seus esquemas de assimilação para que ele possa compreendê-lo e, ao mesmo tempo, apresentar uma problematização, algo novo que requeira uma acomodação dos esquemas já construídos.

Assim o ensino e aprendizagem não acontecem de forma individual, mas articulada e compartilhada com o educando e com o educador. Pretende-se com isso desenvolver trabalhos com os educandos e não para os educandos, originando-se a socialização do saber.

Objetiva-se através dessa proposta, uma visão e linguagem comuns para que se possa manter a coerência e o equilíbrio das ações para com a comunidade escolar.

A aprendizagem se dá na interação dos sujeitos e com o conhecimento. A escola deve ser um espaço que oportunize a aprendizagem de forma significativa. (Conceito elaborado pelo corpo docente)

Conforme Piaget, o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas ele se constrói na interação do sujeito com o objeto. É na medida em que ele interage (e, portanto age sobre e sofre ação do objeto) que produz sua capacidade de conhecer e do próprio conhecimento. Esta é a razão da teoria Piagetiana ser chamada de “construtivismo”.

Entende-se que o conhecimento constrói-se e provoca o próprio desenvolvimento a partir da “interação” do sujeito com seu meio (físico e social) pensando de forma dialética. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender. Aprender precedeu ensinar ou ensinar se diluía na experiência realmente fundante do aprender?

Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar; o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Emília Ferreiro, no desenvolvimento da “Psicogênese da língua escrita” descobriu que a leitura e a escrita também passam por um processo de desenvolvimento similar ao desenvolvimento cognitivo. Em relação à escrita, a autora nomeou os níveis em: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Concebeu a alfabetização sob duas formas: escrita como código de transição em que a aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica e escrita como sistema de representação: a aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento (aprendizagem conceitual).

É válido ressaltar o que cita Jussara Hoffmann em Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação: “O indivíduo aprende porque se desenvolve e não se desenvolve porque aprende”.

Vigostsky no enfoque sócio-histórico-interacionista apresenta a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento e a concepção de “zona de desenvolvimento proximal” em que o indivíduo aprende na interação com o outro.

O sistema de ensino-aprendizagem pode ser um diálogo dos alunos com seu presente e seu passado, entendido como processo histórico, construindo uma perspectiva de futuro.

A aprendizagem deverá ser desenvolvida, de tal modo, que o aluno se torne capaz de resolver problemas mais e mais complexos e seja receptivo às mudanças, já que vive num mundo em acelerada e imprevisível evolução.

A aprendizagem escolar deve ser um processo formal, prazeroso, único e singular na vida de cada indivíduo.

O conhecimento não é nunca uma mera cópia figurativa do real, é uma elaboração subjetiva que desemboca na aquisição de representações organizadas do real e na formação de instrumentos formais de conhecimento. Ao distinguir os aspectos figurativos (conteúdos) dos aspectos operativos (formais) e ao subordinar os primeiros aos segundos, Piaget estabelece as bases para uma concepção didática baseada nas ações sensório-motoras e nas operações mentais (concretas e formais). Uma concepção que subordina a imagem e a intuição à atividade e operação, já que as formas do conhecimento, as estruturas lógicas que podem se aprofundar nas transformações do real são o resultado não dos objetos, mas da coordenação das ações que o aluno exerce ao manipular e explorar a realidade objetiva.

O conhecimento é uma construção histórica de representações sócio culturais disponíveis, transitória e relativa, múltipla e plural. É fruto da ação das pessoas sobre a realidade. Todos podem aprender e esse processo se dá na diversidade e na interação com o outro. É uma construção seqüencial e complexa que se assenta em esquemas operatórios de pensamento onde o professor tem papel fundamental.

Tais relações o levam ao entendimento de que a escola é um espaço privilegiado de inter-relações humanas em prol da construção de saberes, propondo-se a ir além da mera transmissão de conhecimento. Assim, a escola deixa de ser a detentora da verdade, do saber, e torna-se parceira e promotora do educando em sua caminhada, enquanto sujeito, comprometido com sua realidade.

7.8 Concepção de Educador

Atualmente, o educador se caracteriza como um profissional em constante formação que necessita interagir, colaborar, criar, discutir, cooperar, criar parcerias por intermédio das experiências vivenciadas com seus alunos, sendo um “referencial” de conhecimentos e

promovendo a aprendizagem histórica e social. As especificidades do ensino centrado no aluno/aprendiz possibilita o educador tomar uma postura de mediador, pois deve propiciar ao sujeito da aprendizagem ferramentas possíveis para a construção contínua de seu conhecimento, de forma que ele possa usufruir de sua criatividade e imprevisibilidade para compreender a sua própria evolução.

A prática do professor deve se basear em um conjunto de estratégias de ensino, como grupos de trabalho, fornecidos pelos próprios alunos, aprendizagem cooperativa e colaborativa, trabalho com projetos que envolvam situações reais entre outras atividades. Assim o aluno passará a ser parte integrante do processo e vai estar constantemente, inventando, explicando, elaborando, produzindo, passando a dar ênfase à aprendizagem.

O professor à medida que ensina também aprende, com isso cria uma nova ação docente mais significativa e crítica criando assim, um contrato pedagógico democrático.

Que seja mediador no processo ensino-aprendizagem, possibilitando a participação a prática dialógica, a criticidade, a criatividade e o respeito mútuo compreendendo que o “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1987). Considerar o relato de experiências, pois essas ampliam a reflexão e possibilitam o entendimento da postura pedagógica neles refletidos.

Os educadores devem conduzir as decisões mediando às intervenções, viabilizando a participação efetiva dos alunos nas decisões, argumentando, buscando informações em diferentes fontes.

O professor deve considerar também que os alunos são diferentes entre si e, por isso, necessitam de diferentes técnicas de aprendizagem para se desenvolver, por isso problematiza o contexto social, e juntos abordam as temáticas através de Projetos de Trabalho. Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de suas destrezas. É preciso que se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

7.9 Concepção de Criança

A criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação e de seus profissionais. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Criança é um indivíduo em formação e desenvolvimento e a infância são fases diretamente ligadas ao processo de desenvolvimento (físico) biopsicosocial.

7.10 Concepção de Infância

A criança e infância são fatores distintos, a criança sendo um indivíduo e a infância um período da vida do ser, experiências que ele vivencia para o seu desenvolvimento, uma fase de sua vida. A escola de educação integral investigada acredita que nem todas as crianças vivem sua infância, tendo de agir como adultos e cuidar dos irmãos e/ou trabalhar, assim sendo, uma vivência, uma experiência que nem todos têm ou passam por ela.

Infância não é um conceito cultural e sim deveria ser uma etapa de direito de todos, direito de pensar e agir naturalmente. Pelo fato de existir diferentes formas de encarar a criança e sua infância, surge uma diversidade de formas de abordar, de ensinar e de avaliar que é o conjunto de idéias que uma determinada sociedade adulta tem de suas crianças, como aprendem e como precisam ser educadas. As concepções de infância foram se transformando ao longo do tempo; algumas se extinguiram, outras continuam até os dias atuais sob diferentes formas, outras ainda foram agregadas mediante o avanço da filosofia, educação, ciência e tecnologia.

7.11 Concepção do Brincar

A criança quando brinca ela aprende novos conceitos, adquire informações e interage com o mundo, pelo brincar a criança prepara-se para aprender. O brincar torna-se um elemento muito importante para o desenvolvimento da criança, sendo um modelo ativo e formador de sua imaginação. Seguindo Moyles (2002, p. 62), o brincar é tão importante para a criança como o trabalho para o adulto. Isso explica por que encontramos tanta dedicação da criança em relação ao brincar. Brincando ela imita gestos e atitudes do mundo adulto, descobre o mundo, vivencia leis, regras, experimenta sensações.

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem e outras funções cognitivas estão profundamente ligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. A brincadeira faz com que a criança construa a sua realidade, e perceba a possibilidade de mudança da sociedade, na qual ela faz parte. Existe uma compreensão do mundo e das atitudes humanas.

Para Vygotsky, citado por WAJSKOP (1999, p. 35):

A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que serve como guia para as creches e escolas de educação infantil, apresentando objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, contempla a importância do brincar para a construção do conhecimento, nos dizendo que:

Parafraseando Kishimoto (1999, p. 27):

[...] nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados.

É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

Jogos, com regras determinadas, não permitem que a criança se expresse e repense, requer apenas a repetição de atitudes condicionadas.

Segundo Kishimoto, citado por Santos (1999, p. 24): "[...] um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los." Desta forma, o brinquedo é visto como a representação das experiências, da realidade que a criança faz parte.

7.12 Concepção do Cuidar

Conforme Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação, a hora do descanso após o horário de almoço e dos cuidados com a saúde. Esses cuidados se estendem também, neste CMEB, aos educandos do Ensino Fundamental por ser um Centro de Educação Básica que funciona em turno integral.

Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do ensino.

Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e

respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

7.13 Concepção de Escola Integral

O Tema Educação Integral em tempo integral, nos leva a pesquisar no que tange seus significados e concepções, na construção de uma escola popular.

Suas pesquisas e suas experimentações surgiram em culturas populares para atingir a camada desfavorecida. Nossa LDB, em sua lei 9.394, permite a interlocução e criação de um espaço de aprendizagem, ampliando sua carga horária e qualidade nas escolas

Artigo 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.

Esta organização ficar-se-á a critério da escola, podendo promover avanços qualitativos e conseqüentemente, quantitativos na produção dos alunos quanto aos seus processos de aprendizagens. Diante de alguns artigos lidos, esta qualidade ocorrerá somente em consonância com os desejos, experiências, vivências e planejamentos dos profissionais que acabam por organizar este espaço. Também não é de desejo que este espaço seja somente de encontro aos desejos dos educandos, sem fins pedagógicos, pensasse nas sutilezas deste planejamento e espaço, como privilégio de construção de saberes, inspirados nos objetivos comunitários.

A partir destes subsídios, entende-se que Escola Integral, deverá ser todas que integram o sistema de ensino, assim todas darão educação integrada e total aos alunos ali investidos. O tempo integral permite pensar em uma ampliação de carga horária mais capacitada aos atendimentos das aprendizagens dos alunos. O cuidado que devemos ter enquanto pesquisadores e promotores de conhecimentos, é o não “atropelamento da individualização das necessidades dos sujeitos “que estão na escola. A maior tendência é refletir sobre o coletivo

esquecendo as necessidades e construções únicas e que requerem demanda de tempo para poderem ser realizadas. Alguns autores alertam para a questão como instituição total, trazendo a idéia da escola que supri todas as necessidades escolares e acaba por ser um lugar de confinamento:

“Deve-se considerar que, especificamente, a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou, nas duas últimas décadas, um intenso debate, posicionando diversos educadores e pesquisadores que ora questionavam o caráter populista nas propostas políticas de apresentação (PAIVA, 1985) e a inviabilidade de sua universalização (PARO, 1988), ora, sua consistência como projeto pedagógico, apontando uma intenção de confinamento, constituindo-se numa instituição total (ARROYO, 1988).”

Quando pensamos nestes sujeitos-alunos que estarão sendo os partícipes deste processo, temos que entender que, são pessoas com dimensões múltiplas, para poderem ser desenvolvidas e trabalhadas na escola, não pode limitar-nos apenas nos aspectos cognitivos.

Ao pensar nestas dimensões, é refletido sobre a responsabilidade imposta diante deste processo e que no seu desenvolver necessita de muita atenção e trabalho demarcado pelos vários setores envolvidos na educação, como familiar, pedagógico e social, para transformação de um espaço com objetivos definidos para atender o desenvolvimento e aprimoramento de aprendizagens escolares.

A escola é sempre um espaço comunitário e social, assim quando assume um maior tempo de institucionalização, dever-se-á pensar no espaço do “entre”, a que nossa formação ainda como profissionais de educação deverão aprimorar-se que é de entender cada aluno como sujeitos únicos e respeitar seus sentimentos, entender suas dúvidas, avaliar seus “medos” e construir junto com ele (alunos e comunidade) uma escola humana, cooperativa, diversa.

7.14 Concepção de Diversidade

A população brasileira se formou com a contribuição cultural e mistura de quatro grupos básicos: índios, colonizadores, negros e imigrantes, por isso que existem muitas diferenças culturais e físicas. Cada grupo ao vir para nossa terra trouxe costumes, sua língua, seu modo de

viver. Aqui os grupos se multiplicaram, se dividiram, se misturaram, adquiriram novos costumes, criaram novos aspectos culturais. Seus traços físicos também se misturaram.

Partimos de reflexões em sala de aula acerca de valores eurocêntricos que norteiam a nossa percepção de mundo e que relegam a um plano inferior significativas contribuições dos povos de descendência africana e indígenas. O reflexo significativo deste processo de “colonização cultural” estendeu-se até os dias de hoje, então se naturalizando as diferenças.

Desnaturalizar estas relações é um dos objetivos que os movimentos sociais e a Escola têm como compromisso, estabelecer para efetivar a implementação de um processo que contemple a diversidade no ambiente escolar. Para tanto a Lei Nº 10.639/03 procura estabelecer possibilidades de tratar as temáticas das relações raciais no ambiente escolar de uma maneira que objetive a construção de uma escola que tenha o respeito à pluralidade (étnica, política, religiosa ...) como premissa básica no sentido de construir uma sociedade democrática, referindo as questões referentes às Africanidades durante todo o ano letivo, dando a maior ênfase na semana da Consciência Negra, durante o mês de novembro. Citamos também a lei 11.245/08 que faz referência ao estudo sobre os povos indígenas, sendo trabalhado no decorrer do período escolar.

A Inclusão é a inserção de algo ou alguém. A inclusão escolar é precursora de uma melhor qualidade de vida para dar autonomia e cidadania a todos os segmentos de nossa escola. Não basta acolher e promover a interação social, o importante é garantir que todos os educandos com necessidades especiais ou não, o seu avanço no seu processo cognitivo e social. Não basta matricular numa escola inclusiva, é preciso garantir as condições necessárias para a aprendizagem, isso inclui os recursos humanos e estruturais adequados que são essenciais para definir um bom planejamento e ação.

Os educadores são figuras importantes, que vão fazer o trabalho de integração e inclusão da criança na escola e sociedade. A escola precisa além de mediar o conhecimento científico, influir em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individualização da criança, como no desenvolvimento das relações afetivas, na participação social, na capacidade comunicativa, na identidade sexual, e na própria identidade pessoal.

Estar incluído fisicamente no espaço da escola regular não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem. Cabe ressaltar que a formação é um processo silencioso, lento, progressivo e cumulativo de noções adequadas sobre temas-tabus, como por exemplo:

deficiência, questões de raça e gênero,... Acreditamos que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos alunos com portadores de necessidades educacionais especiais, adquirindo uma nova significação.

É reinventando nossas atitudes que podemos transformar o futuro: um lugar onde todos estão incluídos e dividem as mesmas oportunidades. Essa é a nossa maneira de pensar e de agir. Porque acreditamos que, se cada um fizer um pouco, esse pouco pode virar muito. Cabe então ao educador: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las.

Reconhecer as habilidades do aluno: ao identificar certas necessidades do aluno, o professor de AEE reconhece também as suas habilidades e a partir de ambas traça o seu plano de atendimento, conforme a Resolução 010/2009 que orienta para a oferta da modalidade de Educação Especial através do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

7.15 Concepção de Currículo

Currículo e conhecimento são idéias indissociáveis, pois currículo relaciona-se com o processo pelo qual o indivíduo constrói conhecimentos, assim, compreende todos os conteúdos/anos trabalhados na escola e também todas as vivências, as relações, as situações de elaboração, de desenvolvimento e de avaliação do dia-a-dia da escola. Trabalha-se na escola com a existência de um currículo explícito e formal e de um currículo oculto e informal. Segundo Giroux (1986): “um grande benefício derivado do trabalho sobre currículo oculto foi que as escolas passaram a ser vistas como instituições políticas, inextricavelmente ligadas às questões de poder e controle na sociedade dominante.”

O currículo é a totalidade das vivências realizadas e representa a vida da escola. É a busca por ela de compreender a realidade social, os direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Tem como objetivo ser a base para a construção do sujeito que se sonha.

Ao iniciar a construção do termo currículo e do que ele significa para a escola investigada, nos deparamos com aspectos de fundamental importância para esta concepção.

Nosso trabalho é embasado na grande preocupação de que o lúdico permeie todo este processo, que as necessidades básicas e a alfabetização corporal sejam atendidas, respeitando o desenvolvimento das capacidades e habilidades de cada um, dentro das fases de desenvolvimento conforme a construção do conhecimento e da realidade de cada educando enquanto sujeito da ação. O Cuidar e o auxiliar individual e coletivamente, pensando sempre no que ensinar, para que ensinar e para quem ensinar, também estão constantes neste processo. Entendemos que Currículo deve incluir todas as atividades e experiências que permitam que as crianças aprendam, através de atividades planejadas buscando atingir determinados objetivos e acontecimentos inesperados que se revelem boas oportunidades para ensinar e aprender.

Este currículo deve ter a visão de uma formação humana orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento, que desta forma sim esteja a serviço da diversidade. Entendendo que concepção de diversidade é a norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, também, diversidade biológica, que devem ser respeitadas e trabalhadas pelo grupo e nunca esquecendo que educandos e educadores vão à escola com vários objetivos dados a realidade do contexto social. Este currículo deve promover também a transcendência, ser interdisciplinar e dialógico, buscando sempre a formação social.

Acreditamos que a escola permeia várias áreas do conhecimento além do papel social que exerce e neste contexto percebemos que a aprendizagem é uma decorrência da soma de vários fatores. Precisamos construir saídas para as problemáticas do dia a dia, ensinar a pensar, ser, aprender, conviver e fazer, como conviver em um espaço onde convivam várias pessoas pensando e agindo de formas diferentes e com esta diversidade aprender a resolver seus problemas e as problemáticas impostas pela escola e pela vida.

Acreditamos que desta forma estaremos auxiliando para o processo de construção de um cidadão autônomo, participativo, crítico e feliz.

8 METODOLOGIA

A escola de educação integral investigada segue a Tendência Progressista Crítico-social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica onde os conhecimentos e as experiências dos alunos são valorizados pelos professores. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos elaborando Projetos de Trabalho de acordo com os Planos de Estudo. Nesta Tendência Pedagógica, o professor exerce papel de mediador do conhecimento que o aluno trás consigo, problematizando essa realidade construindo, juntamente com os alunos, assim os Projetos de Trabalho. Nessa concepção o aluno é um ser ativo e sujeito de seu conhecimento. Onde o educando se descobre enquanto sujeito do processo histórico, partindo do sensível, do imediato, do empírico para o abstrato, do particular para o contextualizado. Onde se priorize a construção de projetos pedagógicos nascidos preferencialmente das leituras e pesquisas da realidade definindo assim temáticas significativas em perspectivas interdisciplinares, bem como sua ressignificação no interior do processo ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que a metodologia pretende garantir o respeito às características de cada contexto educativo e às diferenças individuais dos alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, pois o ensino e aprendizagem não acontecem de forma individual, mas articulada e compartilhada com o educando e com o educador. O ato de aprender requer investigação, averiguação, questionamento, mudança, resistência, criação, dúvida, ebulição, enfim, transgressão. Condizendo com Freire (1987, p. 68): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

[...]