

**LOHANNA CARRILHO DE MELO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA ESCOLA  
EM TEMPO INTEGRAL: EXPECTATIVAS E DILEMAS**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE-MS**

**2013**

**LOHANNA CARRILHO DE MELO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA ESCOLA  
EM TEMPO INTEGRAL: EXPECTATIVAS E DILEMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –  
Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom  
Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de  
Mestre em Educação.

**Área de Concentração: Educação**

**Orientadora: Leny Rodrigues Martins Teixeira**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**Campo Grande-MS**

**Dezembro-2013**

### **Ficha catalográfica**

Carrilho, Lohanna de Melo

A Prática Pedagógica de professores na implementação de uma Escola em Tempo Integral: Expectativas e Dilemas. / Lohanna Carrilho de Melo; orientação, Leny Rodrigues Martins Teixeira, 2013.

124f + apêndices

Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013

1. Professores - Formação 2. Escola Integral 3. Mudança – Inovação  
I. Teixeira, Leny Rodrigues Martins II. Título

CDD – 370.71

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA ESCOLA  
EM TEMPO INTEGRAL: EXPECTATIVAS E DILEMAS**

**LOHANNA CARRILHO DE MELO**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Leny Rodrigues Martins Teixeira - UCDB

---

Profª Drª Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

---

Profª Drª Marta Regina Brostolin da Costa – UCDB

CAMPO GRANDE, 12 DE DEZEMBRO DE 2013.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

UCDB

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aquele que sempre me apoiou e acompanhou durante minha caminhada de formação, meu amigo, companheiro e parceiro dos momentos tristes e felizes, hoje meu esposo Diogo Velho Mondragon.

E a todos aqueles que dele farão uso para construção de sua formação intelectual, melhoria em sua prática de trabalho e na educação como um todo.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, mediadora e companheira, professora Leny Rodrigues Martins Teixeira, por não desistir de mim mesmo quando o caminho ficou mais tortuoso, me pedindo para passar sebo nas canelas, pela dedicação, carinho e paciência, sempre me incentivando e mostrando como era possível. Muito obrigada pelos conhecimentos e sabedoria que despendeu a mim e a oportunidade que me proporcionou de aprender e de ser pesquisadora, desde os tempos de iniciação à pesquisa.

À professora Eliane Greice Davanço Nogueira, por aceitar o convite para compor a banca examinadora e contribuir com esta dissertação, desde os momentos do grupo de pesquisa que tive a oportunidade de participar e aprender com suas colaborações.

À professora Marta Regina Brostolin, por aceitar o convite para fazer parte da banca e por colaborar com esta dissertação, pois ela vem acrescentando em minha formação desde quando eu era ainda aluna da graduação. Obrigada professora por fazer parte desta minha caminhada desde o início da minha jornada profissional.

Aos meus familiares, em especial à minha mãe Lenilda Carrilho e meu *paidrasto* Eduardo Bazhuni, que me proporcionaram a educação que tive, os valores que tenho, a confiança em mim e assim contribuíram para que eu me formasse a pessoa que sou hoje.

Aos meus amigos que me deram força e incentivo para que concluísse essa dissertação com qualidade, me cobrando, exigindo e acreditando no meu potencial.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UCDB, acessíveis e dispostos a ajudar em caso de dúvidas e dificuldades teóricas e até auxiliando na busca de materiais para minha pesquisa, muito obrigada a todos.

Às professoras participantes da pesquisa que dividiram comigo em seus relatos, suas vivências, fazendo com que este projeto acontecesse.

CARRILHO; Lohanna de Melo. *A prática pedagógica e a formação de professores na implementação de uma Escola em Tempo Integral: expectativas e dilemas*. Campo Grande, 2013. p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

## RESUMO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, ligada ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Prática Docente FORPRAD/UCDB. Tem por objetivo descrever e analisar a prática pedagógica de professores de uma escola em tempo integral de Campo Grande, caracterizando suas expectativas e dilemas em relação ao início da implementação do projeto, tendo em vista o seu processo de formação para a mudança. Os objetivos específicos são: a) analisar os documentos oficiais, planos das Secretarias de Educação e das escolas que norteiam a implementação da escola em tempo integral; b) coletar dados dos professores pesquisados a respeito dos problemas e dificuldades para essa nova situação educacional em reuniões pedagógicas e c) identificar nos relatos dos professores a respeito das expectativas em relação ao projeto e o desenvolvimento do trabalho ao longo do tempo (5 anos). A pesquisa proposta se baseia em uma abordagem qualitativa na modalidade “descritivo-explicativa”, com a intenção de compreender o problema e tem por objeto de análise o projeto da Escola em Tempo Integral (ETI) e os relatos dos professores sobre a sua adaptação ao projeto. Será desenvolvida em três etapas: *1ª etapa* - análise da proposta para a ETI e registro das reuniões pedagógicas em 2010; *2ª etapa* - 1ª entrevista com 4 professores regentes desde 2009 e *3ª etapa* - 2ª entrevista com 4 professores regentes, 2 professores do grupo anterior e 2 professores que iniciaram em 2012. Ao assumir a função de coordenadora pedagógica em uma ETI, chamou a atenção as dificuldades de implementação do projeto. Uma das dificuldades se devia à adaptação dos professores, que mesmo experientes mostravam insegurança na realização de suas atividades. Na realidade, frente ao novo projeto, os professores apresentavam características de professores iniciantes. O novo projeto parecia produzir um choque de adaptação ou de

realidade, como se refere Veenman (1984). Além disso, interessava estudar como os professores reagem frente à mudança. Logo, a pesquisa levanta dados que mostram o quão distante está a formação teórica que os docentes possuem da realidade encontrada na prática educacional. Esta distância entre teoria e prática é que irá ditar a necessidade de mudança do professor, conforme sua formação, o que não é um processo que se impõe externamente, mas uma necessidade que se instala a partir de desafios colocados pela realidade e assumidos pelo professor e que o leva a formar-se,

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Escola em Tempo Integral; Práticas Pedagógicas; Mudança; Inovação Pedagógica.



CARRILHO; Lohanna de Melo. *The pedagogical practice of teachers in implementing a School Full Time: expectations and dilemmas*. Campo Grande, 2013, p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

## **ABSTRACT**

This work is linked to the Research Line Pedagogical Practices and their Relationship with Teacher Training, connected to the Group Research Teacher Training and Educational Practice FORPRAD/UCDB. Aims to describe and analyze the practice pedagogical of teachers of a School in Full Time (SFT) de Campo Grande, featuring your expectations and dilemmas in relation to beginning of project implementation, in view of its formation to change. The specific objects are: a) analyzing the official documents, plans Departments of Education and schools that guide the implementation of the school full time; b) collect data of the surveyed teachers about the problems and difficulties in this new educational situation in pedagogical meetings, and c) identify reports from teachers about the expectations for the design and development work over time (5 years). The proposed research is based on a qualitative approach in the "descriptive-explanatory" mode, with the intention of understanding the problem and is the subject of analysis in the design of the School Full Time and teachers' reports on their adaptation to the project. It will be developed in four stages: Step 1 - analysis of the proposal for the SFT record of meetings and teaching in 2010; Step 2 - 1st interview with 4 school teachers since 2009 and 3rd stage - 2nd interview with 4 school teachers, 2 teachers from the previous group and 2 teachers who started in 2012. To assume the function of teaching coordinator in a SFT, drew attention to the difficulties in implementing the project. One difficulty was due to the adjustment of teachers, showed that even experienced insecurity in performing their activities. Actually, opposite the new project, teachers had characteristics of beginning teachers. The new design appeared to produce a shock adaptation or reality, as stated Veenman (1984). In addition, interested to study how teachers reacted against the change. Therefore, the research showed that data show how far is

the theoretical training that teachers have the reality found in educational practice. This gap between theory and practice is what will dictate the need to change the teacher, as their training, which is not a process that is imposed externally, but a necessity that installs from challenges posed by reality and borne by the teacher and which leads to form,

**KEY WORDS:** Teacher education; School Full Time; Pedagogical Practices; Change; Pedagogical Innovation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I A PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE À MUDANÇA E INOVAÇÃO</b> .....	19
1.1 MUDANÇA E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	19
1.2 A CRISE DE IDENTIDADE DOCENTE: AMPLIAÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE ..	26
1.3 PARA ALÉM DOS SABERES CLÁSSICOS DA DOCÊNCIA .....	30
1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MUDANÇA .....	34
<b>CAPÍTULO II O PROJETO ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL COMO PROPOSTA DE MUDANÇA E INOVAÇÃO</b> .....	39
2.1 HISTÓRICO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL .....	39
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL .....	42
2.3 O PROJETO DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE/MS .....	46
2.3.1 A formação preparatória para a implementação do projeto .....	48
2.3.2 O currículo da Escola em Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente.....	50
<b>CAPÍTULO III A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO: OS RELATOS DOS PROFESSORES DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PROFESSORA IRACEMA MARIA VICENTE</b> .....	65
3.1 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: OBJETIVOS E METODOLOGIA .....	65
3.2 CONVERSANDO COM AS PROFESSORAS .....	68
3.2.1 Primeiro momento: as primeiras impressões do projeto - registros dos encontros com as professoras nas reuniões .....	68
3.2.2 Segundo momento: a fala das professoras participantes nas entrevistas .....	71
<b>ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS</b> .....	114
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
<b>APÊNDICES</b> .....	125
<b>APÊNDICES 1</b> .....	126
<b>APÊNDICES 2</b> .....	127

## INTRODUÇÃO

Até recentemente a escola era a instituição do mundo moderno e contemporâneo responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado, do assim chamado conhecimento escolar. É a instituição diretamente responsável pelo ensino de instrumentos indispensáveis à sobrevivência no mundo letrado nas sociedades modernas. Isso é válido principalmente no que se refere às classes populares, para as quais ela tem sido o principal meio de acesso ao conhecimento sistematizado.

Na concepção tradicional, veiculada pelo senso comum, a educação é entendida como um processo em que existe alguém que sabe e alguém que não sabe, que detém conhecimentos e outro que não detém, sendo que este primeiro que sabe, se torna o transmissor do conhecimento, da informação, como bem coloca Paro (2010), tornando a educação como mera passagem e conteúdos restrito a conhecimentos e informações.

No entanto, é preciso ver além desta concepção simplista e pensar educação como ciência, complexa e muito mais do que ensino básico e elementar. A sociedade atual requer e espera mais do que isso, porque passa a entender e valorizar a importância dos sujeitos, bem como sua bagagem sociocultural. Como aponta Imbernón (2004):

[...] o mais importante é que amplos setores demandaram que a educação se aproximasse mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais... (p. 11).

Para tanto, segundo esse autor a escola não pode mais ser apenas o lugar que se restringe às funções básicas de ensinar as quatro operações, de socializar e de habilitar para uma profissão.

Em suma, Imbernón (2004) acredita que:

... a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora... (p. 7).

Estas novas exigências sociais demandam não só uma redefinição do papel da escola, como também uma reconfiguração da atividade docente, sem as quais a tarefa educativa a ser realizada pela escola pode se tornar pouco significativa.

Hoje sabemos que o fracasso ou o sucesso escolar não é responsabilidade apenas do professor, e que repensar sua formação é condição fundamental para a melhoria e qualidade da educação, uma vez que este é o mediador e articulador de todo este processo, que é dinâmico e mutável, como sabemos sofre alterações conforme o homem e sociedade se modificam, tornando a necessidade de formação imprescindível e permanente. Para tais mudanças que ocorrem Imbernón (2004), mostra:

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (p. 15).

Isto significa que tem de ser pensado ainda, que nesta formação, é essencial a motivação e interesse do profissional para a adaptação e construção de novas atividades frente às mudanças, para o que alerta Paro (2010):

Com relação ao educador, o aspecto mais evidente de sua condição de sujeito é que, pela mesma razão que o aluno só aprende se quiser, também o professor precisa querer ensinar para conseguir fazê-lo (p. 32).

A necessidade de mudança, portanto se faz presente, em todos os sentidos, tanto no que se refere à concepção ampla de escola como espaço educacional, quanto na sua função mais simples que é a de ensinar os conteúdos disciplinares.

Segundo Paro (2010) é preciso entender que “O próprio conteúdo tem agora uma nova configuração, que exige outra metodologia de ensino” (p. 29). Se os conteúdos são outros agora e buscam tratar este sujeito em sua integralidade sócio-histórico-cultural, a forma de trabalhá-los em sala, ou seja, sua metodologia, sua prática, também precisarão ser repensada, como o próprio autor sinaliza:

Ainda com respeito às implicações metodológicas da consideração do educando como sujeito, a escola pública atual não pode negligenciar o conhecimento das condições concretas de existência do alunado, visto que não lhe é dado escolher seus alunos (ideais), nos moldes da escola elitista de ontem e de hoje (p. 31).

Alguns pressupostos são imprescindíveis para a realização de um ensino de qualidade, como o direito à igualdade de atendimento, acesso, permanência e sucesso, independente das diversidades culturais e raciais. Além disso, contar com um ambiente escolar flexível, preparado e equipado para atender essa diversidade, assim como a qualidade deste para execução de serviços que privilegiam os fins e não os meios, formação integral e atualizada dos educadores e demais profissionais, com garantia de envolvimento na formulação das propostas pedagógicas das instituições de ensino, estabelecendo novos paradigmas a serem incorporados nesta ação, tal como a inovação e criatividade destes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Paro (2010) complementa:

De posse dessa concepção mais abrangente e rigorosa de educação, e tendo como horizonte a sociedade democrática, podemos agora, mesmo que em seus contornos mais genéricos, considerar as implicações metodológicas desse conceito para a prática educativa (p. 28).

A perspectiva da educação de qualidade, fez surgir por volta do século XIX a proposta de educação integral, baseada nos ideais da Revolução Francesa, voltadas para a emancipação intelectual e no socialismo, visando uma educação igualitária e de acesso a todos. A partir destes marcos históricos, a educação passou a ser pensada como condição para conquista da liberdade a qual pode destruir, por meio da ciência e da democracia, os preconceitos e toda a alienação imposta pela burguesia para a manutenção da estrutura social de exploração.

No Brasil as escolas de tempo integral começam no início dos anos 50 com ideias de Anísio Teixeira, fundamentadas nas premissas educacionais de escola pública e igualitária

de Dewey e Kilpatrick, primeiramente com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador na Bahia e logo mais tarde, na década de 80, a partir do projeto de Darcy Ribeiro, surgem os chamados CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). O que entendemos destes dois projetos é que apesar de ter uma proposta diferenciada para a época e contar com grande enfoque na cultura, não tiveram muito sucesso em sua implementação, no caso dos CIEPs, este projeto foi visto por muitos como um movimento eleitoreiro, por concentrar seus prédios em área de grande risco social, conforme será melhor descrito no capítulo II.

Após a implantação dos CIEPs, muitos outros projetos foram pensados e implantados no país e em diferentes contextos, inclusive o projeto federal “Mais Educação”, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 em todo o Brasil.

Mas afinal, por que a educação integral, de certo modo, é retomada no cenário educacional atualmente?

Seja pelas reais necessidades escolares ou por motivação política, a educação integral é sempre foco de questionamentos e novamente está em evidência, prevista em documentos norteadores da educação brasileira importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2001 que tinha como meta a implantação do aumento da jornada escolar.

Apesar da diversidade de projetos que encampam a proposta de educação integral prevista legalmente, os quais foram implantados conforme as políticas educacionais de cada Estado, todas elas foram consideradas não só como indicadoras de mudanças, como também de inovação educacional.

O que sabemos é que as mudanças em educação, ao mesmo tempo em que reconhecem os vínculos ideológicos e políticos de uma iniciativa, também destacam suas implicações no âmbito da prática, uma vez que para sua realização contam com organismos e sujeitos que a compõem, neste caso a escola, composta por pessoas individualmente ou em coletivo, cada um com suas especificidades e interesses pessoais, atuando em situações normativas, como bem aponta Farias (2006):

Enfim, toda inovação, independentemente de sua fonte, e natureza, é motivada por valores, sejam daqueles que a promovem, sejam daqueles que a vivenciam em seu cotidiano. Isso explica por que uma inovação, recorrendo às palavras de Hernandez (2000), não tem o mesmo significado para quem a promove, para quem a coordena, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos. Essa perspectiva de inovação reconhece os vínculos entre as inovações e as pessoas no processo de mudança (p. 56).

Em Campo Grande-MS o projeto das escolas em tempo integral (ETI) foi desenvolvido no ano de 2008, com a seleção dos profissionais e formação preparatória para os professores e início das atividades no ano de 2009. Como consultor para a elaboração do projeto, a Secretaria Municipal de Campo Grande, contou com o professor Pedro Demo, que se responsabilizou pela organização e estudo da proposta desenvolvida.

Esta proposta educacional, segundo nos pareceu, é um desafio para todos os envolvidos em sua implementação, em especial para os professores das ETIs, uma vez que traz elementos e pressupostos diferentes daqueles que os professores reconheciam como orientadores de suas práticas nas escolas que trabalharam antes de entrarem na escola integral.

A partir da constatação do desafio, constituído pela necessidade de ultrapassar uma série de obstáculos e barreiras para a implementação de um projeto curricular inovador, esta investigação pretendeu avaliar como este projeto foi implementado, questionando o que caracteriza o projeto da Escola Integral e em que sentido ele é inovador? E diante deste projeto diferenciado como os professores se adaptam e constroem sua prática nesse contexto? Por fim, como a formação de professores pode contribuir para a adaptação em situações de mudança?

Tal proposta de investigação se baseia em diferentes justificativas. Em primeiro lugar apresentamos as justificativas de ordem pessoal e profissional.

Ao assumir a função de coordenadora pedagógica em uma escola em tempo integral do município de Campo Grande, o desafio de acompanhar o projeto e orientar os professores, suscitou diversas questões a respeito da proposta educacional implantada ainda no ano de 2009 pela Rede Municipal de Educação (REME). Particularmente chamou a nossa atenção o fato de que, mesmo os professores mais experientes apresentavam dificuldades, as quais se assemelhavam aos dos professores iniciantes, conforme apontado por Veenman (1984).

Para compreendermos melhor esse choque na escola em tempo integral é necessário saber que este não acontece apenas com professores iniciantes como cita o autor, mas professores com diferentes tempos de carreira, semelhantes apenas por terem participado de uma breve formação continuada de quatro meses e agora estão diante de um desafio, uma situação nova que consiste na implementação de uma proposta inovadora, e que requer destes professores uma adaptação<sup>1</sup> e uma superação dos problemas engendrados na realidade na qual se encontram inseridos.



Uma segunda natureza de justificativa, de ordem teórica, se faz presente, dado o caráter recente do tema no Brasil e a necessidade de aprofundar a compreensão sobre esta temática e as implicações para a prática do projeto de escola de tempo integral.

Isto se torna mais importante, na medida em que constatamos o caráter recente do tema no Brasil e conseqüentemente do pequeno volume de trabalhos de pesquisa sobre o mesmo, conforme levantamento bibliográfico de estudos anteriores sobre o assunto. A questão da escola pública de horário integral tem se constituído uma necessidade crescente, tendo em vista a participação maciça nas discussões atuais e na legislação vigente, além das diversas experiências de ampliação da jornada escolar em muitos municípios brasileiros.

O levantamento realizado destaca assim estudos internacionais (Compère, 1997 e Souza Pinto, 2001), nacionais (Paro 1988, Maurício, 2004; Cavaliere, Coelho, 2003; Esquinsani 2010); há ainda um levantamento das produções acadêmicas existentes em universidades brasileiras como Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), todas financiadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira. Sobre isso Maurício (2004) afirma:

Análises brasileiras sobre o tema escola de horário integral estão presentes em vários artigos publicados em diversas revistas de indiscutível prestígio acadêmico (Revista Brasileira de Educação, Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade, entre outras), como se pode ver na seção Bibliografia Comentada. Entretanto esta produção está dispersa no tempo e em diferentes publicações. Mesmo Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que idealizaram e executaram a proposta de escola de horário integral, não reuniram, num mesmo volume, textos sobre a temática (p. 16).

---

<sup>1</sup>Usamos aqui o termo adaptação, não no sentido sociológico que representa uma espécie de acomodação configurada como uma reação de não mudança, mas optamos pela abordagem de Jean Piaget (1971). Adaptação para este autor é a capacidade de adaptar as suas estruturas mentais ou comportamento para se adaptar às exigências do meio. Essa adaptação é guiada por uma orientação para obter o balanço entre esses esquemas e o ambiente em que está inserido. Sempre que há um desafio proposto pelo meio, ou como coloca Piaget, desequilíbrio é necessária a adaptação, como possibilidade de reequilíbrio e desse modo, uma aprendizagem. Ao se adaptar ao meio, há uma troca em que o indivíduo assimila algo do meio à suas estruturas cognitivas e ao mesmo tempo acomoda tais estruturas ao meio, criando esquemas novos para responder aos desafios propostos pelo meio.

Portanto, este projeto pretende realizar uma análise do problema proposto, apresentando discussões que permitam a compreensão das relações entre a proposta de mudança em questão e sua transição para a realidade, tendo em vista a prática dos professores e sua formação para fazer frente aos desafios que a implementação do projeto suscita.

Neste sentido, a pesquisa se justifica por se propor a verificar quais as relações entre a teoria abordada durante a formação do professor e a realidade encontrada na prática docente, ou seja, os desafios da prática, os dilemas e dificuldades da profissão docente frente a uma nova situação educacional, processo muitas vezes vivenciado como um choque com a realidade. Nesse caso tal situação é contextualizada por um projeto inovador, consubstanciado pela proposta da escola em tempo integral.

Dito de outra forma o objetivo geral deste trabalho de pesquisa é descrever e analisar a prática pedagógica de professores de uma escola em tempo integral de Campo Grande, caracterizando suas expectativas e dilemas em relação ao início da implementação do projeto, tendo em vista o seu processo de formação para a mudança.

Para tanto, adotamos uma metodologia baseada em uma abordagem qualitativa na modalidade “descritivo-explicativa”, com a qual pretendemos analisar os documentos oficiais, planos das Secretarias de Educação e das escolas que norteiam a implementação da escola em tempo integral, coletar dados dos professores pesquisados a respeito dos problemas e dificuldades para essa nova situação educacional relatados em reuniões pedagógicas, e nas falas dos professores a respeito das expectativas em relação ao projeto e ao desenvolvimento do trabalho ao longo do tempo, ou seja nos últimos cinco anos de implementação do projeto.

Esta dissertação foi organizada em três capítulos, sendo o primeiro intitulado: “A perspectiva de formação de professores frente à mudança e inovação”, que traz a discussão sobre qual formação o professor precisa ter para lidar com as mudanças e inovações que se fazem presente atualmente e principalmente no projeto da ETI, se a formação específica para atuarem neste projeto foi suficiente ou não para dar o respaldo teórico no fazer pedagógico das professoras participantes da pesquisa e ainda, como poderia ser esta formação para melhor atender às necessidades e auxiliar na superação das dificuldades encontradas no projeto. Além disso, apresenta algumas referências teóricas para discutir a questão do processo de mudança e inovação, implicados no dia a dia dos professores participantes do projeto.

O segundo capítulo: “O projeto Escola em Tempo Integral como proposta de mudança e inovação”, pretende trazer um breve histórico das políticas e criação das Escolas

em Tempo Integral e particularmente apresentar as características do projeto em destaque, bem como sua proposta pedagógica e se ele pode ou não ser considerado um projeto inovador.

O terceiro e último capítulo, “A implementação do projeto: os relatos das professoras da Escola em Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente”, expõe o caminho traçado para a realização da pesquisa, seguido da apresentação dos dados coletados, ao longo da pesquisa e durante os cinco anos de atividades do projeto. Neste capítulo são realizadas a discussão e respectivas análises sobre como as professoras participantes vivenciaram este momento de implementação.

Por fim o trabalho termina com as reflexões finais, nas quais procuramos sintetizar as reflexões realizadas a respeito das questões norteadoras da pesquisa.

Esperamos com esta pesquisa compreender melhor como os professores da escola de tempo integral moldaram sua prática docente, desenvolvendo estratégias para colocar em prática o projeto, bem como lidar com as expectativas e dilemas que os acompanharam ao longo desse processo de adaptação profissional a uma nova realidade.

# **CAPÍTULO I - A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE À MUDANÇA E INOVAÇÃO**

O problema proposto nesta pesquisa requer aprofundar os conhecimentos sobre a formação de professores em relação ao modo como estão sendo preparados para enfrentar situações de mudança e inovação, tão comuns nos dias atuais, em que os professores vivenciam uma crise de identidade, provocada pelo questionamento do seu papel e ampliação de suas funções, dadas as características da sociedade contemporânea.

Neste capítulo, buscaremos analisar alguns aspectos envolvidos no processo de mudança e inovação em educação, visando construir um referencial teórico que permita compreender a prática dos professores, principalmente a dos participantes desta pesquisa que estão enfrentando tais mudanças ao trabalharem em um projeto novo e em tese inovador.

## **1.1 MUDANÇA E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sabemos que vivemos em uma sociedade que implica uma postura de mudança recorrente. Mudamos para poder atender às exigências sociais, cientes de que mesmo tais exigências sofrem modificações com o passar do tempo. A educação e a escola como um todo, não fogem a esta regra, é preciso atualizar-se, adaptar-se às necessidades do século atual, desvencilhando-se das raízes do século passado.

A escola precisa ter o papel de educar para a contemporaneidade, sendo necessário, portanto, entender o currículo escolar como uma parte do processo educacional adaptável à cultura, aos aspectos econômicos e sociais. Neste sentido é preciso nos apropriarmos do cotidiano do aluno, o que implica que não podemos ficar presos a um currículo prescritivo, a ser seguido na íntegra, inflexível, imutável.

Para Messina (2001):

Os cientistas sociais referem-se à mudança associando-a com conflito, ordem ou regulação. Acompanhando a tese de Foucault (1979), a sociedade tem a estrutura do pan-óptico ou de um controle centralizado, onipresente através de todas as instituições. Em sociedades dessa natureza, as mudanças são variantes do disciplinamento (p. 229).

Hernández (1998) nos aponta que certas mudanças vivenciadas são referentes à quantidade e velocidade das informações a que os indivíduos têm acesso e são expostos frequentemente.

Para Huberman (1973) “a mudança, portanto, é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a por em causa antigos postulados” (p. 18).

Tais idéias nos fazem pensar especialmente, que a escola enquanto espaço de formação, precisa estar atenta a estas realidades novas, não sendo mais espaço exclusivo de divulgação do conhecimento científico. Portanto, é necessário que as mudanças na educação restituam o significado da escola como “lugar de aprender” e a valorização do professor como “educador e pesquisador do ensino”, levando em conta o contexto do aluno, como sugere Hernández (1998).

O autor complementa que os conteúdos das disciplinas estudadas na escola não acompanham esta velocidade da mudança social, embora isto seja exigido dos futuros profissionais do mercado de trabalho. A função escolar de preparar profissionais precisa ser repensada ao passo das novas demandas, não sendo mais suficiente a formação dos saberes e aptidões específicas adquiridas, mas uma formação de valores, habilidades e atitudes, como forma de preparar o aluno para participar de uma sociedade plural e complexa. Assim, segundo Hernández (1998):

Com isso, a cultura escolar adquire a função de refazer e renomear o mundo e de ensinar os alunos a interpretar os significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos dotam a realidade de

sentido. Ao mesmo tempo que lhes abre as portas para compreender suas concepções e as de quem os rodeiam (p. 28).

Desse modo, a escola, pode ser entendida como o motor propulsor da mudança, visto que esta mudança acontecerá primeiramente em seu espaço e especialmente com os seus agentes. Os professores, que são o ponto chave deste processo, na medida em que buscam a inovação de seu fazer, para a partir dela formar estes sujeitos que a sociedade reclama, como explica Imbernóm (2004):

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (p. 29).

Para o professor que tem seu fazer arraigado, ou seja, uma prática consolidada, esta mudança implica novo aprendizado, incerteza de sucesso e possibilidade de fracasso, muitas dificuldades e insegurança. Tal processo é na maioria das vezes lento e gradual, individual e coletivo, já que “mudar pressupõe uma ruptura por dentro, para se libertar das amarras com o estabelecido e redefinir um outro modo de pensar e de agir” (FARIAS, 2006).

Reforçando este pensamento, Messina (2001) coloca:

A mudança é uma viagem, uma passagem, uma virada que é tão animadora quanto ameaçante. Mudar implica desnaturalizar ou distanciarmo-nos do *habitus* que nos constitui, que é tão estruturante, quanto estruturado, separarmo-nos desses modos de sentir, pensar e agir (p. 228).

Diante da complexidade deste processo, é importante destacar que nem toda mudança é vista com bons olhos pelos sujeitos envolvidos neste processo. Huberman (1973) alerta que estas mudanças além de serem lentas, podem reduzir a produção, e que no caso da educação, enquanto sistema social ocorre uma perda, ainda que inicial, da qualidade do que vinha sendo feito, até que seja estabelecida uma prática como um novo “hábitus”. Assim o autor explica:

Segundo a teoria dos sistemas, os sistemas sociais são estáveis e homeostáticos; após ligeiras perturbações, eles tornam a um estado de equilíbrio semelhante a sua condição anterior, o que lhes confere um caráter auto-regulador que lhes permite responder às exigências do ambiente sem serem continuamente perturbados (p. 40).

Ainda é Huberman (1973) que aponta alguns fatores exógenos e endógenos contribuindo para a resistência às mudanças. Ele elenca fatores exógenos de resistência como: resistência do ambiente às mudanças, “incompetência” dos agentes exteriores, desconfiança dos professores, ausência de “agente da transformação”, união incompleta entre teoria e prática, base científica insuficientemente desenvolvida, conservantismo e invisibilidade profissional.

Quanto aos fatores endógenos de resistência pontua: confusão de objetivos, não há recompensa para inovadores, uniformidade de método, a escola como um monopólio, fragilidade do elemento constituído pelos conhecimentos – baixo nível de investimento tecnológico e financeiro, dificuldade em diagnosticar deficiências, problema de medição de resultados, prioridade às obrigações de rotina, baixo nível de investimento na formação pessoal, ausência de modelos e passividade.

Para complementar o autor inclui alguns fatores de limitação, referentes à divisão do pessoal e dos serviços, hierarquia e diferença de “status” e a ausência de processos e de formação com vistas à mudança.

Em que pesem todos estes fatores a mudança requer autonomia dos professores para tomar decisões a respeito das diversidades e dificuldades de sua prática. Sendo assim, Imbernóm (2004) sugere que devemos:

[...] considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas (p. 21).

Para que haja uma mudança na prática é necessário que os sujeitos estejam comprometidos com ela, ou seja, que esta esteja embasada em razões intrínsecas, na busca por novos valores e crenças, que estejam dispostos a mudar, o que implica acreditar que tal mudança seja possível, como afirma Hargreaves (1998):

Sob essa óptica, entende-se que a prática não muda antes das crenças, a não ser em situações nas quais a mudança é ensejada de modo impositivo. A mudança das práticas e das convicções que a sustentam ocorrem de modo interativo e em conjunto (p. 48).

As mudanças são produzidas a partir das ações humanas e para tal é fundamental que os sujeitos nela envolvidos sejam protagonistas destas ações. No processo de mudança

articulam-se elementos diversos do fazer, impulsionados pelas adversidades e imprevistos, que enfrentados pelos saberes pessoais e profissionais dão sentido próprio ao trabalho. No caso da educação esta mudança se mostra mais problemática, incerta e lenta porque envolve um processo de ruptura, como coloca Huberman (1973):

No âmbito da educação, a mudança como ressignificação da prática aponta para “a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados” (apud FARIAS, 2006, p. 46).

Em educação a mudança não pode ser esquecida no âmbito da sala de aula, da postura do professor, suas crenças e atitudes e, sobretudo, uma renovação do fazer pedagógico, mudança teórica e prática, do pensar e fazer. Esta ação de mudança não acontece de forma isolada e sim pessoal, coletiva e interativa, nunca fragmentada ou desconexa. Não podemos esquecer que o cenário de toda esta trama é a escola, enquanto espaço físico e institucional.

Deste modo, entendemos que este cenário poderá contribuir para que a mudança seja positiva ou não, inovadora ou não, uma vez que a promessa de melhoria estará imbricada nos valores e atitudes dos sujeitos envolvidos no processo e dos interesses dos mesmos.

Sobre esta questão Messina (2001) aponta que:

A partir desses princípios, a inovação foi definida como processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria. Nesse sentido, diversos autores referem que inovar consiste, antes de mais nada, em uma disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação. Ao mesmo tempo, os teóricos da inovação se interessam pela apropriação por parte dos atores, pela continuidade dos esforços inovadores e pelo papel integrador que corresponde a um significado compartilhado sobre a inovação. Dessa maneira, a inovação pode cumprir uma função projetiva (p. 227).

Ainda é importante salientar que a pretensa mudança para inovação não implica necessariamente algo inédito ou original, já que ela pode ser de uso corrente em outros espaços e tempos, sendo nova conforme a situação, como aponta Farias (2006): “o componente de novidade de uma inovação condensa um sentido relativo, referenciado a algo existente que a incorpora. Esta é a condição básica para produzir uma inovação: incorporar algo que até então não fazia parte da unidade de referência, alterando-a” (p. 52).



Logo, inovação não é um fim, mas um meio para a transformação de sistemas educacionais e de práticas educativas.

Huberman (1973), entende a inovação como combinação de meios mais eficazes que visam alcançar fins específicos. Deste modo e, conforme o autor, a inovação é uma operação completa em si mesma cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança. Nas suas palavras:

[...] uma inovação deve perdurar, ser amplamente utilizada e não perder as características iniciais. O sistema de ensino frequentemente é tentado a mudar as aparências para não alterar a essência (p.17).

É certo ainda, como apresenta Farias (2006), que uma inovação, enquanto novidade provém de duas fontes: a primeira refere-se à introdução de algo novo em um determinado contexto, como algo desconhecido pelos sujeitos envolvidos, o que demanda mudanças de ordem externa à escola; a segunda refere-se à emergência de algo que decorre do novo, no interior de um contexto. Demanda iniciativas dos sujeitos implicados, reportando-se a ações produzidas pelos profissionais da educação, no contexto escolar e na busca por soluções de dificuldades vivenciadas em suas práticas.

Navarro (2000, apud FARIAS, 2006, p. 52) refere-se a estas características da inovação apontadas por Farias (2006) como “inovações externamente induzidas” e “inovações internamente geradas”. Messina (2001) também distingue a inovação como sendo de duas naturezas, uma de caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas e outra por alteração de sentido a respeito da prática corrente.

Huberman (1973) acredita que neste contexto alguns fatores predisõem a necessidade de mudança, já que para ele a inovação é mais resultado do tédio de se fazer o mesmo que tem sido feito até então, da mesmice, do que da sensação de ineficiência.

Complementando a idéia destes autores, Fullan (1991) acrescenta que é preciso pensar em três pressupostos principais: congruência, instrumentalidade e relação custo/benefício pessoal, os quais são resumidos por Farias (2006), como segue:

O professor, ao se deparar com uma inovação, avalia se essa apresenta coerência com as finalidades as quais se destina, ou seja, ele levanta questionamentos acerca da adequação da inovação aos problemas e dificuldades que enfrenta: existe alguma indicação de que essa inovação permite atingir os resultados esperados? Ela atende aos interesses dos alunos? Favorece a sua aprendizagem? A congruência, portanto, reporta-se as evidências que demonstram que a mudança ensejada pode produzir os

efeitos esperado, bem como a sintonia desses resultados com as necessidades dos alunos em termos de interesses e aprendizagem (p. 71).

Segundo Huberman (1973), podemos destacar três tipos de mudança escolar, uma mudança na parte estrutural e de equipamentos, uma mudança na visão dos programas e métodos e a mudança que acontece nas relações entre os pares escolares, denominadas pelo autor como mudança “material”, mudança conceitual e decorrente desta as transformações nas relações interpessoais.

Por sua vez Elmore (1996), em seus estudos aponta a importância de se pensar como os sujeitos da mudança, neste caso os professores, se posicionam em relação à sua instauração, sabendo que a mudança pode ocorrer em casos isolados ou em grupos de professores, sem que seja assumida pelo sistema educacional.

No entanto, o autor entende que se esta postura for assumida por um grande grupo da escola, mesmo que não atinja o sistema educacional, poderá ter sucesso, pois seu êxito dependerá do envolvimento da cultura escolar, estabelecendo-se assim uma relação direta entre cultura da colaboração e a mudança educacional.

Sabemos que o valor, o sucesso e/ou a qualidade de uma mudança, da inovação escolar, está diretamente ligada aos sujeitos que a produzem. Neste sentido distinguimos a mudança como imposta e voluntária, assim nos explica Messina (2001):

“[...] a diferença que conta é aquela relacionada com o sentido, se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar ou, ao contrário, os submete a uma lógica única, aceita como natural” (p. 227).

O que a autora defende é que a principal distinção entre as mudanças apresentadas está na autonomia dos sujeitos envolvidos por ela e ainda, o nível de impacto que esta mudança irá provocar em um determinado contexto. Messina (2001) acrescenta ainda:

A mudança imposta produz ambivalência e dificuldade para compartilhar o sentido da ação, e o pressuposto é que o sentido da mudança deve ser compartilhado pelo grupo que está participando. Além disso, os autores destacam que qualquer mudança envolve uma perda do estado anterior, ansiedade e incerteza. Nenhuma dessas manifestações é reconhecida pelas reformas (p. 230).

Frente a estas necessidades de mudança, conforme as novas demandas e exigências da sociedade, os professores são levados a ter uma certa incerteza em relação às

suas funções de trabalho, bem como se estão conseguindo atingir seus objetivos profissionais. Como vem sendo investigado, acreditamos que frente às mudanças e desafios da sociedade atual, os professores passam por uma crise em sua identidade docente.

## 1.2 A CRISE DE IDENTIDADE DOCENTE: AMPLIAÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE

No Brasil, bem como em toda a América Latina as idéias de inovação vieram por intermédio de órgãos internacionais, com fins mercadológicos, cujo interesse era fortalecer o mercado de trabalho e assim, formar mão de obra qualificada. Tal fato delimita as funções da escola à de mero preparo profissional, não deixando brechas ou autonomia para se pensar em uma formação integral, como aponta Farias (2006) “As orientações provenientes dos organismos multilaterais fornecem os marcos de referência para a formulação ou aperfeiçoamento das políticas vigentes, delimitando, assim, as áreas prioritárias para mudança (p. 37).

Por conta desta postura mercadológica, a formação do professor e as funções atribuídas ao profissional da educação, tem estado ligadas meramente a formar sujeitos para o mercado de trabalho, ou seja, habilitar para uma profissão e contribuir como mão de obra em uma sociedade capitalista.

Esta prática, fadada à repetição de atitudes e de procedimentos, induz o professor a não se sentir motivado ou instigado a inovar na atividade docente. A busca por mudança ou a consciência necessária sentida pelo professor em mudar, as interações com os pares e as trocas de experiências, assim como a constante busca por novos conhecimentos e formação continuada, são fatores que colaboram para que os professores superem as dificuldades da docência. Neste sentido, situação de buscar o novo e desconhecido, pode ser muito mais difícil para aqueles professores, que acreditam em uma educação mais tradicional, como alerta Torres (1991):

Isto provoca diversos efeitos nos professores. De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo (apud CONTRERAS, 2002, p. 37).

Em consequência, os dilemas e dificuldades enfrentados pela maioria dos professores em sua prática os levam a parar de investir em aperfeiçoamento, seja por dificuldades ou falta de recursos, muito embora, alguns estejam sempre à procura de melhorias para o sucesso de sua turma, administrando prioridades e trabalhando efetivamente para sua realização.

É preciso pensar neste caso em situações de formação que atendam à necessidade imediata do professor, ou seja, que propicie uma relação entre a teoria oferecida nos cursos de formação continuada com a prática desenvolvida pelos professores em seu dia a dia. Esse processo poderia ser entendido como uma formação em serviço, baseada nos interesses reais e práticos do professor, de modo que haja sentido e significado no que está sendo aprendido por ele em seu fazer pedagógico.

Tardif (2002) afirma que “na relação teoria e prática o saber caminha ao lado da teoria ao passo que a prática ou está desprovida de saber ou é portadora de um falso saber, baseando-se, por exemplo, em crenças, ideologias e idéias preconceituosas”.

Ressaltamos assim, a aquisição do saber docente baseado na prática através de experiências individuais ou coletivas, compartilhadas com colegas, pois não se pode atender situações cotidianas apenas teoricamente ou utilizando-se de manuais. No entanto, o acúmulo de experiência dos professores, suas crenças e valores e o ambiente sócio-cultural podem ser usados como base para se criar um modelo para lidar com as tarefas docentes e as problemáticas do dia-a-dia, constituindo o que Bourdieu (1972) concebe como *habitus* ou seja, “o conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (apud PERRENOUD, 1993, p. 39).

Espera-se hoje uma conduta prática diferenciada do professor em relação às exigências e demandas de uma sociedade em constante mudança, ou seja espera-se que a escola e, conseqüentemente o professor, possam ser capazes de acompanhar as atuais exigências sociais e caminhar com esta, formando pessoas capazes de conviver em um mundo plural. Para tanto, podemos pensar que uma possível solução esteja na formação dos professores, mas uma formação centrada na sua atividade na escola, uma vez que viria ao encontro das necessidades práticas dos professores, dando suporte ao seu fazer pedagógico diário.

Entendemos que, se a sociedade está mudando, a escola deve estar preparada ou pelo menos ciente da necessidade de uma preparação para atender tais mudanças. De fato,

sabemos que as expectativas em relação ao sistema educacional sofrem mudanças, como alerta Farias (2006) quando afirma que “vive-se um momento de alteração no significado das instituições escolares, expressa basicamente na desvalorização de sua formação no processo de inserção social”, o que se torna um grande desafio para o trabalho dos professores.

Para tanto, é fundamental repensar esta educação, sua especificidade e condição, para realmente atingir os objetivos que esta se propõe, de formar sujeitos de forma integral, em uma perspectiva social e histórica, como apresenta Paro (2010):

Do que vimos até aqui, convém ressaltar essas duas importantíssimas características de um conceito crítico de educação que o diferenciam radicalmente do ingênuo conceito do senso comum. Em primeiro lugar, a preocupação da educação tomada num sentido rigoroso é com o homem na integralidade de sua condição histórica, não se restringindo a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto restrito da vida das pessoas. Em segundo lugar, e em consequência disso, seu conteúdo é a própria cultura humana em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações, como costuma fazer a educação tradicional (p. 26).

As mudanças e transformações são inerentes ao desenvolvimento humano, o homem, bem como a sociedade estão a todo momento sofrendo alterações que estão imbricadas em seu processo de construção. Uma vez que o homem é transformador da natureza a que pertence e desse modo é transformador de sua própria natureza, ou seja é autor da História e produtor, um ser humano-histórico, como diz Paro (2010), “a educação, enquanto ciência humana seria, num sentido amplo, *apropriação da cultura*, condição fundamental para a *formação do homem em sua integralidade*”. Assim, a educação, como complementa Imbernón (2004):

Deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental (p. 8).

Dadas as condições da sociedade atual, os professores e a própria escola responsável pela educação de muitas crianças tem assumido atribuições que estão além de suas funções tradicionais, propiciando um sentimento de fracasso e incompetência, ocasionando alterações na natureza do trabalho escolar e de seus profissionais.

Desse modo, ampliam-se as funções preliminares de instrução isolada, tanto das instituições educativas quanto dos trabalhadores da educação. Esta necessidade é reconhecida

quando se entende que formação do sujeito é integral e não dissociada, como bem aponta Imbernón (2004):

A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente (p. 14).

Ainda o autor acrescenta:

A profissão docente se moverá então em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais (alguns autores as chamam de acadêmicas) e a estrutura de participação social (p. 29).

Quando a escola não acompanha as atuais necessidades sociais, esta se torna obsoleta e sem validade, incapaz de formar para a sociedade do conhecimento, da informatização e da tecnologia, para as novas situações de trabalho, a lidar com as mudanças, de reconhecer a flexibilidade e imprevisões que dominam a lógica do mercado competitivo e global, ou seja perde sua função basilar, de formar para convivência em sociedade e para o mercado de trabalho.

Assim a avaliação da sociedade em relação à escola e suas funções é uma só, uma vez que esta não satisfaz suas necessidades, de que a educação está perdendo seu valor e não dá conta de suas obrigações e por fim desvaloriza a atuação e a pessoa do professor.

Para tanto é fundamental repensar tal postura e construir a formação deste professor, que possa lidar com as situações de incertezas e ansiedade e que tenha confiança nas pessoas e nos processos, segundo Fullan e Hargreaves (1999), o que requer combinar o trabalho em grupo e individual, com coragem, compromisso e reflexão.

São complexos os fatores que promovem a mudança em educação, como por exemplo, a necessidade de alteração de conteúdos curriculares, a deficiência de recursos materiais e condições do trabalho do professor, o uso de novas tecnologias e outros, o que expressa as palavras de Ribas (2000):

[...] talvez nunca tenha sido tão difícil ser docente como atualmente. Tempos atrás, se tinha noção clara do que fazer e como proceder com os alunos, dos conteúdos e da forma de trabalhá-los. Hoje, com as mudanças em ritmo vertiginoso, é difícil até dimensionar o conteúdo a tratar: se ele é válido ou não, se está de acordo com as expectativas dos alunos ou mesmo com a de seus pais. O aluno de agora já não sabe o que está fazendo em sala de aula. Isso complica a atuação docente [...] (apud FARIAS 2006, p. 35).

Na realidade muito precisa ser feito para acontecer a mudança na educação, boa vontade e compromisso não são suficientes, alguns entraves decorrentes da pressão pelo imediatismo corrente e sobrecargas, incongruências do cotidiano, devem ser levados em conta para se ter práticas inovadoras. Messina (2001) alerta sobre a importância de uma formação que atenda a essas intempéries da prática do professor:

Como decorrência, a prática e as convicções, ou crenças, são os elementos-chave que devem ser mudados; conseqüentemente, os professores devem ser especialistas no processo de mudança e grande parte da formação deve consistir em formá-los para a mudança (p. 231).

### 1.3 PARA ALÉM DOS SABERES CLÁSSICOS DA DOCÊNCIA

Com a crescente demanda das funções dessa profissão e o discurso por parte dos professores de que estão tendo seus afazeres ampliados, resta-nos indagar: quais seriam então, as funções de um professor e para tal o que é necessário *saber* para ensinar? Que *saberes* devem ser aprendidos/construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada?

Esses saberes, denominados *saberes docentes* ou *saberes dos professores*, vêm sido discutido por autores nacionais e internacionais, dentre os quais destacam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Gauthier (1996), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999), que têm procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991) “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (p.218). Assim, afirmam os autores, para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam os saberes das disciplinas, aqueles relativos aos conteúdos das disciplinas e de diferentes áreas de conhecimento, Língua Portuguesa, História, Matemática etc.; os saberes curriculares, contemplados nos objetivos, métodos e filosofia da instituição escolar; os saberes da formação profissional, entendido por serem os pedagógicos e da ciência da educação e os saberes da experiência, incorporados por meio das práticas do dia a dia docente, das

experiências, trocas e socialização do professor. Desse modo, essa mescla de saberes, para os autores constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

Ainda sobre a questão dos saberes dos professores, Pimenta (1999) faz referência à questão da construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos ‘saberes dos professores’, referidos por ela como ‘saberes da docência’, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sob este aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os *saberes da experiência*, os *saberes do conhecimento* – referidos os da formação específica (Matemática, História, artes, etc) e, os *saberes pedagógicos*, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ‘ensinar’. Neste sentido, para a autora, as três categorias identificam o que é necessário saber para ensinar.

A autora incorpora ao que denomina ‘saberes do conhecimento’ os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e dá uma conotação especial aos ‘saberes da experiência’ destacando dois níveis: os saberes da experiência dos alunos – futuros professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano. Por outro lado, enfatiza que há necessidade de se começar a tomar a prática dos formados como o ponto de partida para se reinventar os saberes pedagógicos, a partir da prática social de ensinar, para superar esta tradicional fragmentação dos saberes da docência categorizados.

O que podemos entender dos estudos desses autores citados é que apesar da formação institucional em que os professores participam, muito do que lhe é construído em sua formação profissional, advém de suas experiências pessoais, suas práticas de trabalho.

A prática do professor, segundo Perrenoud (1993), está envolta em contatos que se realizam ao longo do processo, e que é fundamental para o seu desenvolvimento, tanto com adultos, pais e colegas professores, quanto com as crianças, os alunos.

É possível pensar que o professor pode se adaptar, assim como o seu fazer pedagógico às necessidades e demandas a que está exposto, seja pelo currículo da escola em



que atua, contingências/situações do dia-a-dia, relações com os demais professores, grupo gestor da escola, alunos e pais.

Ao entendermos que cada instituição escolar tem sua identidade podemos dizer também que esta adaptação deve estar presente na vida profissional do professor, uma vez que é sabido que a inconstância em um local de trabalho é realidade da maioria dos profissionais da educação.

Mas afinal, por que o professor, ainda sim, tem tanta dificuldade em se estabelecer em uma situação nova, ou diferente da que vem desempenhando? Por que tantas queixas nas mudanças que são atribuídas à sua função?

As escolas não são iguais, possuem características e identidades diversas uma das outras, o que requer uma formação de professor para a mudança, já que ao longo de sua carreira muitos professores normalmente trocam de escola e portanto enfrentam realidades e contextos diferentes. Além disso, a sociedade em que vivemos também passa por mudanças ao longo dos tempos exigindo das profissões em geral, uma adaptação às novas demandas deste novo sistema.

Esta sociedade espera do professor, além do domínio do conteúdo que leciona e das estratégias relacionadas ao ato pedagógico – saber conduzir uma aula, como facilitador(a) e dinamizador(a) da aprendizagem, explorar dinâmicas de grupo, garantir a disciplina, saber avaliar, etc – exige-se também dele(a) que seja animador(a), pedagogo(a) eficaz, e desempenhe funções que vão além do ensino: cuidar do equilíbrio emocional, afetivo e psicológico dos estudantes, da integração social, da higiene pessoal, da educação sexual etc. (ESTEVES, 1995 apud NACARATO *et al*, p.96).

Nesse sentido, não basta o professor ter esses saberes apresentados pelos autores anteriores, é preciso como Charlot (2001) ressalta, que o professor compreenda como se constrói a relação com o saber, uma vez que, “só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender em uma certa relação com o aprender” (p. 17), e é a Educação que desenvolve esse movimento triplo, de humanização, de subjetivação-singularização e de socialização.

Pensando nesta formação e nos saberes fundamentais para a prática do professor, Charlot (2001) alerta para a necessidade de se entender as relações feitas pelos professores com estes saberes, pois é observado que ao longo de um processo de formação inicial, o modo como cada professor se forma é única, o que pode ser entendido como diferencial a relação estabelecida por cada um com os saberes que lhe foram ensinados, como sintetiza Teixeira (2012):

A questão não é o que o professor precisa saber, mas qual a relação que ele estabelece com o saber (Charlot, 2001), tema importante, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, podendo ser analisada em vários aspectos: psicológico-motivacional, didático, social ou antropológico, respondendo a diferentes questões (*in* REBOLO et al, 2012, p. 114).

Esta abordagem supõe que a aprendizagem é o processo de tornar algo exterior em algo interior e que para tanto, é preciso haver uma relação com o saber, criando assim, um vínculo, um sentido para este saber. Como Teixeira (2012) explica, a relação com o saber expressa uma perspectiva antropológica, no sentido de que o homem nasce inacabado e se torna humano, ao apropriar-se do humano existente, o que ocorre na mediação entre seres humanos e instituições (p. 115).

Charlot (2001) descreve o aprendiz em dois eixos o eu empírico e o eu epistêmico. O professor só irá encaminhar o aluno para o eu epistêmico se compreender como o processo de aprendizagem ocorre ao identificar o que “nutre, sustenta, contraria, desvia, bloqueia esse processo” (p. 23), sendo assim, como o professor poderá mobilizar o aluno no campo do saber e do aprender.

Com o intuito de alargar a discussão em relação aos saberes, Arroyo (2004), sinaliza a necessidade de pensarmos nestes saberes não mais apenas como instrucionistas e ainda técnicos, restritos ao como fazer. O autor acrescenta que por muito tempo os professores se tornaram extremamente fiéis aos rituais da docência, viraram escravos de uma fidelidade e de tratos sagrados, ritualizados dos conteúdos curriculares e de seus ordenamentos.

Este *hábitus* deforma as tentativas de superação das dificuldades vivenciadas, uma vez que estão presos a manuais e guias de seus afazeres práticos. Não basta ser um “expert” nestes saberes, mas sim professores que saibam lidar com as intempéries e as adversidades do dia a dia, de modo criativo e autônomo, como diz Arroyo (2011), “se guiar pela sensibilidade para a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em funções de opções políticas, éticas” (p. 51).

Pensando assim, espera-se que a escola tenha a função de não apenas formar crianças para o mercado de trabalho, mas para a vida, para um mundo metamórfico e exigente, que busca pessoas formadas para as mudanças, críticas, autônomas e responsáveis por suas atitudes na sociedade em que vivem, com consciência ambiental, valores sociais, morais e coletivos. Assim finaliza Arroyo (2000):

As artes de instruir e de educar, de colocar os saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade, enfim dos valores humanos, é nossa arte. São as delicadas artes do nosso ofício de mestre (p. 82).

#### 1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MUDANÇA

Da afirmação de Arroyo (2000) anteriormente citada, podemos perceber que a docência está longe de ser uma atividade técnica e científica, para a qual poderíamos seguramente treinar os professores.

Quando falamos no ofício de professor como profissão, é claro que devemos levar em conta alguns domínios técnicos, como em qualquer outra profissão, o importante aqui é não identificar a docência apenas nesta concepção minimalista, como aponta Marcelo (1999):

Parece nos claro que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica, e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional (p. 22).

A tarefa de educar exercida pelo professor supõe uma compreensão do humano e de suas diferentes manifestações, portanto, uma capacidade para compreender e trabalhar com os aspectos essenciais ou de valores humanos que se fazem presentes em um mundo em mudança.

Desse modo entendemos que a formação de professores é um processo contínuo que ocorre durante a vida, como descreve Feinman (1983, apud Marcelo 1999) ao distinguir quatro fases neste processo: fase de pré-treino, fase de formação inicial, fase de iniciação e fase de formação permanente.

É neste sentido que reconhecemos que a formação do professor se dá antes mesmo de frequentar os cursos de formação docente. Inicia-se em sua vida escolar e acontece ao longo de sua vida profissional. Deste modo, a formação inicial é um processo intermediário, pois o futuro docente já traz consigo experiências, valores e crenças, adquiridos anteriormente, como filtros que moldam sua prática, sendo que, tais crenças muitas vezes, não se modificam durante o processo de formação inicial, como é lembrado por Tardif (2002). Esta questão também é exposta por Feinman-Nemser & Buchmann (1987), ao dizer que o processo de aprender a ensinar começa:

[...] muito antes dos alunos freqüentarem os cursos de formação de professores; por isso, temos de ter em conta as idéias anteriores e as regras que os alunos aliam à experiência, e devemos ajudá-los a exteriorizá-las segundo concepções mais apropriadas (apud Zeichner, 1997, in NÓVOA, 1997, p.130).

Ainda é sabido que esta formação inicial muitas vezes não está calcada na prática profissional de educador, nos exercícios de reflexão, mas engessada em conteúdos distantes do fazer diário e prática da profissão docente, como coloca Giroux (1997):

Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares (p.159).

Apesar das mazelas, Imbernón (2000) advoga a importância da formação inicial, porém revisada, já que se constitui na base da formação do conhecimento pedagógico especializado e deve possibilitar ao professor:

[...] uma bagagem sólida, nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor(a) a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para não cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política, que implica todo o ato educativo [...]( p.60).

Quando Imbernón (2000) se refere à necessidade da formação inicial, porém revisada, está colocando que tais cursos necessitam assumir sua identidade de formação de professores, sendo capazes de proporcionar uma bagagem teórica básica, mas não desvinculada das situações presentes na realidade da escola, as quais são múltiplas e variadas e necessitam de um docente com uma postura capaz de se adaptar a elas.

Dentre as múltiplas dimensões inerentes aos processos de mudança Marcelo (1999) sinaliza que:

É necessário conceder uma atenção especial à dimensão pessoal da mudança, se realmente espera-se que algo mude, pois entende-se que o professor não é um técnico que executa instruções e propostas elaboradas por especialistas e sim alguém que processa informação, toma decisões gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas e etc (p. 47).

Diferentes autores consideram que os processos de mudança devem considerar a dimensão pessoal desta, uma vez que ela se dá por conta dos interesses, necessidades, crenças e valores dos sujeitos envolvidos, neste caso, os professores. A participação e envolvimento dos professores nos processos de mudança são fundamentais para a qualidade e sucesso de sua ação. Os professores precisam estar convencidos de que esta mudança será exitosa, trará qualidade à sua prática, como bem expõe Marcelo (1999) “os professores incluíam métodos de ensino cujo funcionamento não estavam totalmente convencidos, mas decidiam aceitá-los ou recusá-los após observarem o seu funcionamento na sua própria prática ou na de outros” (p. 49).

Desse modo, a formação continuada é vista como uma possibilidade de atualizar o professor, de apresentar as inovações presentes e fazê-lo refletir sobre as suas novas necessidades, é sobretudo, uma forma do professor não parar no tempo, e assim tornar-se resiliente às mudanças e novas demandas da sociedade, seja com o crescente uso das tecnologias, a maior acessibilidade de todos às informações, enfim, a todo novo contexto social ao qual sua atividade profissional está associada atualmente.

Esta formação continuada constitui um processo que implica reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as práticas que norteiam a sua postura de educador enquanto sujeito que transforma e é transformado pelas próprias contingências e necessidades da profissão.

Para Marcelo (1999) são três os fatores que influenciam a importância da formação na sociedade atual: o impacto da sociedade na formação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia (p. 11).

Diante disto, o sucesso da ação docente frente aos desafios desencadeados pela mudança está pautado em sua prática pedagógica, de natureza fundamentada, crítica e plural. Supõe uma atividade intencional para a qual há necessidade de um profissional estudioso, pesquisador, leitor, escritor envolvido no processo de educar bem, para então ser capaz de desenvolver uma prática metodológica instigante, de base científica, capaz de usar criativamente diferentes recursos em prol do aprender bem do aluno. Endossando esta idéia Maurício (2004) aponta:

O professor não deve ir para esta escola para ajeitar situação funcional, como acumular matrícula, ou para aumentar sua carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar esta escola, a encontrar soluções, a buscar alternativas. Tanto o professor quanto o aluno devem querer passar por esta experiência, devem estar disponíveis para enfrentar este desafio, que implica convivência de longas horas todos os dias. À medida que a escola tenha sucesso,

contando com todos os recursos que ela deve ter, a demanda aumenta e a oferta poderá ser ampliada (p. 28).

Segundo as ideias colocadas, podemos inferir sem qualquer esforço a complexidade do processo de formação e a necessidade de compreendê-lo na perspectiva da continuidade, porque a formação não se resume à aquisição de novos recursos ou técnicas, mas engloba uma mudança de crenças, de valores e de postura, ou seja, mudança na História de vida.

A partir destas considerações sobre a formação docente, podemos dizer que tanto a formação inicial quanto a continuada deve fazer um movimento de articulação, embora em sentido contrário, a fim de promover uma relação dialética entre teoria e prática: os cursos de formação inicial necessitam incorporar ao seu corpo, situações de experiência que possibilitem que as reflexões teóricas encontrem um campo de confrontação, os de formação continuada ganhem cada vez mais o formato de formação em serviço, em que a experiência cotidiana do professor, produzida pelas tradições, intuições e bom senso possam ser fundamentadas e sofisticadas com reflexões teóricas.

O professor da escola integral, diferente dos iniciantes, já possui uma História de vida e uma carreira educacional, um conhecimento próprio de conduzir sua prática e entender a educação, e esse conhecimento de docência, que o professor traz ao longo de toda a escolarização e vida profissional, atua como um “filtro” reforçando crenças e valores já determinados ao invés de confrontá-los.

O que Kennedy (1999) coloca para formação inicial pode ser estabelecido também para os professores que acabaram a formação continuada para ingressarem na escola em tempo integral:

Um dos importantes papéis da formação inicial seria tentar alterar os quadros prévios de referência – compostos também por crenças ou teorias pessoais -, especialmente ao considerar que a sua ocorrência está idealmente situada em termos temporais para forjar esse tipo de mudança no pensamento... A partir de suas experiências passadas, os professores desenvolvem as ideias que usualmente orientam suas práticas futuras. Se essas ideias não são alteradas durante o período de formação básica, as experiências subsequentes como professor possivelmente as reforcem, consolidando ainda mais suas compreensões sobre o ensino e reduzindo a possibilidade de qualquer mudança posterior nessas ideias (apud MIZUKAMI E REALI, 2005).

Logo, o que se encontra ao término da formação inicial e mesmo após as continuadas é muitos professores que iniciam a profissão docente consolidado às suas ideias estabelecidas e a fundamentações teóricas de pouca significação. Assim, o que se ensina nas

universidades e nos cursos de capacitação está um tanto dissociado do que realmente acontece na rotina da sala de aula, e este choque com a realidade, como expressa Estrela (1997) é frequentemente vivenciado por estes profissionais da educação ao se depararem com uma nova realidade, mais que isto, no caso desta pesquisa, um projeto novo:

[...] este conceito de choque indica o corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a rude realidade do dia-a-dia numa sala de aula, podendo, pois, circunscrever-se a um período limitado de tempo; trata-se, antes, de um processo complexo e prolongado (p. 54).

Esta transição de aluno para professor, que acontece no início da docência, e de professor com anos de experiência posto em cheque numa nova realidade, formado para uma nova proposta educacional, como os que estão atuando na escola em tempo integral, é que se mostra de suma importância na constituição da identidade do profissional educador. Tal questão é discutida por diversos autores, na busca de compreender a formação do professor enquanto ser cognoscente, histórico e social. Esta formação é fundamental para a mudança das práticas arraigadas dos professores, como esclarece Imbernón (2004):

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos pra superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional (p. 214).

Ser um professor inovador não é mais fácil ou mais difícil do que ser um professor tradicional. É apenas diferente, pois diante de tantas inovações tecnológicas, as informações tornam-se velhas rapidamente. Para não se tornar ultrapassado diante de um mundo em constante mudança, o papel do professor vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem. Carbonell (2002), afirma que "nos ombros do educador são depositadas esperanças por uma revolução social e que o caminho para o desenvolvimento é a educação" (p.109).

Para melhor entendermos o porquê da mudança exigida aos professores participantes da pesquisa, o capítulo seguinte discorrerá sobre a origem e História das escolas de tempo integral, bem como uma análise do projeto diferenciado do qual as professoras participam.

## **CAPÍTULO II - O PROJETO ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL COMO PROPOSTA DE MUDANÇA E INOVAÇÃO**

Para melhor entendermos o Projeto da Escola Integral em Campo Grande/MS, este capítulo traz um breve delineamento histórico de projetos de escolas em tempo integral no Brasil e, posteriormente, uma descrição e análise do projeto de Campo Grande/MS, com o intuito de compreender a sua natureza político-pedagógica, bem como a forma pela qual os professores tem se adaptado ao projeto, ou seja, construído sua prática no decorrer da implementação do mesmo.

### **2.1 HISTÓRICO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL**

A educação integral surge por volta do século XIX com a idéia de emancipação humana decorrente de idéias plantadas pela Revolução Francesa e posteriormente ampliadas pelo socialismo, as quais redundaram no ideal de lutar por uma educação que propicie melhores e iguais oportunidades a todos.

Pensa-se, então, a educação como condição para conquista da liberdade que destrói por meio da ciência e da democracia, os preconceitos e toda a alienação imposta pela burguesia para a manutenção da estrutura social de exploração. Como é mostrado por Ghiraldelli (1990):



Muitos dos conceitos anarquistas foram sistematizados pelo pedagogo Paul Robin, como diretor de orfanato, teve a oportunidade de experienciá-los na prática. Também Ferrer i Guardiola, na sua experiência com a escola Moderna de Barcelona, afirmou que a educação intelectual deve ter um significado e uma relação afetiva com o saber (apud STOCK, 2004, p. 7).

No Brasil as escolas de tempo integral começam primeiramente em Salvador/BA em 1940, com base nas idéias de Anísio Teixeira, efetivadas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro – um complexo de quatro escolas e uma escola-parque, que embora tenha se afastado da proposta original, deram margem para a reformulação das escolas integrais, como mostra Nunes (2009):

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar, como os Centros Integrados de Educação Pública (os CIEPs cariocas do governador Leonel Brizola) ou os Centros Integrados de Atendimento à Infância (os Ciacs do presidente Collor). Pretendeu-se dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira, mas essas e outras iniciativas pouco ou quase nada têm a ver com a concepção que alimentou a iniciativa original (p. 130).

Anísio Teixeira postula essa educação fundamentado nas premissas educacionais de Kilpatrick e Dewey, partindo principalmente dos pressupostos do último, como mostra Cavalière (2009):

Para John Dewey, o pensador norte-americano inspirador de Anísio Teixeira, a escola teria uma natureza moral e social, e poderia funcionar como uma espécie de "comunidade em miniatura" a participar da recriação permanente da sociedade. O autor criticava o modelo convencional, baseado na racionalidade fabril e burocrática, e propunha um formato de escola em que a própria vida estivesse presente dentro dela, e não apenas a chamada preparação para a vida. Ao centrar seu interesse nela, e nas vivências a serem patrocinadas em seu interior, tinha como referência a concepção da educação como um processo de reconstrução ou reorganização das experiências, particularmente aquelas que criam significados, isto é, que são conhecimento, e aumentam a capacidade de conduzir o curso das experiências subsequentes (Dewey, 1959). Dessa forma, para ele, a educação não abriria mão de um sentido intencional, de um projeto, mas o refaria permanentemente, à medida que o experimentasse (p. 60).

Pouco mais tarde, na década de 80, começaram a nascer por obra de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, os chamados CIEP (Centros Integrados de Educação Pública), uma proposta inovadora e ousada, que buscava um novo sistema de ensino, que contemplasse além de uma arquitetura diferenciada, criada por Oscar Niemeyer, um currículo abrangente e

diversificado, nos moldes e concepções educacionais de Anísio Teixeira, com grande enfoque na cultura, e uma metodologia que atendesse crianças em área de risco em período integral.

A criação dos CIEPs, ainda que uma grande construção e projeto, foi entendida por muitos como um movimento político eleitoral, já que essas construções se deram em áreas de grande concentração eleitoral e de comunidade com baixos níveis de escolarização. Em contrapartida, Esquinsani (2009) acrescenta:

Em parte por esta localização periférica e, em função desta localização pelo atendimento a comunidades em situação de risco e vulnerabilidade social, grosso modo a escola em tempo integral passou a ser entendida como uma instituição social que comporta uma conotação simbólica de acesso a bens culturais inalienáveis (p. 69).

Deste modo, os CIEPs dividiram, ao longo de sua implementação, sentimentos controversos de oposição e aceitação, por parte da comunidade local, dos professores da rede de ensino carioca, especialistas em educação e dos partidos políticos opostos ao governo da época.

Por conta da falta de estabilização da proposta pedagógica, como relata Demo (2010) o projeto não teve sua afirmação na época, sendo eminente o risco de tornar-se apenas uma escola com maior número de horas aula e recursos utilizados de forma ainda instrucionista.

Para Darci Ribeiro, o aumento das horas de estudo não deveria ser visto somente como a extensão das aulas, e sim como forma de inclusão, pois durante este período, os momentos culturais visavam que as crianças pudessem se apropriar significativamente da “cultura”, compreendendo-a como “desenvolvimento intelectual, adiantamento e civilização”.

Entretanto, os dados do SAEB apontaram que, ao contrário do que se esperava, houve uma queda significativa da aprendizagem, o que segundo Demo (2010) foi consequência de investimento no maior número de aulas, porém, sem a preocupação com a formação do educador.

De qualquer forma, o importante a se pensar aqui é como os CIEPs, ou o ensino integral de certo modo é retomado no cenário educacional e por que isso acontece, seja pelas reais necessidades escolares ou por motivação política. Mais recentemente a proposta de escola integral ganhou evidência, na medida em que a idéia de ampliar o tempo escolar comparece em documentos norteadores da educação brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001, cuja meta era a

implantação do aumento da jornada escolar até o ano de 2010, conforme retrata Cavalière (2009):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos arts. 34 e 87, sendo mais detalhada no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº 6.094/07). Em “Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional/legal em discussão”, comunicação apresentada por Lígia Martha Coelho e Janaína Menezes na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em 2007, embora as autoras reconheçam o avanço da legislação sobre tempo integral escolar, consideram-no insuficiente para reparar as perdas que o ensino fundamental sofreu pelas décadas de descaso de governos em relação à escola de tempo integral. As autoras afirmam que os princípios da educação constantes na Constituição de 1988 já revelavam a presença da concepção de educação integral, apesar de não haver menção explícita ao termo. Analisam a ampliação progressiva do tempo escolar indicada pela LDB e o período de pelo menos sete horas diárias para o ensino fundamental entre as metas do PNE. Interpretam que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), ao direcionar recursos para a educação básica em tempo integral, legitima este direito (p.15).

## 2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Pode-se dizer que as escolas brasileiras em especial as públicas, ainda apresentam uma realidade de reprodução das desigualdades e exclusão social, o que configura em uma educação que ainda precisa, e muito ser melhorada.

Diante desse cenário falar de educação de qualidade e sucesso poderia parecer utópico, mas não se pode negar que muito vem acontecendo para sua melhoria. A própria legislação compreende a necessidade de mudanças plausíveis e vem apresentando medidas e diretrizes para a educação que se pretende, como no Plano Nacional de Educação de 2001 que em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 e com políticas dos Estados e Municípios objetivam uma escola melhor.

Para isso, tais propostas precisam chegar até a escola e constituírem instrumento de transformação nas mãos dos atores principais da educação, que são os professores, alunos e pais, pois como se sabe, a legislação está se tornando um importante instrumento educacional, porém a prática não caminha no mesmo passo que a teoria, e nessa direção muito precisa ser feito para que esta prática se torne um exercício conforme previsto pela lei.

Para tanto, ao analisar o projeto de escola integral no Brasil, e em especial em Campo Grande, é fundamental lembrarmos que esta implantação é parte da política educacional do Governo Federal, em conjunto com as demais esferas do poder público, com o intuito de estender a jornada escolar, como previsto nos documentos norteadores da educação brasileira, com vistas à melhoria da educação e à exigência de maior permanência da criança na escola.

Diante deste quadro uma questão se coloca sobre as motivações para tal política: o que se pretende é compensar a população marginalizada com um estudo de qualidade, atender suas necessidades de forma assistencialista ou apenas cumprir uma exigência legal, enquanto política pública educacional em voga?

Para entendermos como e porque se dão as implementações de uma política educacional é primordial observar que estas são carregadas de intenções. Aprendendo a ler as intenções de uma política educacional, nos tornamos capazes de perceber as expectativas de formação intelectual da sociedade, qual o projeto de ser humano que ela anseia e, conseqüente, no caso das políticas públicas de educação, o currículo que a instituição escolar irá adotar.

Nesse contexto, a política educacional surge como um processo que exige objetivos e certa direção para atingi-los, pois ela se processa onde há pessoas imbuídas da intenção de conduzir a criança a ser o modelo social de adolescente e, posteriormente, de jovem e adulto idealizado pelo grupo social a que pertence. Assim, coloca Brandão (2009):

A educação escolar tem sido considerada importante instrumento de correção dos problemas sociais. Saúde pública e higiene, no início do século 20; desenvolvimento econômico e social, a partir dos anos 50; e violência e marginalidade, mais recentemente, foram vistos como questões de políticas educacionais que utilizariam as escolas como meios de difusão de estratégias coletivas para eliminar as "chagas sociais" que afligem a sociedade. Como assinalei anteriormente, o excesso de funções atribuídas à escola tem como contrapartida, desde o século passado, um desvio de atenção da sua função específica e, conseqüentemente, produz o baixo rendimento dos estudantes, cuja causa principal remete recorrentemente aos problemas sociais. O círculo vicioso se instalou e serve de justificativa para o descompromisso do sistema em relação às suas funções específicas (p. 104).

Atualmente, o objetivo não declarado da política educacional é fazer com que o processo de escolarização formal possa contribuir para assimilação de condutas, atitudes e valores adequados a uma sociedade, portanto, a política educacional está envolvida nos grandes conflitos inerentes tanto à dinâmica econômica quanto à dinâmica democrática.

A relação da política educacional com a cultura é determinada a partir de forças exteriores ao sistema de ensino, implicadas no contínuo fazer e refazer de uma cultura preponderante sobre outra, como processos de formação social ampla, pelas definições da e na organização prática do trabalho, pela tradição seletiva dos seres humanos no nível intelectual e teórico.

Para Janete Azevedo (2004) a educação como política pública está ligada à análise do espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que por sua vez, são entendidas como o Estado em ação, o que implica considerar os recursos de poder que operam em sua definição tendo nas instituições do Estado o seu principal referente.

A autora coloca que as várias tendências e posturas educacionais se originam em duas abordagens: uma que se assenta numa base liberal, ou no cenário atual, neoliberal que vem norteando a teorização e a prática educacional brasileira e outra originária dos movimentos populares, com base na abordagem marxista.

Segundo Azevedo (2004), voltadas para os setores sociais, estas políticas constituem-se em um elemento estrutural das economias de mercado, representando tipos de regulação que cada sociedade colocou em prática em um determinado estágio do seu desenvolvimento, articulando Estado e sociedade. A autora procura, portanto, a partir dessas bases teóricas explicar como se desenvolveram as tendências educacionais norteadoras das diferentes posturas educacionais.

No caso da educação, destaca-se o papel de transformação das mentalidades em racionalidade, ou ainda a vinculação entre o conhecimento e a distribuição do poder na sociedade. Logo, a escolarização se torna uma questão central, seja por ser parte da socialização política ou meio de equalização da distribuição do poder, Cavalière (2009) complementa:

Construir uma escola mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros. (p. 61).

É necessário considerar os processos que conduzem à definição de uma política no quadro mais amplo em que as políticas públicas são elaboradas. Nas políticas educacionais, tem-se a escola e a sala de aula como espaço de concretização das definições

sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si própria, como projeto ou modelo educacional que se tenta por em ação. Esta política parte de uma totalidade maior, articulada com o planejamento mais global que a sociedade constrói, projeto de sociedade que se pretende implantar, construída por forças sociais com poder de voz e decisão fazendo seus interesses chegar até o Estado.

O estudo dos regimes políticos refere-se diretamente à forma de governo, à organização do Estado e às relações entre os seus órgãos. A forma de governo traz consequências para a organização do Estado.

Vieira (1992) considera a política econômica e a política social como estratégias de governo que normalmente se compõem de planos, projetos, programas e documentos variados com diretrizes específicas. A unidade de ambas pode expressar mudanças nas relações entre as classes sociais ou diferentes grupos sociais existentes no interior de uma só classe, mas por estas políticas, é possível evidenciar-se a ação do Estado no sentido de incentivar e ampliar o capitalismo ou ainda, o domínio intelectual das massas.

Entende-se então que, a política social expressa e carrega encargos do estado, por meio de serviços e atividades de natureza pública, na maioria das vezes voltadas à reprodução da força de trabalho de que o capitalismo não pode prescindir.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ficou evidenciado o início de tomadas de decisões e conquistas de políticas públicas que guiaram a educação para a realidade em que se encontra hoje.

Neste período foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1994, além de forte legislação que traziam garantias à educação pública brasileira, por meio da Emenda Constitucional n. 14/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FVM) e do Plano Nacional de Educação (PNE).

Este suporte teórico, fomentado no governo de Fernando Henrique Cardoso é apresentado por Vieira (2000) como tendo por principais metas: a implantação do aumento da jornada escolar, a valorização social e profissional do magistério com treinamento de professores, questão salarial e plano de carreiras, discussões sobre a necessidade de conteúdos curriculares básicos para a educação no país, reforma institucional, com a nova lei de diretrizes e bases a fim de possibilitar a diversificação institucional, mais ação e menos burocratização e ainda, com ações assistenciais, por meio do programa comunidade solidária.

Tais ações elencadas nos permitem observar que este seria o esboço e por que não, a estruturação da política pública de ampliação da jornada para tempo integral nas escolas do Brasil.

### 2.3 O PROJETO DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE/MS

O projeto das Escolas em Tempo Integral (ETI) na cidade de Campo Grande foi idealizado por Pedro Demo, que na época prestava assessoria técnica à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2008 do Governo Federal, com o qual foram construídas as duas escolas do projeto.

Para a implementação desse projeto a Secretaria Municipal de Educação criou um núcleo de acompanhamento especializado com técnicos que sob orientação de Demo, ficaram responsáveis pela formação e acompanhamento dos profissionais que atuariam nas ETI, que no caso de Campo Grande são duas: Escolas Municipais Professora Iracema Maria Vicente, na avenida Três Barras no bairro Rita Vieira e Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista na rua Pinus, bairro Paulo Coelho Machado.

O consultor do projeto em Campo Grande participou do processo histórico de implantação dos CIEPS, bem como acompanhou seu desenvolvimento, vendo seus resultados de sucessos e fracassos e reelaborou a proposta da escola em tempo integral, agora em um novo projeto.

Este novo projeto supõe uma ETI diferenciada, que valoriza a parte pedagógica, que integre as atividades escolares em um currículo diversificado e crítico e com forte investimento na formação do professor, como coloca Demo (2010):

[...] os professores necessitam de preparo específico, aprofundado e continuado para saberem ultrapassar o instrucionismo, tornarem-se autores, exercitarem pesquisa e elaboração com o objetivo de fazer de cada aluno autor (p.2).

Na proposta de Demo o maior tempo disponível na escola deve proporcionar aos alunos, educadores e familiares uma rotina de movimento e expressão. Afirmo Demo que “fica bem interessar-se por cultura, (dança, teatro, expressões corporais) esporte, higiene e saúde, ambiente comunitário”. Contudo, afirma veementemente que “nada disso vale a pena,

se o essencial não ocorrer, o aprender bem”. Como nos é lembrado por Anísio Teixeira (1994):

Nesta direção, faz sentido a defesa do alargamento do tempo de permanência da criança na escola, a fim de caracterizar um acesso maior aos bens simbólicos e também a um dia letivo completo, tendo em vista que... “a simplificação teve forças para congestionar as escolas primárias com turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de ‘meios-dias’”. (apud ESQUINSANI, 2009, p. 69).

Isto evidencia o quão fundamental é o preparo do professor e como este com sua capacitação pedagógica ampliada e compreensão da essência da ETI deva estar presente em todas as ações da escola.

A escola pesquisada, Professora Iracema Maria Vicente adota um modelo diferenciado de educação em tempo integral, implantada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - REME/MS, o qual foi pensado para ser parâmetro para posterior implementação em toda a rede. Está localizada em uma região periférica da cidade, com população de baixa renda e em condições de risco.

A escola é classificada com Tipologia Especial pela REME e oferece em tempo integral, a Educação Infantil e Ensino Fundamental, possuindo no início da pesquisa, ou seja, no ano de 2009, 18 salas de aula, distribuídas em duas turmas de Educação Infantil, três primeiros anos, cinco segundos anos, três terceiros anos, dois quartos anos e três quintos anos do Ensino Fundamental, sendo um total aproximado de 500 alunos.

O quantitativo de alunos citado é atendido em período integral. A unidade de ensino funciona de segunda à quinta-feira das sete horas e trinta minutos às dezessete horas e nas sextas-feiras o horário é diferenciado, os alunos são dispensados às onze horas, pois os professores e grupo gestor se reúnem para estudos de formação em serviço.

Em relação à composição da equipe pedagógica, foram feitas inscrições para o processo de seleção de professores e coordenadores pedagógicos para lotação nas escolas de tempo integral. Tais inscrições foram realizadas em período determinado pela Secretaria Municipal de Educação, conforme especificações apresentadas em edital. Esta seleção foi necessária, visto que, estas escolas possuem currículo, metodologia e jornada escolar diversificados. O processo de seleção foi coordenado e executado por técnicos do Núcleo de Acompanhamento das Escolas de Tempo Integral (NUAC-ETI) da Secretária Municipal de Educação (SEMED).



Os requisitos para realização da inscrição foram: professores lotados nas unidades escolares da REME, detentor de cargo efetivo com disponibilidade de 40 horas semanais, possuir habilidade e conhecimento das diferentes tecnologias de informação e comunicação, cópia do último demonstrativo de pagamento, não ter sido colocado à disposição e nem sofrido advertência no último ano de exercício, possuir experiência comprovada em sala de aula por no mínimo dois anos e apresentação de currículo e proposta de trabalho.

Após as inscrições, o processo de seleção foi realizado em três etapas: análise de currículo, análise da proposta de trabalho de cada professor para uma escola em tempo integral e entrevista com os técnicos da SEMED, o resultado final foi divulgado no Diário Oficial da Prefeitura de Campo Grande/MS.

### **2.3.1 A formação preparatória para implementação do projeto**

A formação que se deu para a atuação no projeto, a qual chamamos aqui de formação preparatória, constituiu o diferencial na implantação da proposta, visto que, existe uma preocupação com a formação dos docentes. Nessa dimensão, a formação continuada e ainda em serviço, aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

No que diz respeito à literatura, o estudo da questão da formação continuada de professores envolve um número considerável e crescente de autores, que apontam tanto para a insuficiência da formação inicial quanto para o desenvolvimento profissional do professor.

Pensando nessa necessidade de formação, a SEMED organizou no período de setembro à dezembro de 2008, uma formação continuada com todos os professores, coordenadores e diretores selecionados para trabalharem nas escolas de tempo integral de Campo Grande, neste período os professores deixaram as salas de aula e se dedicaram somente à esta formação preparatória.

Esta capacitação foi intitulada como Formação Continuada de Professores “Aprender: Prática Reconstitutiva”- curso de Formação de Professores Escola de Tempo Integral, com objetivo de proporcionar aos participantes momentos de estudo, reflexão e elaboração.

Nesta perspectiva organizaram-se quatro módulos com uma carga horária de 360 horas, ministradas em eixos temáticos diversificados, que compreenderam teoria e prática e que consideraram as tecnologias como instrumentos para prática de pesquisa e registro.

O primeiro módulo tratou da proposta da Escola de Tempo integral e base tecnológica: Ambiente Virtual I com carga horária de 80 horas.

Neste módulo foi apresentada a definição do curso, objetivos e metodologia e teve uma programação longa com estudos a respeito de: condições da escola de tempo integral; a Proposta da escola de tempo integral; Importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea; O que é a Web 2.0; Professor 2.0; Sociedade em rede: caminhos de revolução digital; Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia; O que é Wiki? Importância da leitura para a produção de textos; Ambientes Virtuais de Aprendizagem: ensino na rede à aprendizagem em rede.

O segundo módulo estudado foi “Conhecimento, Aprendizagem e Organização do Trabalho Pedagógico e Base Tecnológica: Ambiente Virtual II” com carga de 80 horas, com estudos sobre os Princípios da ETI;

Já o terceiro módulo, foi intitulado “Conhecimento, Aprendizagem e Organização do Trabalho Pedagógico: Organização Metodológica e Base Tecnológica: Ambiente Virtual I e II” teve carga de 160 horas e estudo a respeito da organização do trabalho pedagógico.

Por fim, o último módulo foi intitulado Tempo da Escola: Proposta Política Pedagógica e Planejamento com carga de 40 horas.

Nesta perspectiva os dias de estudo foram organizados da seguinte maneira, todos os participantes receberam uma apostila com a organização dos módulos, nas quais constava o cronograma do curso, bem como, todo material de leitura. Os docentes se cadastraram em uma plataforma virtual chamada *moodle*, uma ferramenta virtual que oferece espaço para discussão e postagens, podendo-se discutir sobre temas relevantes das temáticas abordadas anteriormente e postar as elaborações e registros dos professores.

Durante o curso, diariamente o cronograma previa: momento cultural, texto para leitura ou vídeos, discussão e apresentação sobre o tema estudado e após este momento eram realizadas elaborações, um registro como fechamento das produções do estudo do dia.

Assim, o que difere as ETI de Campo Grande dos CIEPs e de qualquer outro projeto de escola integral, é o investimento na formação continuada oferecida aos profissionais da escola, realizada durante quatro meses com carga horária total de 360 horas, da qual participaram todos os profissionais que preenchiam os requisitos básicos e necessários para atuarem nas ETIs.

Esses requisitos básicos são: professores concursados e com disponibilidade de 40 horas para as ETIs, pois segundo Demo, os profissionais da educação devem trabalhar em

Tempo Integral, não sofrer as pressões e dificuldades de um docente contratado e garantir a estes, dentro dessas 40 horas, 8 horas de planejamentos e 4 horas de estudos, quando no restante da rede são 4h de planejamento e sem estudo, para cada 20h de jornada. Entende-se assim a necessidade de que o professor esteja em constante formação e que tenha esse momento explícito em sua jornada de serviço.

### **2.3.2 O currículo da Escola em Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente**

Todo fim de ano é feito, no período de formação dos professores, a organização do ano seguinte. Neste momento as professoras discutem com seu grupo a ementa a ser estudada durante o ano e os projetos que serão realizados. Esta organização é chamada de Plano Anual, no qual constam conteúdos da ementa, os projetos e objetivos a serem cumpridos ao longo do ano.

Para melhor organização, o Plano Anual é subdividido em períodos menores, os bimestres e nesta configuração recebem o nome de Plano de Aprendizagem. A partir do plano de aprendizagem são organizados os Planos de Ensino e Pesquisa, com periodicidade quinzenal, os quais norteiam o plano diário. Essa disposição é automaticamente formatada pelo Sistema IntegraEduca, uma plataforma virtual, que tem por função a organização e registro de tais documentos.

No início de cada bimestre o grupo de professores e coordenação se reúnem para definir o Plano de Aprendizagem, e para desenvolvê-lo é fundamental que seja elaborada a problematização que será estudada ao longo deste período.

A problematização parte de uma ou mais questões norteadoras elaboradas a partir da realidade do grupo e esta é associada aos conteúdos do bimestre, facilitando o processo de pesquisa, por exemplo, no caso da turma de primeiro ano, no primeiro bimestre a adaptação à rotina escolar e o autoconhecimento para melhorar a convivência são as principais necessidades do grupo discente. Devido a isso, foram elaborados pelas professoras, questionamentos referentes às características pessoais, tais como predileções, características físicas, dados pessoais, conhecimento de si e História do nome das crianças deste nível.

Após a elaboração da problematização do bimestre e serem elencados os conteúdos e objetivo geral, são definidos os objetivos específicos para cada conteúdo e é iniciado o trabalho do bimestre, para o qual é primordial a realização de pesquisas feitas pelas

crianças e professores sobre a temática estudada e realização de atividades interdisciplinares nos ambientes de aprendizagem.

Para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos são realizadas avaliações diagnósticas e classificados os alunos de acordo com os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos. O professor então estabelece as metas (curtas e objetivas) a fim de alcançar o desenvolvimento esperado do aluno, neste caso os alunos ficam no projeto “Mais Aprendizagem” das dezesseis às dezessete horas, onde são atendidos em no máximo dez alunos e conforme a necessidade específica de cada um.

Estes ambientes de aprendizagem são planejados conforme a necessidade e estudo da turma, por exemplo, ao trabalhar a problematização, no que se refere à História do nome, foram contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Matemática, por meio de pesquisa com as famílias e escrita do texto com a História do nome e elaboração do gráfico com as letras dos nomes.

Semanalmente ao elaborarem seus planejamentos, as professoras organizam estes ambientes, de modo que atendam os objetivos e conteúdos do período.

A escola adota o nome de ambiente de aprendizagem para as disciplinas escolares, conforme será explicado na descrição do projeto.

Dentro da rotina semanal planejada pelos professores, as crianças da ETI utilizam recursos tecnológicos para desenvolverem seu estudo, facilitando assim, as pesquisas, a alfabetização tecnológica e para a ludicidade das aulas também.

As turmas de primeiros e segundos anos tem os notebooks em sala e, utilizam estes de uma a duas vezes por semana, sempre integrando seu uso aos estudos desenvolvidos pela turma. Já as demais turmas utilizam tais recursos no espaço do ambiente virtual por meio de agendamentos e horário semanal fixo, cumprindo também a organização do estudo planejado.

A grade curricular da ETI Professora Iracema Maria Vicente é dividida em duas partes, uma de núcleo comum com disciplinas curriculares obrigatórias e outra de parte diversificada com atividades complementares curriculares. Diferentemente do que foi proposto nos CIEPs, a grade curricular da ETI não é fragmentada em período de aulas ou contraturno, mas sim mesclando as disciplinas curriculares do núcleo comum e diversificadas ao longo do dia letivo, de modo interdisciplinar.

Entende-se por disciplina diversificada os projetos, desenvolvidos pelos pedagogos regentes, que envolvam a pesquisa, a leitura, os desafios tecnológicos e

matemáticos e o tempo livre, com atividades lúdicas em que a criança tem autonomia para escolher como brincar, sempre com o monitoramento do professor. E ainda os projetos dos professores de áreas, como Educação Física, com aulas de dança, judô, xadrez, futsal e outros esportes, de Artes com as oficinas de artes plásticas, teatro, pintura e música e Língua Estrangeira com o Inglês e Espanhol, com oficinas específicas de suas disciplinas.

As disciplinas curriculares de núcleo comum, foram estabelecidas pela LDB/96 em consonância com os Parâmetros Curriculares e Referencial Teórico da REME: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integradas em ambientes que contemplam três delas por aula, por exemplo: AA1 – Língua Portuguesa, História e Geografia; AA2 – Matemática, Ciências e Língua Portuguesa; AA3 – Língua Portuguesa, Ciências e Matemática; AA4 – Língua Portuguesa, Geografia e Matemática; AA5 – Matemática, Língua Portuguesa e História.

A proposta de trabalhar com a interdisciplinaridade é ressaltada por Hernández (1998), quando aponta a importância de um currículo integrado de caráter transdisciplinar, que busca organizar o conhecimento escolar a partir de grandes temas e por meio de pesquisa a partir de problemas relacionados à vida real e próxima dos alunos. Em oposição a uma proposta de conteúdo fragmentado, o que o autor sugere é uma organização de currículo integrado, com vistas ao exercício de interpretações e pesquisas.

O currículo da escola integral organiza-se em “tempos de estudo e pesquisa”, nos ambientes de aprendizagem, dosando-os nos dois períodos, sendo que nos estudos e produções com momentos individuais e coletivos, os alunos são estimulados a produzirem texto de autoria individual ou coletiva.

Desse modo, Hernandez (1998), propõe uma organização do currículo baseado em problemas e projetos de trabalho que se desenvolvam não apenas com os saberes ditos científicos, mas que leve o aluno a aprender a pensar, buscar estratégias para solução de diferentes situações de desafio, por meio de análises, interpretações, buscas, ordenação e representação da informação, de modo crítico e autônomo.

Para Demo (2010), o melhor domínio que poderia existir de conteúdo, é saber inová-lo em habilidade de saber pensar, e por ser integral, a noção de currículo deve ser “enriquecida” com dinâmicas culturais, arte educação, ambiente lúdico e motivador, uso de equipamentos didáticos alternativos em especial eletrônico e digital, ambiente ostensivo de leitura e pesquisa e por fim tempo livre para descanso e lazer. Assim coloca Maurício (2009):

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento. Por outro lado, a criança vai se desenvolver de qualquer maneira, com escola ou sem ela, com mais tempo ou não no ambiente escolar – o processo educativo se fará de alguma forma. Mas será que com tempo escolar restrito a criança conseguirá ter garantida "a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206 da Constituição)? Ou será suficiente para "assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (art. 22 da LDB)? (p. 26).

A metodologia deve ser diferenciada, atendendo à problematização dos conteúdos, exploração dos conhecimentos prévios do aluno, na qual os espaços de aprendizagem deverão propiciar possibilidades de criação, interação, e investigação, de experiências e de reflexão, seguindo os princípios propostos por Demo (2010):

- de **educar pela pesquisa**, no qual os alunos serão levados a criar hipóteses, elaborar teorias, justificar, experimentar, construir seu conhecimento;
- da **aprendizagem interativa**, que supõe o ser humano como conjunto das relações sociais e da aprendizagem por meio da interação entre os sujeitos;
- do **desenvolvimento da fluência tecnológica**, no qual todos devem desenvolver os conhecimentos necessários para utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na ETI;
- de **inserção crítica na realidade**, que consiste na possibilidade de construção de saberes indispensáveis para sua inserção social, abertura da escola para o mundo real;
- da **educação ambiental**, tomada de consciência do seu ambiente, buscando experiências, valores, atitudes, competências e habilidades para efetivamente atuarem na sociedade contribuindo nas decisões e soluções relativas à sustentabilidade do ambiente em que vive.

**A rotina da escola** é separada em dois grupos, uma de pré ao terceiro ano e outra rotina para os quartos e quintos anos, entendido como os “maiores”, sendo que os horários de entrada e saída e lanches são os mesmos para ambos, o que difere os grupos são os horários de almoço que para o grupo de pré ao terceiro ano é 11h e para os maiores de quarto e quinto ano é às 12h.

Todos os dias os portões da escola se abrem às 7h20min para que as crianças entrem, dez minutos depois é soado o sino e no palco principal da escola, os alunos formam

as filas com os professores a frente de sua turma para fazerem a acolhida. Neste momento, a diretora ou uma coordenadora pedagógica dá as boas vindas às crianças, passa os recados que são precisos para a semana e outras orientações que são pertinentes, por exemplo, as palavras de ordem para uma boa conduta, valores e organização do dia. Após este momento as crianças em fila e acompanhadas dos professores seguem para o refeitório, no qual receberão seu café da manhã. Este momento é chamado na rotina da escola de Práticas Educativas de Hábitos Sociais (PEHS). Terminado o café da manhã, as crianças acompanhadas de seus respectivos professores, vão ao banheiro e bebem água, para dar início às atividades da manhã. Seguindo o horário de cada turma, os momentos de estudo acontecem cumprindo o horário estabelecido.

Esta rotina da manhã é cumprida até trinta minutos antes do almoço a ser servido, quando os professores tiram a turma para fazerem a higiene das mãos e servirem o almoço, que é disposto em 3 buffets organizados por anos. Esta alimentação é servida pelas merendeiras e acompanhada pelo professor que está aquele horário com a turma, este momento de PEHS, é usado para dar orientações às crianças com relação à sua alimentação, postura ao servir-se e comer, além de muitos outros conhecimentos relativos a este momento.

Terminada a refeição, as crianças fazem a escovação dos dentes e este mesmo professor que o estava acompanhando, organiza o espaço da sala de aula com os colchonetes e materiais pessoais das crianças, como travesseiros, colchas e lençóis, para que eles tenham o momento de descanso. Este momento é iniciado às 11h e acaba às 12h, para as crianças de pré ao terceiro ano.

Durante esta hora as crianças deste primeiro momento de almoço, são assistidas por um monitor ou estagiário, que acompanham este descanso delas, caso a criança não durma ou atrapalhe a turma, ela é enviada para a coordenadora responsável pela condução deste momento do dia, esta quando responsável, dá o suporte e auxílio, conduzindo o bom andamento do descanso das turmas. Lembramos ainda que, é neste horário que os professores tiram sua hora de almoço.

Para os maiores, quartos e quintos anos, este momento é organizado em ambientes de atividades, em que eles escolhem por meio de fichas que dão direito à vaga ao ambiente, para onde querem ir. Estes ambientes são laboratórios de informática, pátio, parque, biblioteca, cineminha e descanso em sala, sempre na presença de monitores ou estagiários.

As atividades da tarde são iniciadas às 12h para os menores e às 13h para o grupo dos maiores, seguindo o horário de ambientes e professores, organizado para a turma. Às

14h10min é dado o sinal para o lanche da tarde, neste momento o professor que está com a turma os levam para higiene das mãos e os colocam na fila para pegar o lanche.

Enquanto as crianças estão lanchando, os professores as deixam com os monitores ou estagiários e tiram seu intervalo de dez minutos para café também, após o lanche as crianças voltam para a sala com seus professores e dão sequência às atividades do dia.

Os estudos do dia terminam às 16h, os pais são autorizados a entrarem na escola dez minutos antes do horário de saída e pegar seu filho(a) na sala, às 16h o restante das crianças são liberadas e aguardam seus responsáveis no pátio, com a supervisão de monitores.

Das 16h às 17h acontece o Mais Aprendizagem (MA), que é oferecido para um grupo reduzido de alunos, que apresentam dificuldades de aprendizagem, os professores fazem uma diagnóstica e acompanham a aprendizagem das crianças, após este processo são selecionadas as crianças que participarão deste momento. Nesta uma hora é feita atividades mais concretas, lúdicas e dinâmicas, com atendimento especialmente individual, atendendo à necessidade de cada um e com metodologia diferente da usada no período regular de aula.

Essa proposta educacional é um desafio para todos os envolvidos na sua implementação, em especial os professores das ETIs, que carregam a responsabilidade da qualidade e sucesso do ensino por ela oferecido. Neste sentido, cabe refletir: será que o professor está preparado para enfrentar essa nova realidade? Ou ainda, existe estrutura física para acomodar este projeto? Esquinsani (2009) alerta:

Assim, além da proposta político pedagógica da unidade escolar, questões como a estrutura física das escolas; a existência e opções da biblioteca escolar; as condições logísticas para passeios e participações em atividades culturais, por exemplo, também exercem influencia inegável sobre a consecução dos objetivos qualitativos com a escola em tempo integral. Isto em razão de que o tempo, associado à permanência compulsória no espaço escolar (ou em atividades correlatas à escola formal) pode se tornar tão indigesto quanto a redução da permanência do aluno na escola (p. 70).

Outro ponto a ser destacado nesta rotina, é a necessidade de se aliar movimento, integração e ludicidade em suas práticas, uma vez que a criança é acompanhada o dia todo, não podendo ser atendida todo este período com atividades rígidas, engessadas e sem dinamicidade. Para tanto, o currículo fora pensado para atender às necessidades desta clientela, necessidades da comunidade local, bem como, as exigências da sociedade atual.

Dessa forma a ludicidade, enquanto momento de desconcentração, prazer e movimento se faz fundamental nesta proposta e pensar em exigências sociais, formação para o mundo globalizado requer alfabetização, conhecimento e fluência tecnológica.



Para Santomé (2001) o jogo, atividade lúdica e prazerosa desenvolvida pelas crianças espontaneamente é uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano, o que é apresentado ao longo dos anos por muitos estudos e pesquisas, principalmente no século XX.

A atividade lúdica está garantida legalmente na Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo (LOGSE), em seu artigo 9.5, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e ainda na parte diversificada do currículo da escola integral, por meio do tempo livre.

Ainda que é sabido da importância e necessidade dos jogos em instituições escolares, esta atividade é primordial na rotina das crianças da escola integral, por entender que facilita às crianças resolver ou explorar desejos irrealizáveis, como posto por Jean Piaget (1973), com o jogo simbólico e ainda, por entendermos que nas situações de jogos e brincadeiras incluem-se normas de comportamento e regras que as crianças precisam seguir para alcançar o êxito da atividade, por meio de reflexão e deliberação na infância, controle da impulsividade, a auto regulação e o trabalho em grupo, pois ao proporem jogos e brinquedos, o professor sugere, explícita ou implicitamente, relações entre os papéis a serem desempenhados e outros comportamentos passíveis de serem adquiridos na atividade. Desse modo, o jogo se torna um recurso para conhecer a realidade social em que está inserido o aluno, como esclarece Santomé (2001).

Segundo Santomé (2001) os jogos e brincadeiras ao simularem situações sociais, facilitam a transmissão e introjeção de informações, atitudes e valores referentes ao mundo social, facilitando ao professor detectar conhecimentos prévios do alunado.

As situações de jogo ou ludicidade proporcionam às crianças momentos e espaços de transgressão, permissão para violar papéis social e culturais estabelecidos previamente.

Por meio do jogo, do lúdico, não somente se aprende coisas e se exercitam destrezas, como também se chega a descobrir as valorizações sociais de determinadas atividades, importância de determinados papéis. Em relação à ETI, destaca-se também o uso do lúdico virtual, das tecnologias como princípio da escola e exigência da sociedade moderna, bem explicada por Silva (1999):

Vivemos em um mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades (p. 7).

O período de escolarização é momento ainda de se formar a criança para a vida adulta. A relação de crianças e jovens com os conteúdos das mídias é sempre filtrada por juízos de valor que se constroem em função da inserção deles na sociedade.

Desse modo, a escola incorpora concepções de ensino/aprendizagem em que o livro e ela própria se configuram como únicas possibilidades de aquisição de conhecimentos e de cultura, porém deve ser pensada a partir de novos parâmetros teórico e conceituais, para que consiga atender as reais necessidades dessa sociedade citada, e apresentada por Santomé (2001):

Quando, com base em marcos pedagógicos progressistas, insiste-se em vincular o ensino à vida, em conectá-lo com a realidade, pode-se, na verdade, considerar que esse tipo de educação, em muitas ocasiões, está mais próximo de situações de jogo/simulações que da verdadeira e efetiva socialização do mundo real (p. 95).

Seguindo este pensamento, outro ponto de destaque no currículo das ETI é o **uso das tecnologias** em sala de aula. Na escola pesquisada isto acontece de forma gradual, uma vez que está em implantação o projeto, e é natural seu uso, visto que as tecnologias e pesquisa fazem parte dos pressupostos desta nova proposta educacional, bem como a ludicidade presente em momentos do dia.

Todo o registro e organização da escola é feito por meio de uma plataforma virtual, chamada IntegraEduca.

O sistema IntegraEduca é uma plataforma criada com o intuito de melhor sistematizar e registrar os trabalhos dos professores das ETIs. Por meio desta ferramenta o professor organiza seu Plano Anual de Trabalho, neste espaço chamado de Plano de Aprendizagem e a partir dele é desdobrado o fazer pedagógico do professor, pois este documento maior será a base para a elaboração dos demais, como o Plano de Estudo e Pesquisa (PEP), que é planejado para um período quinzenal e para melhor explicar este momento, a sua metodologia de sala que é descrita para uma semana, e acrescida ao PEP ao longo deste período nas horas de planejamentos dos professores.

Os professores alimentam a plataforma IntegraEduca com suas postagens durante suas Horas de Trabalho e Pesquisa Articulados (HTPA), na qual estão reunidos em grupo de professores da mesma turma.

Para melhor entendermos o funcionamento deste Sistema, vamos detalhar suas funções. Primeiramente, os professores são cadastrados em suas turmas para terem acesso à elas, por meio de um login na página on line do IntegraEduca.

Na página inicial tem mensagens dos administradores do programa, bem como uma barra de ferramentas de navegação, na qual tem ícones, nesta plataforma para os comandos do professor.

O primeiro ícone da plataforma é o **Disco Virtual**, que serve como uma ferramenta de armazenamento de dados, neste espaço o professor pode salvar qualquer arquivo virtual, como um pendrive, a diferença é que salvando no sistema este arquivo estará salvo online.

O próximo ícone é chamado **Planejamento e Projeto**, nesta janela é disposto os documentos digitalizados norteadores da escola para consultas, como a proposta da ETI, os princípios que a baseiam, o referencial curricular e outros documentos que auxiliarão nos registros dos professores. Neste espaço é possível também, que o professor componha seu Plano de Aprendizagem, que é elaborado bimestralmente e contém o arranjo do que e como será trabalhado o bimestre, com conteúdos, objetivos, a problematização e outros elementos fundamentais para esta prática.

Ainda é nesta parte do Sistema que é feita a postagem dos projetos que serão trabalhados pelo professor. Eles ficam expostos e armazenados para consultas e acompanhamento no sistema.

Uma vez que o Plano de Aprendizagem é elaborado e postado no sistema, é possível que o coordenador que acompanha a turma ou até outro membro do grupo gestor e o próprio professor, possam fazer considerações acerca do Plano de Aprendizagem. No rodapé desta página é possível encontrar orelhas para realizar orientações, editar, salvar em outra formatação e lugar, gerar PDF e excluir o arquivo.

Dando continuidade aos registros, o professor elabora seu **Plano de Estudo e Pesquisa (PEP)**, representado no terceiro ícone da barra de ferramentas. Neste espaço o professor organiza seu fazer quinzenal, como um planejamento diário, só que aqui um pouco mais sistematizado e menos descritivo, pois a descrição mais detalhada será incluída no espaço Mais Metodologia, no qual o professor adiciona seu planejamento diário, dividido por etapas e momentos mais precisos do dia a dia. Este documento é necessário para o momento de avaliação, já que está é proposta pelo sistema quinzenalmente e é feita por meio dos objetivos destes dias que foram elencados no PEP.

Podemos perceber que como nos Planos de Aprendizagem que foram postados, os PEPs também possuem em seu rodapé uma barra de formatação, que possibilita a orientação, edição, salvar e gerar PDF, o diferente neste espaço é o espaço de Mais Metodologias, que é onde o professor consegue acrescentar ao seu PEP um melhor detalhamento do seu fazer diário. Nesta aba é possível encontrar ainda, na parte superior, outros comandos para se elencar mais especificamente outros elementos do PEP, como os objetivos, os conteúdos, processo avaliativo, os princípios e outros.

O **Ambiente de Aprendizagem**, na plataforma IntegraEduca, é um recurso que o professor conta para dispor suas atividades, as quais serão realizadas pelas crianças no ambiente virtual ou nos notebooks individuais, pois os professores postam a atividade no sistema e em sala ou no laboratório, por meio do computador e da internet a criança consegue acessá-la e realizá-la virtualmente com o acompanhamento do professor. Ao terminarem as atividades, estas são salvas na plataforma e em seguida ou em outro momento o professor as acessa e faz as correções necessárias.

Outro ícone é o da **Avaliação**, os professores contam com este recurso para fazer a avaliação da aprendizagem das crianças, a partir do PEP, no qual quinzenalmente eles fazem a postagem da avaliação dos objetivos que foram elencados neste referido plano. Para cada objetivo lançado no PEP é atribuído um peso de avaliação que vai de 0 a 4 e posteriormente a cada um será atribuído uma nota, que no fim das 4 quinzenas, um bimestre, comporá a avaliação final da criança, por meio de uma média aritmética.

Temos ainda o espaço **Admin**, que é destinado ao uso dos administradores do sistema e grupo gestor, neste espaço é possível encontrar todos os recursos para acompanhar e organizar as turmas, como um resumo de todas as postagens e registros do sistema, bem como de contato com os usuários e os professores.

Por fim, temos o ícone **Relatórios**, que nada mais é que um espaço onde são dispostos registros das turmas, das crianças, das disciplinas, listas de alunos e professores, notas, rendimentos, observação de alunos e orientações de coordenação, entre outros que auxiliam e mapeam o ensino aprendizagem da escola como um todo, bem como as ações desenvolvidas pelo grupo gestor.

Pode-se dizer que as tecnologias auxiliam na construção do conhecimento ao favorecer os processos metacognitivos que permitam uma análise crítica das informações, por meio de socialização e inclusão de atividades que propiciem momentos de reflexão sobre a prática e experiências com recursos da informática.

Dwyer et al (2007, apud MAMEDE-NEVES e DUARTE, 2008) complementa ainda que, usar computadores na escola, apesar de acreditar nos benefícios, não existe corpo de evidências empíricas que sustente essa crença, ainda porque esta não é a realidade de todas as escolas públicas brasileiras, o que pode ser bem ilustrado pelos dados de fracasso escolar apresentados no SAEB, o que exige reconsideração das políticas de implantação de computadores em escolas públicas brasileiras, e antes disto a escolarização, acesso de todos à escola, como é lembrado por Esteban (2004):

O fracasso escolar que penaliza as crianças das classes populares adquire novas formas de expressão, mas continua denunciando a necessidade de se aprofundar o processo de democratização da sociedade, sendo significativa a produção da escola pública como espaço de educação popular de qualidade a todos (p. 168).

Cabe então, às políticas públicas propor iniciativas que privilegiem, acesso e democratização do ensino, informatização das escolas, além de processos de formação, integrando ao ensino as velhas e novas tecnologias em um currículo mais global, que dê conta de atender essa proposta pedagógica de qualidade.

Entende-se com isso que a escola terá melhores condições de cumprir seu papel de escolarizar os “nativos digitais”, os alunos como denomina Prensky (2001, apud MAMEDE-NEVES e DUARTE, 2008), uma vez que leve em conta, no currículo, nas práticas escolares e na escolha de metodologias, formas de aprender que não se enquadram em velhos paradigmas.

Assim diz Pretto e Assis (2008, apud MAMEDE-NEVES e DUARTE, 2008): articulação entre cultura digital e educação se concretiza a partir das possibilidades de organização em rede, com apropriação criativa dos meios tecnológicos de produção de informação, acompanhada de um forte repensar dos valores, práticas e modos de ser, pensar e agir da sociedade.

Com isso é notável que por meio do jogo tecnológico, não somente se aprende coisas e se exercitam destrezas, como também se chega a descobrir as valorizações sociais de determinadas atividades, importância de determinados papéis.

Os jogos e os avanços tecnológicos, assim como toda e qualquer produção humana são marcados culturalmente, não são algo natural, são sim, fruto da História concreta de cada comunidade e, conseqüentemente, se tornam indicadores de poder de classes e grupos sociais.

A atividade lúdica virtual, pode perigosamente despertar o espírito consumista, competitivo e classista se não for bem abordado, o que demanda um currículo escolar muito bem elaborado previamente, conforme as intenções propostas pela escola e as funções sociais desenvolvidas em seu espaço, como nos alerta Silva (1998):

A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido (p. 200).

Se os projetos curriculares têm por finalidade ajudar as novas gerações a compreender o mundo, podemos dizer que compartilham essa finalidade com o mundo dos jogos, das brincadeiras e atualmente das tecnologias.

Os estudos indicam que as novas gerações estão integradas a uma nova cultura em formação, uma cultura em que a convergência das mídias vem transformando seu modo de viver e de ver o mundo.

Explorar as potencialidades dessas tecnologias, experimentar o que elas têm a oferecer à escola aprendizagem colaborativa e interatividade é uma boa maneira de integrá-las ao cotidiano escolar, desde que seja prevista esta abordagem na proposta pedagógica e, principalmente, no currículo escolar previamente elaborado. Sendo assim, a escola receptiva e inclusiva aos próprios materiais cotidianos, presentes na mídia e fartamente consumidos por alunos e professores. O que nos aponta Veiga (1995) como um cuidado da escola:

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa é que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam (p. 82).

Mas, para que tal implantação aconteça com qualidade, como alertam Richit e Maltempi (2005) é fundamental uma nova postura do professor, uma formação que atenda essa nova demanda e mudança social, que seja privilegiada ainda na formação inicial. Neste caso, a formação não foi inicial e sim continuada, como chamamos de preparatória e ao longo do projeto de em serviço, já que os professores tiveram uma capacitação antes da abertura da escola e se manteve na prática, na ação por meio de trabalhos cooperativos e colaborativos, que possibilitam a interação entre professores e favorece mudanças na educação.

Contudo, é importante destacar que, por mais que a escola tenha uma proposta crítica, inovadora, que explora o uso das tecnologias, esta técnica não é vista para a gestão como a panacéia da educação, não se descarta a importância do professor e seu fazer pedagógico, sendo este a base e sustentação da aprendizagem, assim como o aluno.

Dessa forma, acreditamos que as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), são capazes de promover informação, pesquisa, elaboração e autoria, comunicação, interação, colaboração e assim, auxiliar na construção de novos conhecimentos, como um suporte que viabiliza contatos, reduz distâncias, apaga o tempo e o mesmo associa-se ao lúdico, que pode ser proposto pelas tecnologias.

O projeto advoga que não se pode acreditar que as tecnologias por si só sejam capazes de garantir a qualidade e construção da aprendizagem.

Em contrapartida isso só mostra o quanto o papel do professor é fundamental no processo de aprendizagem do aluno, não como um aplicador de técnicas ou executor de aulas, como a muito foi, e sim como um mediador, filtro das informações trazidas pelas tecnologias, enviada e recebida, precisa estabelecer um contrato entre emissor e receptor que implica codificação e decodificação, produzindo significados e sentido por ambos. Precisa ser comunicador e comunicativo e ainda articulador entre os conceitos que se entrelaçam, condições essenciais no processo de aprendizagem, como nos lembra Mamede-Neves e Duarte (2008):

A interação e a colaboração são conceitos que se entrelaçam, sendo que o primeiro é a condição *sine qua non* do segundo. Interação é a ação recíproca de duas ou mais pessoas, é o conjunto das ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma comunidade; pressupõe diálogo, mas nem sempre resulta em colaboração. Esta, para existir, precisa ultrapassar a própria interação; tem que ser uma atividade compartilhada, em que, nas trocas e influências recíprocas, há sempre o desejo de estar dentro de um espaço interacional, compartilhando interesses e “olhando” na mesma direção (p. 4).

Para dar maiores condições para os professores lidarem com este currículo diferenciado e dinâmico e como já fora apresentado anteriormente, a proposta da escola integral pesquisada, tem grande apreço e preocupação com a **formação dos professores** e para tanto, conta em seu currículo com 4 horas de formação semanal, o que chamamos de **formação em serviço**, com vistas a melhorar a prática dos professores envolvidos no projeto.

Ressaltamos assim, que para a atuação no projeto, os professores tiveram uma formação preparatória de quatro meses antes do início das atividades na escola e continuam com uma formação em serviço semanal, como prevê a proposta do projeto.

A formação em serviço é organizada pelo grupo NUAC SEMED e/ou ainda pelo grupo gestor da ETI, sempre com o intuito de explorar leituras da proposta da escola em tempo integral, estudo da metodologia, currículo e ambientes de aprendizagem, vídeos e dinâmicas, com pesquisa feita por todo o grupo escolar, com os temas estudados e finalizando com apresentação ao grupo, que levem os professores à reflexões sobre como era sua prática educativa e de como podem ser melhores, gerando conflitos sobre seus conhecimentos engessados pelos anos de repetidos e rotineiros fazeres.

Logo, esta formação em serviço tem como foco principal sempre as dificuldades práticas apresentadas pelo grupo da escola, no intuito de sanar ou mesmo oferecer condições para que os professores possam aliar a teoria à prática, enfrentando e superando estas dificuldades encontradas em seu dia a dia.

Após expormos todas as características da proposta e currículo da escola em tempo integral, podemos inferir que este projeto, do ponto de vista pedagógico se mostra inovador, já que todas estas características apontam para um projeto que foge do tradicional, no sentido de que procura atender à formação para uma sociedade em mudança, na medida em que oportuniza para os alunos e professores um espaço de convivência plural, no qual os direitos de vivenciarem múltiplas experiências são garantidos, visando ao desenvolvimento integral dos mesmos. Ao mesmo tempo em que usa de novos recursos e tecnologias que podem instrumentar o futuro cidadão, procura articular as experiências dos alunos aos conhecimentos clássicos das disciplinas, tomando por base uma pedagogia problematizadora.

Por ter este cuidado de responsabilidade social, ao se atentar com a inserção crítica dos alunos à sociedade, a preocupação com a preservação ambiental, por entender que o conhecimento deve estar atrelado à vida, não somente os conteúdos disciplinares, mas os de ordem sociais, políticos de valores e morais, e assim, a aplicação deles em seu cotidiano, fazendo uso das tecnologias e tendo como objetivo principal a formação não apenas cognitiva da criança, mas por pretender uma formação integral desta, com vistas à sua formação cultural, social, humana e psicológica.

Para tanto, o projeto prevê uma metodologia diferenciada e inovadora, que reconhece o aluno como o centro da aprendizagem, capaz de construir seu conhecimento com uso de pesquisas, enfim um aluno autor de sua aprendizagem, bem como o professor que não



traz nada pronto e sim junto ao seu grupo de alunos e por meio de problematizações de determinados assuntos, de modo interdisciplinar, vão elaborar e produzir este conhecimento.

Entendemos assim, que educar hoje neste novo cenário requer, portanto, o acompanhamento dessas mudanças que vivenciamos em nossa sociedade e a escola como espaço socializador, tem por objetivo principal educar para esta nova sociedade, para as transformações e mudanças que ocorrem nela, pois conhecimento para ser significativo precisa haver entendimento, entrar na ordem de significação mais complexa, partindo da realidade das crianças. O conhecimento só se estrutura no âmbito da interpretação que, pressupõe entendimento.

Nessa realidade o projeto de implantação da Escola de Tempo Integral, com currículo, proposta política pedagógica e necessidades de atendimento às suas especificidades em tempo integral, demanda uma equipe gestora também diferenciada da rede municipal. As ETIs trabalham com a idéia de coordenação e não mais como as outras escolas com supervisão escolar e orientação educacional. Esta coordenação da ETI deve ser ativa, democrática e participativa em todas as esferas escolar juntamente com a direção da escola e grupo de professores.

Dentro destes pressupostos apresentados o de fundamental importância no papel do coordenador da escola de tempo integral é o de formador, orientador, mediador e colaborador do professor, visto que reconhecemos serem eles peças fundamentais para esse modelo pedagógico novo, que se reinventa permanentemente, em sintonia com um perfil de educador que se exige nesta sociedade complexa e diversificada da atualidade.

A coordenação e o professor devem ter preocupações que vão além do ensino, que prima pela atualização científica, tecnológica e ambiental, devendo se preocupar com o desenvolvimento da relação, da convivência, do contexto e com a interação do aluno com a comunidade e o meio ambiente. Como complementa Imbernón (2004), espera-se que o professor contribua para que os alunos aprendam a conviver com a mudança e a incerteza, uma das razões que motivam uma prática profissional pautada pela reafirmação do papel da escola como espaço de formação e prazer na descoberta de novos conhecimentos.

Após o fechamento do esquema teórico nestes dois primeiros capítulos, o capítulo III trará a ilustração desta teoria apresentada nas falas das professoras participantes, ou seja, as suas vivências ao longo destes quatro anos de implementação do projeto.

**CAPÍTULO III - A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO: OS RELATOS DAS  
PROFESSORAS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL PROFESSORA IRACEMA  
MARIA VICENTE**

Neste capítulo nos propomos a apresentar os dados coletados, tendo em vista analisar o processo de implementação do projeto da escola de tempo integral, conforme os depoimentos dos professores e coordenadores desta escola, visando aos objetivos propostos para esta investigação. Após a apresentação dos fundamentos para discussão da temática (cap. I) e da análise teórica da proposta que sustenta o projeto das ETIs (cap. II) cabe neste trabalho apresentar reflexões sobre a visão das professoras envolvidas na implementação da proposta.

Antes de apresentar os dados é necessário esclarecer como os mesmos foram coletados, ou seja, descrever o caminho percorrido para a produção de material que possibilitou a análise do problema.

Deste modo, expomos a seguir os objetivos desta investigação, a abordagem de pesquisa adotada e os procedimentos utilizados na coleta e análise de seus dados, quanto à caracterização e análise da implementação do Projeto da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente, conforme relatado por suas professoras.

### 3.1 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: OBJETIVOS E METODOLOGIA

O problema em análise nesta pesquisa, conforme colocado na introdução deste trabalho, diz respeito à implantação e desenvolvimento do projeto inovador proposto pela SEMED da Escola em Tempo Integral, tendo como foco a atuação dos professores frente à proposta, bem como a formação dos mesmos para atuarem no projeto.

Neste sentido foi traçado como **objetivo geral** desta investigação descrever e analisar a prática pedagógica dos professores na Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente, caracterizando suas expectativas e dilemas em relação ao processo da implementação de um projeto de caráter inovador de escola em tempo integral, conforme relatado por eles tendo em vista o seu processo de formação para a mudança.

Dada a natureza desta investigação, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa na modalidade “descritivo-explicativa”, buscando fatos e as relações entre eles de modo a caracterizar a complexidade do fenômeno bem como, os processos particulares e específicos, delimitados em extensão, com a intenção de compreender o problema, uma vez que o objeto de análise é o projeto da Escola em Tempo Integral e os relatos dos professores sobre a sua adaptação a este durante sua implementação.

Esta metodologia foi pensada, devida à complexidade do problema, bem como do objeto de pesquisa: o projeto e os relatos dos professores, pois sabemos que este objeto, por ser um recorte dos estudos sociais, não é estático ou imutável, mas sim subjetivo e histórico no sentido que ocorre em um determinado espaço e tempo e está em freqüente dinamismo, ao longo dos cinco anos de acompanhamento da pesquisa. Tal objeto lida com processos únicos, em situações da vida real, em contato com diversos fatores, os quais a pesquisa pretende compreender.

Uma outra razão para a escolha desta metodologia é que, como pesquisadora e ao mesmo tempo uma das coordenadoras da escola em análise, entendemos que esta pesquisa não pode ser neutra, uma vez que nela é impressa o sentido das ações e intencionalidades do pesquisador, criando assim, uma identidade entre sujeito e objeto, visto que por motivos pessoais, culturais e outros possuem a mesma natureza humana, como ocorre em todas as investigações em ciências sociais e particularmente em educação.

Para tanto, foram necessários utilizar vários procedimentos, tendo em vista atender aos objetivos mais específicos:

- analisar os documentos oficiais da Secretaria de Educação que norteiam este projeto de escola em tempo integral;

- coletar dados dos professores pesquisados por meio de seus relatos em reuniões pedagógicas, a respeito do desenvolvimento inicial do projeto;

- realizar entrevistas individuais com professoras sobre os problemas, expectativas e dificuldades e importância desta nova situação educacional, levando-se em conta a participação das mesmas, ao longo dos cinco anos de implementação e o seu processo de formação;

Sabendo que este projeto estava sendo implementado em duas escolas da rede, optamos por desenvolver a pesquisa na Escola em Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente, por termos um contato profissional com esta unidade, pois esta pesquisadora já atuava como coordenadora pedagógica da escola. Os professores participantes foram estabelecidos conforme o interesse que tiveram em participar, o que definiu o número de quatro participantes no primeiro momento de entrevista e outras duas no segundo momento, totalizando a diversidade de seis participantes ao longo da pesquisa.

Para realizar a pesquisa foram **necessárias duas etapas**, sendo a **primeira** a da análise teórica da proposta para a ETI e a **segunda** da coleta de dados, a qual foi realizada em **três momentos**:

- no primeiro momento foram realizados os registros das reuniões pedagógicas (4) que aconteceram no ano de 2010;

- no segundo realizamos entrevistas no ano de 2011, com 4 professoras regentes de turmas de 1º ano/série (A, B, C, D) que participaram da formação preparatória para trabalhar no projeto e estavam na escola desde seu início, no ano 2009;

- no terceiro, ocorrido em 2013, foram realizadas novas entrevistas, sendo agora as duas professoras (A, B) que participaram da entrevista anterior e outras duas (E, F) que eram novas na escola, (iniciaram no projeto em 2012 e sem a formação anterior que as outras duas tiveram).

A escolha deste grupo misto se deu, por notarmos que com o passar do tempo houve uma mudança de percepção em relação ao projeto, ou seja, o que as professoras relataram nas reuniões do primeiro momento de coleta de dados era diferente do que foi explicitado nas entrevistas. As professoras pareciam estar mais tranquilas e adaptadas ao projeto, com menos expectativas negativas em relação às suas práticas e organização da escola.

Assim, a fim de entender melhor este movimento de adaptação, uma certa superação em relação às expectativas negativas e inseguranças do início do projeto, foi

pensada na mescla de professoras que estavam desde o início do projeto com as professoras recém chegadas ao projeto, Tentávamos assim identificar os fatores que contribuíram para esta mudança e o que as levou à mudança dos relatos iniciais.

Dada tal constatação decidimos que o **terceiro momento** de coleta de dados seria uma segunda entrevista, dessa vez com duas professoras do grupo da etapa anterior, participantes desde o início do projeto e outras duas que tiveram suas atividades iniciadas na ETI no ano de 2012, sem a formação preparatória. O objetivo desta escolha era compreender como se deu a mudança de opiniões das professoras, e se as professoras iniciantes em 2012 expressavam ou não as mesmas opiniões em relação ao início de projeto, como as outras expressaram, e quais os seus motivos.

## 3.2 CONVERSANDO COM AS PROFESSORAS

### 3.2.1 Primeiro momento: as primeiras impressões do projeto - registros dos encontros com as professoras nas reuniões

Foram realizadas no primeiro momento de coleta de dados, registros das reuniões ordinárias com as professoras participantes da pesquisa. Estas reuniões aconteceram no ano de 2010, com um ano de implantação do projeto, durante os meses de novembro e dezembro, nas tardes de sexta feira em que o grupo de professores se reunia para realizar seus estudos.

Com recurso de um gravador, foram registradas as reuniões em quatro datas, 19 e 26 de novembro e 10 e 17 de dezembro, todas com duração de aproximadamente quarenta minutos, com as quatro professoras participantes da pesquisa e a pesquisadora como mediadora.

Nestas reuniões foram discutidos os seguintes temas: teoria da problematização, as dificuldades em relação ao uso das tecnologias e os ambientes de aprendizagem. Dos encontros, podemos destacar:

Na **primeira reunião** as professoras foram orientadas pela pesquisadora a falarem das suas impressões a respeito do projeto na escola, o que estavam sentindo no momento e quais suas as dificuldades, expectativas, necessidades e dilemas.

O objetivo deste encontro era deixá-las falar livremente, para poder levantar as possíveis dificuldades das entrevistadas, em relação ao projeto, à organização da escola, à

metodologia da problematização, à coordenação, à proposta pedagógica, aos ambientes de aprendizagem e ao currículo da escola.

Gostaríamos também de saber sobre suas motivações para participar do projeto, como foi a formação da qual participaram para desenvolver o projeto, quais os dilemas e frustrações quanto ao início da implementação do mesmo, como se dava o estudo semanal previsto dos professores (que na proposta era um diferencial), o relacionamento com o órgão regulador, no caso a Secretaria Municipal de Educação, a avaliação em relação à qualidade do trabalho desenvolvido e, principalmente, quais as tentativas de superação frente às possíveis dificuldades encontradas.

Podemos destacar os principais temas levantados pelas professoras nesta primeira reunião e que constituíram o norte das discussões nos demais encontros: a teoria da problematização e as dificuldades em trabalhar com as tecnologias e os ambientes de aprendizagens, característicos da proposta pedagógica do projeto da escola.

Na **segunda reunião**, o tema central das discussões foi a teoria da problematização, sobre a qual as professoras falaram a partir da pergunta inicial da coordenadora: Como é trabalhar com a metodologia da problematização?

O que pudemos perceber deste encontro foi que as professoras de modo geral, acreditam que a problematização não fora pensada para ser trabalhada com crianças do ensino fundamental, e sim, como é sugerido no próprio material pesquisado sobre a teoria da problematização de Neusi Berbel (1995), para estudantes de ensino superior. Na realidade, segundo elas este método requer passos e sistematização muito complexos contemplando o que a autora denominou de arco de Magueréz, que expressa a sequência: parte da realidade, da observação para o levantamento de pontos-chave, a teorização, criação de hipóteses de solução e, por fim, a aplicação na realidade, a prática.

Para as professoras são passos difíceis de serem discutidos e empregados sem maturidade e autonomia, condições que as entrevistadas não reconhecem ainda em seus alunos.

Na **terceira reunião**, outro ponto levantado pelas professoras como uma grande dificuldade, foi o uso das tecnologias, também partindo do questionamento, sobre como as professoras trabalhavam com esses recursos, já que este era um dos princípios norteadores da proposta pedagógica da escola.

As professoras participantes disseram de modo geral, que o maior complicador no uso das tecnologias, se dava por questões de organização de ordem burocrática e não

pedagógica. No início tiveram certo desconforto, já que não haviam usado as tecnologias em outras escolas, tal como o que se cobrava na Escola em Tempo Integral. No entanto, segundo elas esta sensação foi inicial, uma vez que tinham formação específica para trabalhar com as tecnologias e tal dificuldade foi sendo superada. Na realidade, o maior problema se dava pelo precário funcionamento do sistema e da internet, que não operavam corretamente, o que atrapalhava a prática em sala de aula.

Na **quarta e última reunião** observada, foi debatido um outro ponto do projeto: a interdisciplinaridade presente na proposta da Escola Integral, visto que seu currículo é desenvolvido de modo diferenciado, por meio de ambientes de aprendizagem, organizados de forma interdisciplinar, montados por blocos de três disciplinas pré-fixadas.

As professoras confessaram sentir certa estranheza em trabalhar dessa forma, já que esta organização curricular só é praticada nas duas escolas integrais, em toda a Rede Municipal de Ensino. Elas relatavam que esta organização pré-fixada, era muito engessada, não trazia autonomia para os professores trabalharem conforme suas necessidades e gerava muito desconforto, além de acreditarem que certos conteúdos não eram possíveis de serem mesclados a outros, havendo necessidade de serem trabalhados, explorados e exercitados de modo individual.

**Em síntese**, o que as reuniões mostraram foi uma grande dificuldade de adaptação em relação ao projeto, que as expectativas criadas para o início de sua implementação foram frustradas, uma vez que a escola não estava preparada para começar suas atividades, o prédio não estava acabado, não havia suprimentos. Apontaram ainda a falta de uma avaliação do projeto após o início de sua implementação, relacionando o que fora visto na teoria com o que realmente acontecia na prática. A ausência deste processo dificultou uma melhor organização das atividades docentes e de reorganização do projeto, descartando e ou melhorando o que não estava funcionando no dia a dia.

As professoras de modo geral, se sentiram frustradas com o que prepararam e viram na teoria, em relação ao que se depararam na prática. A constatação de tal fato nos fez pensar no choque de realidade explicado por Veenman (1984), comum aos professores iniciantes, só que no caso, com professores experientes. Embora não sendo iniciantes na carreira, tais professoras eram iniciantes em um novo projeto, uma situação radicalmente diferente daquelas que já haviam vivenciado, fato que se tornou uma dificuldade e também um desafio, impondo a necessidade de mudança de sua prática.

Os dados destes primeiros encontros, de modo geral, serviram de base para elaborar o roteiro das entrevistas individuais que foram feitas no ano seguinte. Tais dados após serem organizados constituíram os eixos temáticos das entrevistas.

### 3.2.2 Segundo momento: a fala das professoras participantes nas entrevistas

O segundo momento da coleta de dados da pesquisa, as entrevistas feitas com as professoras (A, B, C, D) foram organizadas em três eixos temáticos, (apêndice 1) a partir das opiniões delas sobre o desenvolvimento do projeto, após dois anos da implantação:

- o primeiro eixo destas entrevistas referia-se à **formação docente**, com a finalidade de analisarmos que tipo de formação tiveram, se era uma formação para a mudança e se esta foi suficiente e serviu de base para trabalhar em um projeto inovador, o que as levaram a participar da seleção para o projeto e quais saberes acreditam ser indispensáveis ao professor para trabalhar neste projeto.

- o segundo eixo era sobre **a prática pedagógica**, as dificuldades enfrentadas no dia a dia e as tentativas de superação destas, saber como a escola colabora neste processo de adaptação e qual a função do coordenador pedagógico no projeto.

- o último eixo dizia respeito ao **projeto das ETIs e seu caráter inovador** queríamos saber das professoras quais as impressões tidas no início e durante a implementação do mesmo, se o consideravam inovador e em quais quesitos, bem como o que pensavam sobre a organização curricular, sua metodologia, o uso das tecnologias e os ambientes de aprendizagem.

Após quatro anos de implementação do projeto ETI, foi feito o terceiro momento da coleta de dados desta pesquisa, a segunda entrevista (apêndice 2) com as professoras participantes e que, conforme descrito na metodologia do trabalho, foi realizada com duas das professoras que participaram da primeira entrevista (professoras A e B), e outras duas que não participaram da entrevista anterior, tão pouco da formação específica para atuar no projeto, denominadas pelas letras E e F.

Esta entrevista foi organizada com roteiro semelhante ao anterior, acrescido do tema sobre mudança e inovação educacional. Também para as professoras iniciantes no projeto, não foram feitas as perguntas com relação à formação específica para o projeto, uma vez que elas não participaram deste processo.



Os dados colhidos nas entrevistas serão descritos a seguir, observando os eixos temáticos nos dois momentos: os da primeira entrevista realizada em 2011 e os da segunda em 2013. Um mesmo roteiro serviu de base para ambas as entrevistas com o intuito de identificar as opiniões e percepções das professoras ao longo do tempo

### **Eixo 1: as falas sobre a formação docente/*Primeira Entrevista***

As falas das professoras A, B, C, e D em relação à formação docente no projeto revelaram a motivação que tiveram para se inscreverem e participarem da seleção. O que as motivou foi a oportunidade de estudo, o desafio de mudança por ser uma proposta diferenciada e o desejo de experimentar uma situação desafiadora.

Sobre a formação preparatória, da qual as professoras participaram para trabalhar no projeto, suas respostas salientaram a preparação para o projeto e a forma da mesma e as metodologias usadas nesta formação. Particularmente falaram de temas próprios da metodologia que foram trabalhados na formação, sendo eles: trabalho com os tempos de estudo; tecnologia; teoria e prática; expectativas; aprendizagem; problematização.

Para ilustrar as falas sobre trabalho com os tempos de estudo, tecnologia e problematização, que dizem respeito à metodologia utilizada na formação para o trabalho no projeto, as professoras falaram o seguinte:

*“eles mostraram tudo sobre funcionamento da escola, explicaram como iam ser os tempos” (Professora A)*

*“tinha algumas produções de trabalho que a gente utilizava o notebook propondo aulas possíveis de trabalhar com as crianças”; “a gente trabalhou a metodologia da problematização, então, em alguns momentos a gente tinha que montar situações ou montar temas dentro da... utilizando a metodologia da problematização pra tá exercitando” (Professora B).*

Em relação às expectativas e à questão da relação teoria e prática observadas pelas entrevistadas, destacamos:

*“Tinha coisas que a gente não conseguia entender que lá no papel como que ia ocorrer na prática” (Professora A).*

*“só que no final, quando tínhamos que planejar todas as idéias lidas e discutidas durante o curso todos apresentaram dificuldades” (Professora C).*

*“na formação a gente não pensou em momento algum que ia ter tantos problemas, tantas dificuldades” (Professora D).*

Outro ponto destacado pelas professoras foi a aprendizagem que tiveram nesta formação o que se evidencia ao descreverem como aconteceu este momento:

*“estudamos bastante, eu aprendi a produzir textos que eu já fazia muito tempo” “Reaprendi, porque fazia muito tempo que eu não tava estudando, aprendi muita coisa também, a mexer no computador, aprendi muito sabe” (Professora A).*

*“a gente teve passeios, visitas técnicas, pra gente tá vivenciando algumas coisas pra gente poder trabalhar com os alunos” “então a gente estudou coisas que seriam voltadas pra prática na ETI, rotina, a problematização os autores que falavam como seria uma escola em tempo integral, aí nós éramos avaliados pela equipe do CEFOR” (Professora B).*

*“Teve muita leitura, discussão de idéias” (Professora C).*

No geral, as professoras relataram que gostaram muito da formação preparatória que tiveram para trabalhar no projeto, que contou com leituras e pesquisas sobre escola de tempo integral, dinâmicas e situações práticas, próximas às que encontrariam na escola.

Por um lado, todas as professoras concordaram que a formação fora produtiva, como elas mesmas colocam:

*“pra mim foi produtivo, pra mim foi muito bom, eu gostei mesmo, foi bom pra mim, foi um tempo que eu tive pra parar, pra estudar” (Professora A).*

*“foi importante sim, deu uma noção do que era uma escola integral, qual eram os conceitos que eles queriam desenvolver, a gente conheceu e aprendeu muita coisa, deu pra trocar bastante idéias, ter experiências...” (Professora B).*

*“Produtiva em parte, não podemos ignorar a leitura e discussões que tivemos, foi muito bom.” (Professora C).*

*“Muitas coisas que eu não sabia fazer e que eu uso até hoje.” (Professora D).*

No entanto, sobre a formação preparatória para o projeto, as professoras também apontaram falhas no processo, quando a avaliaram como: insuficiente, falta de preparo da

equipe formadora, falta de retomada/avaliação do projeto para discutir e propor o que poderia ser melhorado.

Duas professoras acreditam que a formação foi insuficiente, principalmente por conta da falta de tempo, ou ainda, como acrescenta a professora B, por falta de preparo da equipe:

*“o tempo foi muito curto, então quando chegou no final, eles correram muito com algumas coisas, então a gente não teve retorno de muitos trabalhos”. “a formação foi importante, só que não supriu todas as necessidades que nós tínhamos pra começar a trabalhar numa escola de tempo integral.” (Professora B).*

*“o tempo foi insuficiente, tendo em vista, que a proposta é bastante complexa”. “tinha itens que nem mesmo a equipe conseguia responder” (Professora D).*

As falas sobre a falta de retomada/avaliação do projeto e o que poderia ser melhorado puderam ser observadas em alguns depoimentos:

*“Depois que adequou que viu que não deu certo, que mudasse, que desse jeito não vai dar certo, que mudasse, porque não ta igual a proposta” (Professora A).*

*“acho que a gente deveria estudar um pouco mais, pensar um pouco mais na rotina, na problematização, na metodologia da problematização e em uma nova organização de currículo” (Professora B).*

*“o problema foi mesmo a avaliação de tudo após a implementação. Isso não aconteceu ou se aconteceu foi muito superficial.” (Professora C).*

*“já prevendo os imprevistos que poderiam acontecer, talvez se a gente já tivesse preparado para os imprevistos não teria sido tão chocante”. “de repente se a gente tivesse mais tempo, tivesse estudado mais e estar melhor preparado para entrar, pensando já nas dificuldades” (Professora D).*

No geral as professoras entrevistadas acreditam que esta formação que chamamos de preparatória, específica para atuarem no projeto, dado que foi realizada para atender às necessidades do projeto, foi bem produtiva, mas que poderia ter sido melhor se houvesse mais tempo para se preparar, devido à complexidade do tema. Tratava-se de uma situação totalmente alheia às suas práticas e que muitas vezes, fugiam dos seus conhecimentos e até da equipe formadora, que não tinha as respostas que o grupo de professores buscava.

Elas expressaram também, que não houve uma avaliação da prática após a implantação do projeto na escola, o que deveria ter ocorrido, já que sofreram muito com a articulação da teoria com a prática.

As respostas que foram dadas pelas participantes em relação à implementação do projeto, traduzem como se sentiram no início, o que encontraram quando chegaram à escola após o período de formação, bem como suas impressões, expectativas positivas e negativas, a possibilidade de estudo, a desorganização inicial da escola e uma remodelagem que precisou ser feita para adaptar o projeto à prática.

Quanto às expectativas positivas e possibilidade de estudo, destacamos:

*“Você nem imagina a vontade que eu tinha de vir para a ETI, eu tinha muita vontade, eu ficava com medo de não ser chamada” “Então eu me sentia assim como se eu fosse crescer, que eu ia estudar” (Professora A).*

*“a gente tinha idéia de que ia ser maravilhoso, uma escola diferente, a gente vai ter de tudo, lá tem recurso, tem tecnologias, tem professores capacitados, tem espaço, tem criança em tempo integral” (Professora B).*

*“desde a formação eu tive uma expectativa positiva, mas eu tinha os pés no chão” (Professora D).*

Já em relação às expectativas negativas, apenas a Professora B se pronunciou:

*“a gente começou a ver o que não tem, não tem quem fique na hora do almoço, não tem tecnologia funcionando, não tem internet, o IntegraEduca não dá certo, a comida também era como a gente esperava, a alimentação das crianças, e começou a desestimular mesmo, a gente começou a pensar, vamos ter que trabalhar muito, e buscar muito resultado e vai demorar pra chegar”.(Professora B).*

A professora B acrescenta ainda que teve como impressão inicial uma imagem de desorganização da escola, um abismo entre o que foi visto na teoria e o que se encontrou na prática:

*“quando a gente chegou na escola de tempo integral real, a gente viu que muita coisa era diferente” “a proposta da ETI é uma proposta maravilhosa, uma proposta excelente, só que naquele momento não foram todas as coisas que puderam se concretizar, se realizar” “a impressão que eu tive é de que era muito diferente, que as coisas que a gente tinha visto, que o projeto que a gente tinha visto, tinha muito buraco, tinham coisas que não haviam sido pensadas.”*

E ainda:

*“gente era uma loucura, e aquelas crianças na hora do almoço que não tinham para onde ir, não tinha o que fazer, e você fazer o que? Quem vai ficar?” (Professora B).*

Quando as professoras colocam disposição como saber, entendemos que disposição não é um saber, e sim uma postura, atitude, mas mantivemos como saberes, por entender que na fala das professoras, a interpretação é relativa às condições para ser professor.

*“além da formação, ele precisa ter muita força de vontade” você tem que querer fazer, você tem que tá pronta pra fazer e você trabalha muito” “tem que ser um pouco, pouco assim, maleável, você tem que saber dosar” “mais criativo, mais dinâmico, menos exigente” “você se doar pra isso, de querer fazer, você tem que querer estudar. Você tem que querer aprender, você tem que buscar” “Ele precisa conhecer, aprender mais” (Professora A)*

*“ter disposição para o estudo, ter vontade de estudar, estar aberto para tentar novas coisas” (Professora B).*

*“interesse em aprender” “tem que tá aberto pra aprender tudo, tudo que é proposto ele tem que estar preparado e querer aprender, ele não pode ficar se fechando para os novos aprendizados, porque aqui a gente aprende constantemente.” (Professora D).*

A formação específica, o que acreditamos ser o saber profissional, foi abordada nas respostas das entrevistadas da seguinte forma:

*“Penso que muitos saberes, desde os pedagógicos como os de âmbito maior, saberes filosóficos e sociológicos que a meu ver faltou na formação.” (Professora C).*

*“Eu penso que o professor precisa ter um conhecimento pelo menos básico de tecnologia e interesse em aprender” (Professora D).*

A professora A acrescenta que, além desses saberes citados é importante que o professor seja maleável, dinâmico e criativo, prevendo assim, o incentivo à aprendizagem dos alunos, para que esta não seja apática e estanque, já que as crianças ficam na escola o dia todo e é preciso saber usar estratégias diversificadas para entretê-las e encantá-las.

Para finalizar, a professora C complementa que é importante que os professores possuam saberes pedagógicos, saberes filosóficos e sociológicos que, para ela faltou na formação.

### **Eixo 1: as falas sobre Formação/Segunda Entrevista**

Quando as professoras novas, E e F, foram questionadas sobre qual o motivo que as levaram a querer trabalhar na escola em tempo integral ambas responderam que o maior

motivo foi a proposta diferenciada de trabalho, por acreditarem ser um projeto inovador, como colocam:

*“Conheci a proposta e conhecendo a proposta eu me interessei em trabalhar aqui na escola, porque achei a proposta interessante, achei que tinha a ver com minha personalidade” (Professora E)*

*“Eu já sabia deste projeto inovador, desta metodologia, diferenciada, das coisas que acontecem aqui que são diferentes de uma outra escola normal. Sabendo disso, desta proposta diferenciada, foi me empolgando que esta proposta diferente foi o que mais me fez querer trabalhar aqui e mostrar o que eu aprendi e aprender mais ainda com esta proposta, seria isso.” (Professora F)*

As professoras A e B, que participaram da entrevista anterior, realizada em 2011, continuaram afirmando em suas falas que acreditam na formação que tiveram para atuar nas ETI, e que esta formação preparatória é fundamental para o acompanhamento de suas práticas. Assim colocam as professoras A e B quando afirmam:

*“vivenciamos muitas coisas e senti muita dificuldade, porque a gente trabalhava com muita leitura e produção, a gente estudou bastante, cresci bastante também. . Foi muito produtivo, pra mim foi ótimo, eu aprendi muita coisa.” (Professora A)*

*“A formação foi muito rica, fazendo com que os profissionais que ali estavam repensassem sobre suas práticas nas escolas regulares e sobre o aprendizado dos alunos e concluindo que tudo que fizemos até então era ‘pouco’ para garantir a qualidade significativa do ensino.” (Professora B)*

Já as professoras E e F não foram questionadas em relação ao que pensavam sobre a formação preparatória para atuarem na ETI, uma vez que não participaram deste momento de formação em 2008.

Novamente questionamos as professoras em relação aos saberes docentes que são necessários à prática do professor que atua em um projeto como o pesquisado, e podemos perceber que as professoras A e B, continuam a destacar a necessidade de mudança do professor, do querer estudar e buscar novas metodologias para o seu fazer pedagógico, como a professora A coloca, é preciso que o professor queira aprender para estar neste projeto:

*“Ele precisa querer mudar, precisa querer inovar, querer aprender. o principal mesmo é o professor querer mudar, ele querer e aceitar as mudanças, o desafio, senão não adianta nada.” (Professora A)*

*“precisam estar bem informados, necessitam ser pesquisadores juntamente com sua turma, serem autores e ter base tecnológica e a consciência de que esta é uma proposta diferenciada e que exige dedicação para que a proposta se mantenha firme e que faça a diferença positiva na educação do município” (Professora B)*

*“primeiro o tecnológico, que é uma escola tecnológica. A formação desta escola tem de ser tecnológica e alguma coisa de grupo, trabalhos em grupo, no coletivo.” (Professora E)*

*“o professor precisa ter este conhecimento tecnológico, ler mais, ele tem que ter mais vontade de ler, porque a gente sabe que na formação, por ser muito rápido, muitos textos, muitas coisas, fazendo coisas fragmentadas. então o professor precisa principalmente querer ler muito, querer estudar” (Professora F).*

**Em síntese**, as professoras A e B, apesar das falhas que pontuaram na formação preparatória para atuar na ETI, acreditam que esta teve alguma relevância para a sua formação de professora para atuar no projeto. Quanto às professoras E e F, estas não responderam nada sobre este assunto, uma vez que não participaram da formação preparatória, mas pudemos perceber em suas falas que se tivessem participado de tal formação teriam enfrentado as dificuldades apresentadas no início do projeto, com mais facilidade, pois entendem que estariam um pouco melhor preparadas para este momento.

Embora aparentemente insuficiente, podemos dizer que a formação preparatória realizada pelo projeto teve alguma importância no sentido que Marcelo (1999) conceitua formação docente afirmando que esta “deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação” (p. 27).

O que podemos perceber nas falas das professoras é que, como já foi discutido por diversos autores, existe um distanciamento entre a teoria tida na formação teórica para a realidade prática encontrada. No caso das escolas em tempo integral, em que houve uma formação preparatória, esta máxima não foi diferente, uma vez que esta formação, como as professoras A e B que participaram disseram, apesar de ter sido avaliada por elas como satisfatória, não foi suficiente, ou melhor dizendo, não atendeu às expectativas e necessidades de ordem prática e pouco colaborou em seu processo de adaptação ao projeto.

Sobre esta relação teoria e prática na formação de professores, Nóvoa (2009) explicita:

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (p. 18).

O autor acrescenta ainda, que, para haver uma melhor significação, desta teoria durante o processo de formação na prática dos professores, o primordial é que esta formação parta da necessidade emergente do grupo de professores e seja desenvolvida de modo contínuo, ao longo de sua carreira:

[...] justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento [...] Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (p. 22).

Nóvoa (2009) complementa que a escola também deve contribuir nesta formação, como espaço aprendente e de aprendizagem:

[...] a idéia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (p. 41).

Para tanto, a formação continuada dos professores da ETI é princípio fundamental neste projeto, já que para atender às necessidades da escola, supõe-se formação constante, guiados pelo princípio de autoria própria e elaboração, não mais mero instrucionismo, como propõe Demo (2011):

Na ETI não se estuda em momentos específicos, mas o tempo todo, porque sua constituição é de ambiente de aprendizagem permanente. Tudo que nela se faz deveria ter alguma vinculação, mais ou menos intensa, com pesquisar e elaborar, ou seja, tudo que se faz se faz em nome da autoria, da qualidade formal e política. Por isso mesmo, os docentes são docentes não porque dão aula, mas porque são autores. Como regra, dão aula do que produzem, porque seria estranho, neste ambiente de aprendizagem, dar aula de coisa alheia, copiada, reproduzida. Aluno aprende bem com professor que aprende bem. Sem especificar necessariamente tempos delimitados, os docentes



precisam também de tempo para si mesmos, para estudarem a seu modo (apud CAMPO GRANDE, 2011, p. 24).

Demo (2011) acrescenta em sua fala que “O docente será, acima de tudo, um estudioso, um pesquisador, um autor” (p.25) e ainda que:

[...] espera-se que os docentes tomem a sério sua formação permanente, o que implica abertura para inovações incessantes. Neste sentido, será fundamental a capacidade docente de discussão teórica qualitativa, não atrelamentos (apud CAMPO GRANDE, 2011, p. 22).

Os dados obtidos mostraram que as professoras na maioria das respostas, acreditam que a disposição e vontade de aprender seriam condições essenciais para estar na ETI, visto que a proposta inovadora requer um perfil de profissionais interessados, em crescimento, como pressupõe o projeto, ao garantir o momento de estudo semanal para a formação em serviço dos profissionais das escolas, assim acrescenta Motta (2011):

Para tanto, a formação dos profissionais da educação que atuam no Projeto da Escola de Educação em Tempo Integral, por se tratar de um projeto inovador, exige uma concepção de aprendizagem mediada por uma organização de ensino que supere a racionalidade instrucionista. Dessa forma, os profissionais que atuam nessas escolas devem garantir aos alunos, o direito de aprender bem (apud CAMPO GRANDE, 2011, p. 12).

A proposta entende a importância desta formação, uma vez que o professor neste projeto precisa estar atento ao tipo de ensino que está oferecendo, como bem explícita Motta (2011):

A necessidade de formação continuada desses profissionais depreende-se do compromisso de o tempo integral ter como objetivo aprimorar a aprendizagem dos alunos, e não apenas de aumentar o tempo de permanência na escola (apud CAMPO GRANDE, 2011, p. 12).

Contudo, é necessário que este espírito de aperfeiçoamento e crescimento intelectual esteja presente na prática dos profissionais da ETI, como destacado pelas professoras, que por ser uma proposta diferenciada e inovadora, implica constante busca pelo conhecimento, não só o conhecimento teórico, mas conhecimentos que envolvam valores e habilidades que são exigidos pela sociedade atual, pensando no desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, Imbernón (2004) esclarece:

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento

acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais (e, portanto, com a dificuldade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional...; tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que tem para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (p. 14).

Portanto, não só a formação preparatória, mas sobretudo, a formação em serviço é condição essencial para a atuação do professor nesta escola de projeto diferenciado, de modo que ela dará a condição para que o professor supere as dificuldades encontradas em seu dia a dia e tenha subsídios para trabalhar de forma diversificada e inovadora, Roldão (2011) complementa:

O processo de formação entende-se assim como um processo epistêmico e praxiológico permanente: epistêmico porque se trata, no essencial, da construção de um determinado tipo de conhecimento com características próprias, e praxiológico porque tal conhecimento se desenvolve sobre, na, e pela reflexão informada sobre uma prática sujeita a constante análise, e geradora de novas questões produtoras de conhecimento se, e na medida em que, a sua resolução se sustente em, e mobilize conhecimento formalizado e experiencial, e processos de natureza científica (p. 219).

Quanto aos saberes docentes, as professoras apontaram que acreditavam ser fundamental ao professor o saber profissional para trabalhar nesta escola. No geral entendemos que as falas das professoras sinalizaram dois saberes essenciais: a disposição para aprender e a formação específica.

No entanto, fica evidenciado que a formação dos professores para atuar frente à mudança precisa ser repensada e contextualizada sócio-historicamente, considerando a inclusão dos saberes da docência, conforme descritos por Tardif (2002) um saber advindo de diferentes fontes: saber das disciplinas, que se referem ao conhecimento teórico do conteúdo específico, o curricular, o saber profissional, e aquele advindo da experiência, que engloba todas as competências e habilidades do indivíduo, não somente cognitivas, mas, ainda sócio-culturais e que nesse momento de desafio, saberes que vão se tornar essenciais para a regulação do trabalho do professor da escola de tempo integral.

E este amalgama de saberes que, como diz Roldão (2011) está implicado no trabalho do professor, o ensinar como especificidade do saber docente:

É a luz desta clarificação da função de *ensinar*, função justificadora e legitimadora social da existência do grupo de actores a que chamamos professores, que se situa a problemática da especificidade do saber docente, e a sua relação com as questões da investigação na prática do ensino e na formação dos professores, associados à chamada “prática reflexiva” (p. 211).

Logo, entendemos o quão importante é a formação de professores, de carácter reflexivo, articulador da prática à teoria, tendo em vista fazer a diferença em seu dia a dia na escola. É pensando nesta natureza de formação e em sua importância que entendemos a real mudança em educação, ou como sintetiza Subirats (2000):

Nesse sentido, a transformação do sistema educativo implica dois requisitos prévios: um debate social sobre a natureza de uma nova moral, que já não pode ser de conteúdos, mas de critérios; e a transformação da figura docente, que não pode ser colocada como correia de transmissão de alguns saberes indiscutíveis, mas que deve ter o carácter intelectual, mais próximo, por exemplo, dos professores universitários, que têm uma ampla margem de liberdade para seleccionar conteúdos e determinar as formas de sua transmissão (apud IMBERNÓN, 2000, p. 202).

Não foi possível perceber na fala das professoras, pontos que convergiam para este entendimento, pois elas não falaram se a formação preparatória que tiveram foi suficiente para entender as necessidades e dificuldades de um projeto diferenciado, que presume ser inovador, ou melhor, se esta formação que tiveram foi uma formação para a mudança e inovação. Como sugere Subirats (2000), para que haja realmente uma mudança é preciso que os sujeitos envolvidos no processo tenham consciência dela e para isso, acreditamos que é preciso uma formação que foque neste aspecto:

Essa mudança requer também, de qualquer forma, uma nova mentalidade coletiva docente, acostumada a ser tutelada, e cuja vontade de intervenção mais ativa nos próprios modelos de educação, foi repetidamente frustrada. A recuperação do conceito integral da educação, muito além da transmissão de saberes, continua sendo uma utopia, infinitas vezes repetida no passado, mas que nem por isso foi alcançada (apud IMBERNÓN, 2000, p. 204).

Nóvoa (2009) acredita que a formação precisa acontecer na prática, o que entendemos por ser uma formação em serviço que “deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referencia o trabalho escolar” (p. 32).

Esta formação é fundamental, uma vez que se foca como diz o autor nos casos reais, partindo das necessidades práticas dos professores, de suas dificuldades e problemas, como se partisse do grupo e acontecesse para o grupo e não algo imposto.

Assim, Nóvoa (2009) acrescenta:

Insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (p. 37).

Para tanto, é preciso entender que a escola, enquanto espaço das práticas é o cenário principal desta formação e é preciso ser vista como lugar que favoreça este exercício, como sugere Nóvoa, (2009):

[...] como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (p. 41).

Nóvoa (2009) defende, que esta formação em serviço, seja a mais importante para a verdadeira mudança da prática dos professores, já que aliando a teoria à prática é possível dar mais suporte e respaldo para a melhoria dos fazeres pedagógicos dos professores, partindo da base do problema no seio de onde ele se forma:

Advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como ancora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (p. 45).

Entendemos assim que, a formação preparatória teve seu valor, uma vez que serviu de suporte teórico para a adaptação das professoras no início do projeto, mas que ela sozinha tampouco, foi suficiente para a qualidade da prática tida pelas professoras neste momento.

Prova disso foi a adaptação que tiveram as professoras que não participaram de tal formação e que, ainda assim, conseguiram se ajustar ao projeto, com dificuldades sim, mas nada que não pudessem superar ao longo de suas práticas. Entendemos com isso, que a formação em serviço, que acontece semanalmente na escola, teve e tem maior contribuição

para a prática das professoras, conforme seus próprios relatos, até porque tende a ser imediata em resposta às dificuldades apresentadas pelo grupo.

## **Eixo 2: as falas sobre a prática pedagógica/Primeira entrevista**

Sobre a prática das professoras no projeto, destacamos algumas dificuldades que foram salientadas em suas respostas. Tais dificuldades quanto à proposta foi demonstrada, principalmente nos aspectos que caracterizam o projeto como inovador, mormente no que diz respeito a situações relacionadas ao fazer pedagógico tais como, organização dos ambientes de aprendizagem e interdisciplinaridade e uso das tecnologias.

Houve ainda, dificuldades de ordem estrutural, relativas à organização burocrática da escola e fazer do grupo gestor, em especial da coordenação pedagógica, descrevemos também aquelas relacionadas às suas práticas diárias, que retratam como elas enfrentavam estas dificuldades e o que faziam para superá-las em seu dia a dia.

Tais dificuldades compareceram em falas como:

*“tinha dias que a gente tinha aula só a tarde e a tarde, ela já estava esgotada e por ser oito horas a gente tinha que se preocupar com muito mais coisas, muito mais interessante, então eu acho que isso foi uma das dificuldades que a gente teve” (Professora B).*

*“então o que mais, o que foi mais difícil pra mim foi em relação à problematização.” “É por que tem algumas coisas nos Tempos Livres, como eles querem, por exemplo, que ainda não foi definido, não tá certo igual tá no projeto” (Professora A).*

*“No início, de organizar os tempos de estudo em ambientes de aprendizagem. A obrigatoriedade de estar o tempo todo organizando o trabalho de forma interdisciplinar” “o que eu sinto na escola, converso com as professoras, e, da outra escola também é que às vezes eles percebem que o conteúdo, a grade curricular mesmo, aquele conteúdo de português, de Matemática, às vezes se perdem.” “Eles fazem a problematização, até incluem, mas na hora de desenvolver lá na sala de aula, eles percebem que isso foge deles, então, assim, muita coisa de quando chega uma avaliação externa, ou uma avaliação da própria coordenação eles percebem que aqueles conteúdos não foram desenvolvidos” “Eu acredito assim, que o currículo deveria ser repensado, não que eu acredite que nas outras escolas seja melhor, mas assim tem coisas que a criança precisa saber, tem coisas no currículo que tem que ter, e às vezes isso passa batido, desapercibido” (Professora C).*

Com relação ao uso das tecnologias, as professoras mencionaram dificuldades com as postagens e funcionamento do sistema, quantidade de criança por turma e falhas no funcionamento da internet:

*“Eu planejei atividade e tudo e chega na hora o sistema não abre, atividade não abre, as crianças todas esperando, você tem 29 crianças ali e você não consegue, não consegue atingir, não consegue postar a atividade” Tenho enfrentado os obstáculos do sistema, esse sistema que você tem que fazer uma atividade e postar nos sistema e muitas vezes não pega e não tem internet” (Professora A).*

*“Outra dificuldade é no sistema IntegraEduca que apresenta muitos problemas. As vezes penso que quem o elaborou não é pedagogo e nem ouviu o parecer de um” “sem falar na internet que sempre dá problemas” (Professora C).*

*“o sistema não entrava, então ficou assim bastante complicado” “a maior dificuldade que a gente encontra aqui é que este sistema nunca tá funcionando, desde o começo do ano” “meu maior obstáculo é que tendo em vista da turma que eu to trabalhando eles ainda não tem o domínio de fazer sozinhos” “chegava na hora a internet não pegava” (Professora D).*

Quanto às dificuldades em relação à coordenação, foi apontada pelas professoras uma limitação dessa equipe, visto que este grupo, diferente do de outras escolas, tem por função auxiliar o professor e dar o suporte necessário para seu trabalho, o que como elas disseram, não ocorre por falta de autonomia no fazer diário, ou mesmo, falta de entendimento sobre como proceder. As professoras entendem que há disposição da coordenação, mas que esta ainda não reconhece a melhor forma de trabalhar e que, tal como os professores, estão testando, tentando encontrar as soluções para a melhor implementação do projeto na escola.

*“Eu acho que a coordenação tem tentado sim, tem algumas dificuldades de grupo também, de ter clareza de como acontecem as coisas, a gente tá sempre tentando um projeto e não consegue, tentando outro projeto, não dá certo...” (Professora B).*

Ao se expressarem quanto às suas expectativas em relação ao projeto, as professoras se colocaram sobre a motivação para se inscrever e querer participar do projeto, como também quanto à frustração sentida ao se depararem com a prática, as tentativas de superação e os meios encontrados para dar continuidade ao trabalho.

Ao falarem das motivações ficou evidenciado, que um dos fatores fundamentais para querer trabalhar na ETI foram as melhores condições de trabalho, pois na proposta da escola, era previsto o estudo semanal dos professores, como possibilidade de crescimento cognitivo e aperfeiçoamento, mais tempo de planejamento e apoio da equipe técnica. Além

disso, uma proposta de mudança, a possibilidade de um fazer inovador, com uso de tecnologias, os notebooks individuais por aluno, laboratórios e toda uma estrutura para atender o fazer pedagógico do professor e do aluno. Tudo que, de certo modo, pareceu aos professores muito tentador, motivador para uma nova forma de trabalhar.

*“eu me interessei muito porque... Na realidade eu tava achando que tava... Tava pouco eu queria estudar.” “falaram que a gente ia ter um tempo maior para planejar, que a gente ia ter um tempo maior para estudo” “As crianças do 1º ano iam ter computadores, notebooks e que a gente, nós professoras íamos aprender um pouco das novas tecnologias.” (Professora A).*

*“então eu via aqui como uma oportunidade de crescimento” “Ah que legal vai ser uma escola diferente, vai ser uma escola onde eu vou ter que estudar, onde eu vou aprender muita coisa” “eu fiquei curiosa de como seria uma escola de tempo integral daquela maneira que eles estavam falando, que ia ser uma escola super moderna, que ia ser uma escola que ia ter muita coisa de tecnologia, uma escola onde as pessoas iam ter que estudar bastante, então eu via aqui como uma oportunidade de crescimento” (Professora B).*

*“senti muita vontade de fazer um trabalho diferente” “mesmo não sendo especificada a proposta parecia ser de mudança, algo diferente” (Professora C).*

*“eu criei uma expectativa bastante grande, pensando que seria melhor pros alunos e para os professores, todas as oportunidades mesmo que eles iam ter estando em uma escola de tempo integral” “a gente pensava que ia ter um apoio bem maior” (Professora D).*

As professoras em seguida, levantaram alguns pontos em relação à frustração que tiveram quando chegaram à ETI real e concreta. As expectativas que tiveram durante a formação foram muito diferentes da realidade, ao ponto de as professoras A e D dizerem que a impressão inicial sentida foi de desespero, vontade de ir embora e largar tudo.

*“Eu tive a impressão que eu ia enlouquecer” (Professora A).*

*“Mas o primeiro ano foi bem terrível, um sentimento mesmo de frustração, de querer largar tudo e ir embora” (Professora D).*

A professora D, disse ter sofrido muito com os educandos, já que os mesmos não tinham autonomia, dada a falta de conhecimentos prévios básicos o que dificultou muito seu fazer pedagógico. As crianças da ETI que entraram no projeto já estando no quinto ano não sabiam ler e muito menos escrever palavras simples, as dos terceiros anos não reconheciam vogais como a letra A e não traçavam a escrita de seus nomes, o que para as professoras foi

um choque muito grande, pois tudo que haviam planejado para fazerem com seus alunos teve de ser adiado, para ensinar o que eles ainda não haviam aprendido.

*“Eu me senti um pouco frustrada, porque a gente esperava que... (pensando) eles tivessem um mínimo de conhecimento, porque em tudo a gente se baseava em “não isso eles vão saber”, “isso eles já tem contato na outra escola”... “nós realmente na formação sonhávamos o tempo todo, então, todas as aulas eram assim, para alunos que iam conseguir fazer, alunos que iam conseguir pesquisar sozinhos e a gente viu que lá no quarto, quinto ano do primeiro ano da escola eles não conseguiam fazer nem dez por cento do que a gente esperava então foi uma frustração” (Professora D).*

As professoras se sentiram muito desamparadas pela equipe da secretaria de educação que lhes havia preparado, apontando que a falta de avaliação contínua do projeto, foi um ponto crucial responsável que dificultou a melhora nas práticas, uma vez que esta seria a oportunidade para realizar a tão almejada relação teoria e prática pela reflexão.

*“Ele perdeu toda sua credibilidade. Como já disse devíamos ter parado para avaliar no percurso, e isso não aconteceu” “Nesse momento deveria entrar o papel da secretária, para subsidiar e discutir o que estava acontecendo e aí foi a falha porque isso não aconteceu.” “Comecei muito segura, procurando realizar da melhor forma possível tudo o que dizia a proposta, só que, com o passar do tempo não vi os resultados que esperávamos e fiquei muito frustrada” “Na formação conseguiram nos deixar acreditando no projeto, mas não se confirmou” (Professora C).*

Para finalizar, as professoras falaram sobre as tentativas de superação que tiveram no início do projeto, ou seja, das estratégias pessoais utilizadas para enfrentar tais dificuldades e dar seguimento ao seu fazer pedagógico, seja voltando às práticas anteriores, que lhes davam conforto e segurança e/ou seja abandonando as atividades que consideraram supérfluas e de pouco valor, que só eram trabalho extra e sem significado. Enfim, ao buscarem outras soluções contribuíram para a remodelagem do projeto, dando nova interpretação ao que estava posto na proposta.

*“Daí eu comecei a usar meus conhecimentos mesmo, o que eu tinha aprendido, porque senão eu ia enlouquecer e acabar não fazendo nada” “eu cheguei a conclusão de que eu não poderia ficar presa na problematização, porque se eu ficasse presa a problematização eu não ia alfabetizar, meu objetivo era alfabetizar, eu precisava alfabetizar as crianças, daí eu não fiquei presa na problematização” “eu vou continuar desse jeito, fazendo do meu jeito, buscando assim coisas bem dinâmicas e criativas pra que as crianças avancem. “ “aí chegou uma hora que eu falei vou esquecer um pouco” “eu não estou fazendo que nem o projeto” (Professora A).*



*“hoje eu vejo assim que se buscam outras maneiras, outros caminhos não que tenha deixado de falar da metodologia da problematização, ainda continua, mas se adaptou, mudaram muitas coisas” “eu acho que este ano a gente resolveu compartilhar, então, mesmo eu estando fazendo do meu jeito, sem interagir muito, a gente traz a coisa meio pronta, mas a gente conseguiu uma maneira de não ter tanto conflito, foi uma maneira que eu encontrei, que as meninas encontraram de estar resolvendo o trabalho coletivo como uma dificuldade, acabou que a gente não trabalha mais coletivamente, a gente compartilha as coisas, divide, troca, a gente pergunta eu não reconheço esta ETI como a ETI do projeto, não é a mesma escola, muita coisa mudou.” “A problematização como esta sendo feita hoje eu acho que a gente já conseguiu adequar, transformar, falo por mim, porque eu não trabalho da maneira como foi colocada na proposta” (Professora B).*

*“quando o sistema não funciona a gente põe por meio de pendrive as atividades em cada computador” (Professora B).*

*“Afim, nas outras escolas não tínhamos estes recursos e nem por isso não desenvolvia o trabalho” “Antes ficava muito frustrada, vindo até a vontade de mudar de escola. Hoje não ligo mais. Vou levando como em outras escolas, como der!” “Hoje, realizo somente o que acredito dar certo” (Professora C).*

Para finalizar tivemos respostas das professoras em relação à superação/aceitação da situação e o momento de por em prática a teoria estudada na formação. Estes dois pontos foram colocados pelas entrevistadas, conforme é apresentado:

*“falta às vezes recurso de estrutura, apesar de ser uma escola com uma infraestrutura maravilhosa, mas a gente vê que tem muitas falhas, quando a gente pensa em uma coisa, principalmente para as tecnologias” (Professora C).*

*“No começo era difícil mas, eu já me acostumei, já me acostumei...” “Se a proposta estivesse sendo cumprida na íntegra, seria bem diferente, porém ela não está, faltam muitas coisas pra você estar cem por cento dentro da proposta muitas vezes você se pega fazendo as mesmas coisas, trabalhando da mesma forma, apesar de ter passado pela formação” “Acredito no desenvolvimento de um trabalho com o uso dessas ferramentas, o problema é que muitas vezes elas não funcionam, a internet, o sistema (IntegraEduca) que precisa ser reformulado” (Professora D).*

As professoras relataram durante as entrevistas que se sentem mais seguras para realizar suas atividades práticas, uma vez que adaptaram seus fazeres dentro da proposta da escola, não mais como o projeto original pressupunha, mas conforme suas necessidades e do modo que acreditam ser o melhor.

*“Hoje eu tô mais tranqüila, mas eu ainda perco o sono, eu ainda fico buscando atividades, buscando uma forma que eles consigam aprender mais rápido” (Professora A).*

*“penso assim ‘não vou esquentar’” (Professora B).*

*“Hoje a dificuldade continua, mas não me importo, se der pra ser interdisciplinar ok, se não der não ligo e nem arrumo pretextos para isso.” (Professora C).*

*“Apesar de todas as dificuldades, sempre acreditei no projeto, tanto é que eu to aqui até hoje, porque a partir do momento que eu desacreditar eu saio” (Professora D).*

## **Eixo 2: Sobre a Prática pedagógica/Segunda entrevista**

Neste segundo momento, as professoras novamente elencaram quais dificuldades encontraram no início do projeto, permitindo destacar alguns pontos em relação à sua prática e os princípios norteadores da proposta. As professoras A, B e F elencaram suas dificuldades:

*“As maiores dificuldades que encontrei no começo foi a de casar os conteúdos dentro dos ambientes e de manter a plataforma do IntegraEduca em dia, pois o tempo que tínhamos para planejar parecia pouco, para a apropriação de tantas informações, então a equipe se sentia insegura, quanto à nova realidade em que estamos vivenciando.” (Professora B)*

*“No início foi o problema da problematização mesmo, até pra criar a problematização, como era no projeto mesmo era difícil, mas aí depois das adequações, depois que fomos reformulando foi ficando mais fácil.” (Professora A)*

*“Mais em relação à organização mesmo, você precisa estar com sua cabeça boa, olhar o relógio toda hora se reencontrar naqueles ambientes que você está e daqui a pouco você tem de fazer rodízio, tem de trocar, cuidar os horários que você tem, de estar em um ambiente aqui e daqui a pouco ter de ir pra outro. Esta dificuldade que eu tive, mas que foi uma questão de organização da rotina da escola, mas que foi uma questão de tempo até se adaptar” (Professora F)*

Como discutimos anteriormente nos encontros e nas entrevistas anteriores, existem alguns pontos da proposta da escola em tempo integral que foram destacados pelas professoras como dificuldades, referentes ao fazer pedagógico do professor, como já foram apontados na entrevista anterior:

- a) Os ambientes de aprendizagem e interdisciplinaridade;
- b) Uso das tecnologias;

E neste segundo momento de entrevistas surgiram outros pontos, como:

- c) Metodologia da problematização;
- d) Necessidade de trabalho coletivo.

Em relação aos ambientes de aprendizagem as professoras colocaram:

*“Eu nunca trabalhava, eu achava muito difícil trabalhar a interdisciplinaridade, então era a hora de História, hora de Geografia, mas eu vejo que é mais fácil quando você pega o jeito, porque é muito mais fácil você pegar um texto de História e trabalhar só História, mas na História você vê que está trabalhando com a Língua Portuguesa e que muitas vezes naquele texto de História dá pra você trabalhar Geografia também, eu acho que é assim o jeito como você vai enxergar aquela atividade, como desenvolver aquela atividade, então pra alguns no começo era muito difícil, mas depois fui pegando o jeito, pegando o ritmo e ficou fácil, nem sei trabalhar mais de outra forma” (Professora A)*

*“A organização curricular da escola também se diferencia das demais por ter uma base tecnológica marcante. Os conteúdos eram divididos em grupos de ambientes de aprendizagem, em blocos de três disciplinas, mas no decorrer dos anos e na prática percebeu-se que eram muito sem flexibilidade, a atual organização dos ambientes ficou mais flexível, interdisciplinar e mais fáceis de serem encaixados e trabalhados em atividades na sala. As ACCs são ótimas e possibilitam que as crianças conheçam várias atividades físicas e artísticas, encontrando, identificando o que lhe agrada. As ACCs de Educação Física e Artes são escolhidas pelas crianças todo bimestre, ou seja, a cada bimestre o aluno tem a possibilidade de trocar de ACC se achar necessário” (Professora B)*

*“eu acho que assim aqui nesta escola ocorre muito bem essa integração dos outros ambientes, como falei o ponto chave desta escola é a equipe é sempre assim, Arte está integrado com a Educação Física, a gente tá integrado com eles” (Professora E)*

*“Talvez por serem trabalhadas juntas, não to generalizando, mas uma outra disciplina acaba sofrendo, por mais que a gente tente puxar e interdisciplinar todo este conhecimento, ainda assim fica definido horário, espaço e tempo fragilizando uma disciplina ou outra e acaba passando despercebido sim, quando se trata do conhecimento científico, acaba não se aprofundando, não diria pra você que é artificial, mas a gente não consegue se aprofundar em algumas disciplinas.” (Professora F)*

Para complementar, questionamos as professoras sobre o que pensavam em relação à sua prática com os ambientes de aprendizagem, se elas acreditavam ou não que esta organização de trabalho pode favorecer a aprendizagem dos alunos. As professoras A, B e E acreditam nesta organização por entenderem que o conhecimento é integrado e impossível de ser dissociado, por haver uma movimentação física das crianças e ainda por se integrar com os outros professores e áreas da escola.

*“Pra mim favorece porque muitas vezes ela aprende sem saber que ela está estudando História, eu penso que não preciso dizer “fecha o caderno de História e pega o de Geografia”, você dá de forma que intercala todas as disciplinas ou duas ou três disciplinas em um conteúdo só, ela não precisa saber, ao menos no começo o que é cada disciplina, depois ela vai descobrindo que a História conta os fatos do que aconteceu no passado e a Geografia estuda os mapas, localização rios e ela vai separando” (Professora A)*

*“Esta distribuição do currículo da ETI favorece o aprendizado do aluno e também facilita o trabalho do professor, ampliando o campo de conhecimento das crianças em cada atividade e também possibilita a movimentação das crianças pelos ambientes da escola.” (Professora B)*

*“Esta organização então, favorece a aprendizagem da criança e a parte dos esportes que sempre a gente tá pedindo alguma coisa pra eles, pra trabalhar direita, esquerda, lateralidade e eles estão sempre ajudando, então acho assim que é sempre um trabalho realmente em conjunto, um complementa o outro” (Professora E)*

Diferentemente da fala das três outras professoras, a professora F, expressou não acreditar que esta organização de ambientes, favoreça a aprendizagem do aluno, justificando que a organização da escola mesclando os ambientes de aprendizagem e as áreas de ensino não se apresenta de modo a colaborar com o rendimento do aluno.

*“Se eu for olhar assim de uma maneira geral, eu acho que ela desfavorece, penso que de repente na organização entre espaço, tempo o que a criança vai fazer agora neste devido horário, o que vai fazer em outro horário que de repente ela possa estar mais ágil, mais concentrada, então acho que isso acaba pecando. Não sei uma forma assim, que eu poderia sugerir, mas eu acho mais que desfavorece” (Professora F)*

As professoras A, B e E explicaram como é para elas trabalhar com os ambientes de aprendizagem. Relataram na entrevista que é importante relacionar os conteúdos e disciplinas, trabalhando com a colaboração de todo o grupo de professores, até porque este trabalho requer muito do professor e para tanto é necessário muito estudo e preparação:

*“antes era difícil, já foi muito difícil, eu não conseguia enxergar, por exemplo, que em um texto de História eu poderia trabalhar outras coisas, até Matemática em um texto de História, eu não conseguia enxergar isso, mas agora ficou mais fácil, porque a gente estuda a gente vai recebendo colaborações de outras pessoas, vai aprendendo com o outro e a gente vai melhorando na nossa prática.” (Professora A)*

*“Trabalhar desta forma exige muita dedicação e estudo, pois se trata de uma proposta diferenciada e tudo que é novo necessita mais dedicação,*

*pesquisa, estudo... Para que o professor saia de sua zona de conforto, de achar que sabe e torna-se um pesquisador, um autor e assim se encontrar dentro da proposta, fazendo sua prática mais qualitativa e capaz de tornar as crianças autoras de seu próprio aprendizado.” (Professora B)*

*“Na verdade em sala de aula a gente integra mais, eu pelo menos, no nosso grupo, a gente integra mais com os integradores, Educação Física e Arte. Já dentro dos meus conteúdos, essa integração funciona bem quando você coloca esta coisa bem clara pra criança, por exemplo, você vai integrar Geografia e História, Matemática e Língua Portuguesa, mas ela só funciona, no meu entender, com as crianças menores, não tem muito essa separação de disciplinas, a importância dela é ainda maior, porque eles não sabem separar os ambientes, para eles tudo é um conhecimento só.” (Professora E)*

Mais uma vez, a professora F salienta que esta organização em seu dia a dia não favorece seu fazer pedagógico, e que seria mais produtivo se fosse organizado com as atividades dos professores pedagogos durante a manhã e que no período vespertino houvesse as atividades de área, as práticas esportivas, culturais e de língua estrangeira, assim ela o diz:

*“na parte da manhã eu creio que pro pedagogo seria mais interessante que não tivesse esta parte de ACCs pela manhã ou outra disciplina que não fosse do pedagogo, até mesmo porque, é na parte da manhã que a criança está mais concentrada, que ela chega assim mais com vontade, é mais fácil você dominar a sala e você poder administrar todo o seu trabalho, eu creio que nesta parte do matutino seria mais interessante esta organização pro conhecimento científico, assim pra não haver estes rodízios, no período da tarde e as crianças já tiveram uma série de atividades e aí na parte da tarde a gente entra com alguma coisa, querendo que eles se aprofundem naquele conhecimento, muitas vezes não acontece, porque elas já estão mesmo cansadas, já não se concentram, é como se no período da manhã fosse normal e que trabalhasse o conhecimento científico na parte da manhã, eu penso que pra cabecinha deles até ficaria mais organizado, e mais proveitoso na parte pedagógica, na parte do conhecimento” (Professora F)*

Quando questionada sobre o que pensava sobre a organização em contraturno de estudo, no qual a criança tem as disciplinas do núcleo comum pela manhã e as diversificadas na parte da tarde, já que era o que a professora F estava propondo em sua fala anterior, ela complementa:

*“Creio eu que sim, na verdade é um pensamento meu, porém conheço pouco em relação a este contraturno, porém eu creio assim, pensando na criança, de quando eles chegam na escola na parte da manhã, quando você fica o dia todo com eles você percebe a maneira como eles estão de manhã, a maneira como eles estão à tarde, geralmente os momentos mais críticos que eu vejo na escola, situações críticas acontecem na parte da tarde, então eu penso que é mais tópico de cansaço, de estresse... A criança que estuda na escola*

*normal e estuda só a tarde é uma criança que provavelmente acorda um pouco mais tarde, sai de casa bem alimentada, chega pronta, mesmo só a criança que estuda só a tarde, diferente da criança que estuda na ETI, que fica o dia todo aqui, um se adaptam fácil com a alimentação da escola, outros não, uns tem mais facilidades de dormir na hora do soninho que é super importante pra descansar e acordar mais animados, mas nem todos conseguem, então eu penso que tudo isso prejudica quando a gente entra a tarde com o conhecimento científico, com esta parte mais de dentro de sala de aula, que no caso é bacana mesmo você entrar com coisa mais de movimento, com uma coisa mais espontânea, uma aula mais dinâmica por conta disso.” (Professora F)*

Com relação à segunda dificuldade o uso das tecnologias, um dos princípios norteadores do projeto, elas são claras ao afirmarem em suas falas que fazem uso das tecnologias, mas que encontram certas dificuldades nas suas práticas, como podemos notar abaixo:

*“a gente tá caminhando nas tecnologias, que eu falo os computadores em sala de aula, porque as outras tecnologias são muito bem usadas, muito bem aplicadas nas salas de aula, a máquina digital o datashow, são bem utilizados, já os computadores até com os maiores está caminhando. É com as séries iniciais é um pouco mais difícil, porque a criança você tem que ensinar tudo, tem que ensinar a mexer a ligar e desligar a entrar no sistema e eu ainda acho muito difícil com o pré e primeiro ano, mas que já avançou muito nos outros anos. Uma coisa que deveria funcionar que é muito interessante é o sistema, que no começo até estava dando certo, você postava a atividade, a criança terminava a atividade, finalizava a atividade e já ia pro sistema, depois você podia com calma observar a atividade de cada criança, como ela desenvolveu, porque na hora é muito difícil pra uma sala de primeiro ano você estar observando a atividade da criança, você passa olhando, mas não consegue atingir cem por cento não.” (Professora A)*

*“As tecnologias são um dos diferenciais da ETI, pois cada aluno dos primeiros, segundos e terceiros anos tem um notebook ou netbook para usar na sala, como mais um recurso no processo de ensino aprendizagem, como trabalho com os menores não vejo muitas dificuldades em utilizar as tecnologias em sala, além dos nets o datashow, a máquina fotográfica e a televisão, são recursos indispensáveis semanalmente em trabalhos com as crianças. Hoje, as únicas dificuldades que tenho são com o sinal da internet, que as vezes falha quando precisamos, e atender todas as crianças sozinhas quando usamos os nets, principalmente no primeiro bimestre, quando as crianças tem pouca familiaridade com as máquinas, pois as crianças pequenas apesar de aprenderem com facilidade, precisam de atenção e segurança para realizar o que os professores pedem.” (Professora B)*

*“As tecnologias, a gente sempre enfrenta, porque tecnologia não é 100% nunca. Às vezes eu tenho situações de eu programar passar alguma coisa direto da internet no datashow e não conseguir, por problemas na internet, mas não são dificuldades de lidar com as tecnologias, são mais dificuldades de sinal da internet. nos laboratórios agora de Ciências, seria muito interessante ter uma pessoa lá pra dar um suporte nesta tecnologia, pra*

*“você usufruir mais ainda dela. Eu para superar isso faço combinados com as crianças, porque como eu não tenho aquela pessoa, eu tenho que depender das crianças também pra me ajudar” (Professora E)*

*“eu creio que deixa a desejar, uma pessoa no ambiente virtual, por exemplo, pra auxiliar pelo menos o professor seria bacana em relação à organização da turma, por mais que a gente tenha que dominar. No dia a dia, procuro até buscar sim, não deixo de levar as crianças de mostrar o básico, não deixo de fazer o trabalho por conta disso, tento buscar esclarecer minhas dúvidas nas coisas que posso, nas coisas que sei, o que eu não sei, de uma certa forma quando eu tenho tempo procuro aprender pra tá passando pra eles, mas ainda assim é pouco, penso que preciso fazer mais.”(Professora F)*

O terceiro ponto levantado como dificuldade encontrada pelas professoras foi em relação à metodologia da problematização, que é a base de trabalho da escola em tempo integral e para tanto, requer a realização de determinados passos, conforme foi explicado anteriormente. As quatro professoras relataram como se sentem por ter de trabalhar com esta metodologia:

*“Assim, eu tenho um pouco de dificuldade ainda com a problematização, porque eu acho as vezes que ela não engloba tudo, ela não está bem claro, primeiro, pras séries iniciais, eu fico um pouco assim meio com o pé atrás” (Professora A)*

*“A problematização foi uma das dificuldades que encontrei, pois não é fácil no começo trabalhar com ela, principalmente, porque a idéia é de que o próprio aluno a planeje, mas no primeiro ano as crianças ainda são muito pequenas, tem dificuldades, então cabe ao professor planejar com eles esta problematização para que eles pesquisem e sejam capazes de serem autores destas conclusões, e este tipo de problematização não era presente na minha prática anterior, nas escolas regulares, então julgo esta uma das grandes mudanças para trabalhar no projeto.” (Professora B)*

*“Favorece, única coisa que eu acho assim, no meu entender, é que esta problematização, não sei assim nas outras turmas, mas na minha turma não tá assim surgindo muito da criança, acho que deveria surgir mais da criança. Eu sinto assim, a falta de partir de coisas delas, e as vezes você tem que ficar jogando, instigando pra ver se tem aquela resposta que você espera, você fica ali tentando aquela troca, pra buscar alguma coisa deles, os pequenininhos são muito assim também, você fica tentando alguma coisa pra ver se sai ali alguma coisa deles.” (Professora E)*

*“Eu acho que favorece sim, eu acredito na problematização, como a problematização eu acho que até é um trabalho do professor se organizar quanto ao caminho que ele tem, ele tem o foco pra ele realizar o trabalho dele, eu acho bacana até mesmo porque não é uma coisa pronta, é uma coisa trabalhada em equipe, existe um dialogo ali, existe uma discussão sobre a problematização e quando a gente olha pra criança, a criança tem um milhão de curiosidades e nisso a gente vai percebendo o que é*

*importante que tá acontecendo naquele momento naquela hora e que vai ser importante trabalhar aquela questão, para aquela criança e aquele grupo que está ali junto com ela, o que é bacana, o que precisa ser levantado ali naquele momento com aquela criança. Eu acho bacana assim, eu creio que tem de ser desta forma sim, favorece porque é uma coisa que vem deles, surgiu dali aguçou a curiosidade ali naquele momento e penso que tem que ser assim mesmo, partir da criança.” (Professora F)*

A professora B, acrescenta como uma dificuldade, que percebemos ser só sua, de se trabalhar coletivamente, como prevê a proposta, uma vez que os planejamentos, organização das aulas e tomada de decisão são sempre feitos em grupo.

*“O trabalho coletivo foi uma dificuldade, eu acho que é uma dificuldade até hoje, em alguns grupos particularmente porque a proposta trazia isso assim, muito forte, que os professores teriam que trabalhar coletivo” (Professora B).*

Foi relatado pelas professoras como fizeram ou ainda fazem para superar suas dificuldades, quais as estratégias que dispuseram e usaram para se adaptar ao projeto e dar mais qualidade em seu fazer pedagógico:

*“é que você nunca sabe tudo, você nunca vai falar já sei tudo e não preciso aprender nada, então tudo que alguém vem e conversa com você e que você acha que vai dar certo você vai e muda, e eu sou assim, se eu to conversando com as professoras do 1º ano e acho que vai ser bom pra mim eu mudo, eu tento colocar em prática, pega um pouco do meu e faço uma coisa minha, com outro método meu para adequar à minha turma, naquela situação, com a turma que estou e como ela está. Se estou com dificuldades eu sempre vou atrás, pergunto, busco a coordenação mesmo, eu corro atrás não fico patinando não.” (Professora A)*

*“A dificuldade que continuo tendo é a dificuldade tecnológica. Estas dificuldades eu tento superar fazendo aquilo que eu sei hoje com as crianças, que é não deixar de fazer este estudo, acho extremamente importante o uso das tecnologias, não tem como deixar de fazer com eles de interagir com eles. Levo eles para o ambiente virtual e lá apresento as máquinas eles trabalham com os teclados, com o mouse, a gente faz alguns jogos que ainda eu tenho condições de fazer, enquanto adulto, enquanto sozinha com a turma, e que falta um auxiliar, alguém pra estar ali ajudando, até mesmo por conta do horário, porque aí a gente não consegue dar conta também,” (Professora F)*

Segundo as professoras A e F, a escola procura colaborar, apesar de não haver muita autonomia para auxiliar em suas dificuldades encontradas no projeto.

*“Sim, se a escola não colaborasse seria muito difícil, por isso temos os coordenadores que nos auxiliam bastante, que sempre oferecem coisas*



*novas pra gente, os professores, as coordenadoras e a própria direção, acredito que somos um grupo bem unido que é muito interessante daqui é isso, essa união, essa facilidade que os professores tem de querer ajudar uma ao outro, isso aqui na nossa escola é muito importante é muito legal, o motivo do nosso sucesso, todo mundo aqui está caminhando para o mesmo objetivo que é não deixar nenhum pra traz, fazer com que todas as crianças aprendam de forma inteira e por inteira, que elas não saibam só ler e escrever, que elas saibam ler, escrever, interpretar, que entenda aquilo que ela está lendo e escrevendo, desenvolvendo como um todo.” (Professora A)*

*“Olha, pouco. Eu acho que não tem ninguém que eu possa pedir pra me ajudar, em relação a esta dificuldade tecnológica. Porque a escola eu sei que tenho minha coordenadora que eu sei que posso buscar ajuda, a diretora que eu posso buscar ajuda, minhas amigas e companheiras, porém há diversas coisas que cada uma tá fazendo, acaba não tendo tempo suficiente, não se achar alguém disponível para fazer tal função, me ajudar em tal coisa, porque tudo exige tempo e cada uma tem seus afazeres, todo mundo tá fazendo suas coisas e não tem como largar suas funções, de repente até a turma pra me ajudar, me auxiliar” (Professora F)*

Em relação à função desenvolvida pelo coordenador pedagógico no projeto, as professoras A, E e F, destacam o que acredita ser o papel deste profissional:

*“O coordenador tem função de direcionar quando você tá saindo do objetivo que é o objetivo do projeto, do foco, porque muitas vezes o professor viaja, vai saindo do foco pra outro rumo, às vezes até rumo a uma zona de conforto, onde o coordenador te direciona e te encaminha para o objetivo, para o foco, eu acho que esta é a função dele, fazer com que você esteja sempre atento ao objetivo do projeto.” (Professora A)*

*“Eu acho que seria uma das coisas a formação continuada e que eu colocaria no primeiro plano, esta parte mesmo do coordenador poder sentar nos momentos do HTPA, do planejamento pra poder orientar o que seria bacana pra semana que vem, o que a gente pode estar fazendo pra outra então assim este caminho, por mais que a gente tenha uma problematização, uma ementa que a gente pode seguir, mas ao mesmo tempo é bacana que o coordenador sente com a gente, para colocar a gente em uma situação agradável de saber o que está fazendo, saber o que pode fazer mais pra frente. Eu acho que isso, esse acompanhamento pedagógico junto ao professor.” (Professora E)*

*“De uma maneira geral sim, em algumas coisas deixam a desejar também. o trabalho, no geral das coordenadoras aqui da escola que eu vejo, percebo e observo é que acabam realizando algumas funções que não estão dentro da sua função, ou que pelo menos não seriam os mais importantes, as coisas mais importantes da função, acabam resolvendo outras coisas, resolvendo indisciplina de alunos... acabam que algumas coisas ficam a desejar que é sentar com os professores, de repente discutir alguma coisa sobre a formação continuada, de repente poder olhar mais a fundo, poder sentar mais e olhar mais em relação ao planejamento estas coisas que está dentro da rotina semanal do professor e do coordenador. Eu penso que acaba*

*algumas coisas passando por conta desses outros afazeres do coordenador pedagógico” (Professora F)*

A professora A acrescenta ainda, que o acompanhamento do coordenador pedagógico é importante para a qualidade, estruturação e direcionamento de sua prática pedagógica:

*“... chega no final do ano você tem qualidade, consegue atingir seus objetivos, quando você chega em novembro e vê que seus alunos estão caminhando, que eles aprenderam aquilo que foi proposto e que você atingiu seu objetivo” (Professora A)*

**Em síntese**, percebemos nas falas das professoras participantes os pontos considerados como dificuldades, e que se apresentam na fala da maioria das professoras, quando relatam os impedimentos em relação à organização dos ambientes de aprendizagem, que ainda não ocorrem como é previsto na proposta, assim a professora A exemplificou a atividade de Tempo Livre, que na teoria era para ser de livre escolha das crianças e na prática isso não acontece, uma vez que as professoras fazem o direcionamento do que será feito neste momento.

Elas pontuam ainda, a interdisciplinaridade que pensam ser uma forma engessada de trabalhar as disciplinas, podendo a autonomia de escolha dos professores em organizar seus ambientes de aprendizagem, já que estes são organizados em blocos pré-estabelecidos na proposta, como já foram mencionados nas falas das professoras.

Para que não haja um entendimento distorcido da prática interdisciplinar, Hernández (1998) coloca que:

Uma proposta para começar a abordar a perspectiva transdisciplinar em educação deveria começar a perguntar-se sobre o por quê de determinadas disciplinas, e não outras, estarem no currículo; com que função as disciplinas entraram no currículo, etc. Nos últimos anos, essa circunstância dominante de uma série de disciplinas que cumprem a função de “recontextualização” do discurso pedagógico (Berstein, 1995) em especial a psicologia, mas também a sociologia e, recentemente, a antropologia (p. 47).

Outro ponto fundamental é entender o processo de globalização por traz dos conteúdos e disciplinas escolares, como Hernández (1998) explica:

Quando se fala de globalização, faz-se do ponto de vista e de perspectivas diferentes, mas o eixo comum é a busca de relações entre as disciplinas no

momento de enfrentar temas de estudo. O elemento de discussão, o fator discrepante, é o caráter e o valor que se dá a essa busca de relações e, sobretudo, o papel que deva ocupar no currículo escolar: vinculado aos conteúdos oficiais, relacionado com as disciplinas escolares, de maneira autônoma e a partir de problemas de pesquisa, desde a estruturação de atividades...(p. 34).

Falaram também das tecnologias, que nem sempre funcionam, falta internet, o número de crianças é superior à capacidade das professoras para administrarem o grupo, que por serem pequenos são muito dependentes delas, e elas não conseguem atender a todos em sua individualidade.

Ainda sobre a dificuldade quanto à tecnologia, foi mencionado o sistema IntegraEduca, por conta da falha na internet é instável e fica inviabilizado, fazendo com que as professoras não consigam trabalhar as atividades que são postadas nele.

O grupo apontou por fim, questões como a metodologia da problematização, que seria difícil de ser trabalhada com crianças pequenas. Esta metodologia também é entendida por Hernández (1998) como essencial no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que é preciso “formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade, preparar para aprender toda a vida... (p. 49).

Assim Hernández (1998) complementa:

Um sentido comum emerge entre todas essas propostas: ensinar os alunos a pesquisar a partir dos problemas relacionados com situações da vida real. Entendo por “vida real” não só o próximo, mas também o modo em que hoje os saberes disciplinares propõem a pesquisa em seus respectivos domínios (p. 51).

Portanto, podemos inferir pelo discurso de Hernández (1998) que esta organização de currículo, por meio de problematização, seria a mais adequada e, com vistas à forma como se vem propondo a educação ultimamente, uma metodologia de trabalho inovadora, por pensar que a aprendizagem se dê a partir dos interesses e necessidades dos alunos, como disseram as professoras em suas falas, com foco no aluno, suas dificuldades e problemas reais. Como destaca o autor:

Nesse enfoque do currículo, diante da seqüencialidade única e de uma ordem estável tão querida por muitos de nossos planejadores curriculares, sustenta-se que há muitas vias para o pensamento complexo, assim como muitos tipos de pensadores complexos, e, portanto, de ordenar e de estudar os conteúdos. O que leva a considerar que o melhor caminho para ensinar seja mediante a

pesquisa, observando os diferentes contextos sociais de procedência dos estudantes e as vias ou estratégias que possam ser utilizadas para interrogá-los, estabelecer relações e propor novas perguntas (p. 56).

Por fim, a professora D, coloca que uma dificuldade que tem é trabalhar em grupo, como traz a proposta. Já que os planejamentos devem ser feitos em grupo de determinado ano/série, de modo que possam trabalhar coletivamente, trocando experiências e estratégias metodológicas de suas práticas. Esta prática coletiva é defendida por Nóvoa (2009):

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho (p. 40).

O autor defende esta prática coletiva, uma vez que as situações de sucesso ou não, estão diretamente ligadas às posturas adotadas em grupo, uma vez que as intempéries são emergentes na prática do grupo e, portanto, precisa ser resolvida na consonância deste, assim Nóvoa (2009) acrescenta:

A ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (p. 41).

Para complementar, Hernández (1998) acrescenta:

Como estratégia para que os alunos aprendam os procedimentos que lhes permitam continuar aprendendo ao longo de toda sua vida, e, sobretudo, para que o conhecimento escolar seja atualizado e responda à necessidade de que a Escola ofereça um suporte básico para explorar as diferentes parcelas da realidade e da experiência dos próprios alunos (como indivíduos e como grupo parte de uma coletividade que se debate entre o singular e o global) (p. 51).

Logo, é fundamental que haja um amadurecimento dos pares e conseqüentemente uma adaptação a este modo de trabalho coletivo, visto que o fortalecimento e construção da

identidade do grupo será primordial para os enfrentamentos das dificuldades que florescem nesse momento de implementação do projeto.

As professoras mostraram ter muitas dificuldades ainda em relação às suas práticas diárias, seja por conta da estrutura da escola, sua organização ou ainda a proposta do projeto, que não está bem compreendida por suas participantes, em relação a esta organização curricular, a Proposta (2011) traz:

No planejamento da matriz curricular para ampliação do tempo pedagógico foi mantido o equilíbrio entre atividades do currículo de caráter mais lúdico, e aquelas com características mais acadêmicas. O currículo em tempo integral prevê espaços para realização das atividades relacionadas ao lazer, ao desenvolvimento artístico e cultural, ao esporte, ao acesso a novas tecnologias e a práticas de participação social e cidadã, como componentes essenciais à formação humana. Evitando-se, assim, a fragmentação em disciplinas tradicionais em um turno e atividades “complementares ou diversificadas” em outro turno. O currículo da escola em tempo integral é único, devendo estruturar o próprio Projeto Político-Pedagógico. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Pública em Tempo Integral constitui instrumento fundamental para o planejamento e a operacionalização de todas as ações curriculares em sua concepção mais ampla (p. 12).

Podemos perceber nas falas das professoras A e B, uma constância no que diz respeito ao amadurecimento com o passar dos anos de implementação do projeto, notadamente as professoras estão dando continuidade aos seus afazeres, de modo a remodelarem o projeto inicial, incutindo neste, suas características pessoais de trabalho, como relata Esteve (1995) “o problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara” (p. 97).

Quanto às professoras E e F, percebemos em sua fala as dificuldades que uma vez já foram presentes nas falas das professoras A e B, nas respostas dadas na entrevista anterior. Essa semelhança nos aponta o fato de que inicialmente, ao entrar no projeto as professoras apresentam posturas e sensações semelhantes, um certo desconforto em relação ao papel que desempenham no projeto, assim coloca Esteve (1995):

O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação [...] Veenman (1984) utiliza o conceito de “choque com a realidade” para descrever esta ruptura da imagem ideal do ensino: “o colapso das idéias missionárias forjadas durante a formação de professores, em virtude da dura realidade da vida quotidiana de sala de aula” ( p. 109).

Existe assim, um choque da realidade vivida anteriormente em outras escolas, com a que está sendo vivida agora na escola integral. É certo que com menos intensidade de

que as professoras A e B relataram nas primeiras entrevistas, o que pode ser atribuído a uma melhor organização e amadurecimento do projeto, a remodelagem que este sofreu, de adaptações quanto à sua teoria inicial proposta para as situações de prática atual, como alerta Cavaco (1995):

Recordemos a complexidade e as contradições vividas nos primeiros anos de trabalho, quando há que enfrentar dia a dia, no cenário da profissão, situações novas e imprevisíveis, obstáculos frequentes a exigir respostas rápidas, adequadas, convincentes. É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida (p. 179).

O que evidenciamos na fala das professoras foi a dificuldade em implementar o projeto na prática, já que a escola ainda não estava pronta, ou seja, o edifício não estava acabado, a quadra estava sendo terminada e os laboratórios de Matemática e Ciências faltavam os equipamentos, na biblioteca ainda não haviam livros e a refeição das crianças não havia chegado, de modo que tiveram que comer, basicamente salsicha, todo o primeiro mês. Estes fatos impediram que muitas atividades propostas fossem realizadas.

Esta preocupação que as professoras apontam com a estrutura física é exatamente o que Huberman (1973) classifica como mudança “material”:

[...] as mudanças “materiais”, isto é, as que completam o equipamento escolar, como novas salas de aulas ou máquinas de ensinar, novos livros ou áreas de recreio; as mudanças “conceituais” que em geral tem por alvo os elementos e o leque do programa de ensino ou visão os métodos de transmissão e de recepção de conhecimentos; e, o que podemos considerar como subdivisão das mudanças conceituais, as transformações nas relações interpessoais, isto é, nos papéis e relações recíprocas dos mestres e dos alunos, dos mestres e dos administradores, ou dos mestres entre si (como no caso de ensino por equipe) (p. 20).

Esta mudança “material”, entendemos ser uma parte superficial, uma vez que a verdadeira mudança deve ser atentada para as práticas e conceitos, atitudes pessoais, como o autor coloca como mudança “conceitual”. O que é importante a se pensar aqui é como na fala das professoras podemos destacar a preocupação apenas com a mudança material.

Outro ponto importante indicado como falha na organização da escola foi a falta de pessoal para acompanhar as crianças nos horários de almoço dos professores, o que levou os professores a acompanhar suas turmas, ficando sem o horário para almoçar.

Por fim, entendemos que, as professoras acreditam que esta desorganização estrutural que ocorreu no início, impediu que houvesse maior qualidade em seus fazeres pedagógicos, já que se tivessem um melhor respaldo e acompanhamento, muitas dificuldades poderiam ter sido evitadas.

Podemos entender desse modo que, a função da escola e do sistema educativo, precisa estar bem delineada, para que haja uma formação de qualidade que se pretende, como apresenta Hernández (1998):

Diante desse panorama, o papel do sistema educativo consistiria em ajudar cada aluno a adquirir uma série de saberes e competências gerais básicas, inculcar-lhes a capacidade de adaptar-se à mudança e, sobretudo, a aptidão e o gosto por aprender e reaprender durante toda sua vida (p. 49).

Em relação à organização da escola, foi falado sobre a alimentação, rotatividade de professores e da rotina, como ilustram a fala da professora D abaixo:

*“Além do almoço que eu acho que é bem complicado, a alimentação das crianças eu acho que não é suficiente, não atende todas as necessidades” “a rotatividade de novos professores foi muito grande” (Professora D).*

A professora B comentou sobre a organização da rotina da escola, que no início teve de passar por muitas adaptações até se chegar à organização atual, o que provocou algumas inseguranças.

*“organização da rotina foi uma dificuldade” (Professora B).*

Por fim, falaram sobre uma remodelagem no projeto inicial, uma tentativa de superar ou mesmo se adaptar a proposta da ETI, como aparece na fala da professora B:

*“A impressão que eu tenho é que se esqueceram um pouco o projeto original, que eu acho assim, é que se adaptaram a norma da SEMED” “com o passar dos dias que a gente foi colocando a coisa em prática, foi fazendo, aí você começa a ver nossa como é isso? Como eu faço? Eu preciso disso, não tem? Aí que vai ficar agora, não foi pensado, então você começa a ver os buracos” “foi uma fase de adaptação assim enorme” (Professora B).*

Como na primeira entrevista não havia perguntas referentes a este tema, este momento ficou bem sucinto, com poucas falas em relação ao assunto, ou como as professoras

tiveram ou não de mudar ou se entendiam que este projeto era inovador. Pontos estes que foram introduzidos na segunda entrevista.

Sobre a prática pedagógica pudemos inferir das falas das professoras, materializadas nos dois momentos das entrevistas, que ao longo do tempo houve uma remodelagem do projeto inicial, a partir das experiências práticas que elas vivenciaram no processo da implementação da proposta de escola de tempo integral. Um exemplo desta remodelagem foi a reformulação dos ambientes de aprendizagem, que antes era previsto de forma interdisciplinar com três disciplinas, mas que ao longo do projeto foi modificado, em função da dificuldade apresentada pelas professoras de trabalharem com as disciplinas de forma integrada. Passou-se então a deixar a mescla das disciplinas a cargo da necessidade e possibilidade dos professores, o que ocasionou uma perda em relação a um dos aspectos inovadores do projeto. Embora esse fato seja negativo, é compreensível tendo em vista que os professores não tiveram uma formação inicial e nem continuada que contemplasse a metodologia interdisciplinar.

No entanto, não podemos dizer que houve uma redução das idéias do projeto às antigas práticas das professoras. Apesar deste fato ter acontecido em alguns casos, como nos ambientes de aprendizagem propostos para terem um caráter interdisciplinar, no mais o que percebemos foi um processo de adaptação ao projeto, no sentido usado por Piaget (1971), uma vez que mudaram suas práticas em resposta ao desafio imposto pelo meio, ou seja o projeto novo.

Em outras palavras, a configuração que o projeto tomou foi sendo realizada a partir de assimilações das idéias do projeto e ao mesmo tempo da elaboração de novas respostas aos desafios que a sua implementação provocava, possibilitando que o projeto fosse ao longo do tempo se configurando com características próprias e com a marca dos seus agentes.

### **Eixo 3: Sobre o projeto e seu caráter inovador/*Segunda entrevista***

Quando questionadas a respeito de como se sentiam em relação ao início do projeto e quais as impressões que tiveram ao entrarem na escola em tempo integral, as professoras A e B expressaram o mesmo sentimento de angústia, de descrença a tudo que haviam planejado e pensado por em prática, mas que na realidade não foi possível de ser



desenvolvido, devido a inúmeros motivos de ordem estrutural e falta de preparo da escola, como aparece em suas falas:

*“algumas coisas lá na formação a gente achava que não iam dar certo, que não iam dar resultado. No começo a gente teve esta impressão de que não iria dar certo, porque foi tudo assim... a escola não tava preparada, a escola tava toda desorganizada ainda, nós entramos aqui e bem dizer tivemos de limpar a escola, então não vai dar certo, todo mundo pensou assim” (Professora A)*

*“o projeto parecia que era uma proposta impossível, e realmente até conseguirmos uma ‘luz’ de que isso não era uma coisa inalcançável passamos por momentos difíceis, de muito desgaste físico e mental, de dificuldades em planejar nas idéias os projetos e até mesmo em conseguir profissionais cientes de seus papéis dentro da escola que é bastante diferente das demais escolas” (Professora B)*

Já as professoras novas, E e F, apontaram que tiveram uma certa ilusão, assim como as professoras A e B, pensaram que o trabalho na escola integral seria de uma forma e na verdade encontraram uma outra situação, claro que não houve uma decepção, ou um choque tão grande como o das professoras do outro grupo, mas é certo que sentiram alguma estranheza ao iniciar suas atividades.

*“a primeira impressão que a gente tem assim é de que tudo é fácil, por ser uma escola tecnológica e moderna, mas quando chega aqui a gente se depara com questões que precisamos estar estudando pra poder conseguir por em prática” (Professora E)*

*“me surpreendi quando eu cheguei aqui, muita burocracia e além disso os ambientes, eu achei que fosse por ser diferenciado, eu achei um pouco confuso no início. No geral então eu tive uma impressão boa.” (Professora F)*

As professoras foram indagadas sobre como ocorreu este momento de adaptação ao projeto, como elas superaram ou não as dificuldades que tiveram no início e se mantiveram na escola. As professoras A, B e E ainda acrescentam que houve mudanças do início da escola até o momento atual, mudanças que julgam serem necessárias para a melhor adaptação ao projeto e ainda para a qualidade do que está sendo feito:

*“De quando eu entrei, mudou muito. a gente foi adequando, a gente vem adequando ainda o tempo livre, unindo uma turma com outra, mas como ele estava escrito no projeto não deu certo e outras coisas, por exemplo, assim o estudo, eu acho que a sexta feira integral pro estudo dava menos certo do que agora uma hora de estudo, que foi mudado, coisas que estão mudando ainda e que se está acertando, então muitas coisas que estavam lá no*

*projeto que estão sendo reformuladas e que a gente está adequando a nossa realidade.” (Professora A)*

*“Hoje percebo que houveram muitas mudanças, tudo foi se ajustando e podemos ver que o que parecia apenas um sonho se tornou realidade, logicamente que dificuldades ainda aparecem e não são poucas mas estamos mais preparados para enfrentá-las e por termos passado por tantos obstáculos, todos os funcionários se tornaram uma equipe unida que luta pela educação oferecida nesta escola” (Professora B)*

*“Eu achava que era fácil, mas hoje eu vejo que não é tão fácil, que como você depende de um grupo, se não tiver a totalidade de todo o grupo, você não vai atingir aquela meta.” (Professora E)*

A partir das respostas das professoras pudemos perceber que elas se mantiveram no projeto por acreditar que este poderia contribuir ou ainda que, este tem uma proposta diferenciada, a qual as professoras entendem ser de muita qualidade e permanecem na escola por acreditarem nela.

Perguntamos então às entrevistadas o que consideram importante no projeto e tivemos por resposta pontos como a ampliação do tempo da criança na escola, oportunidade de se desenvolver integralmente e vivenciar situações que são oportunizadas na escola, como as atividades físicas e culturais, a autonomia em sua aprendizagem e ainda o foco no aluno e em sua motivação em aprender.

*“tempo que a criança tem na escola, este tempo eu acho interessante, que é um tempo que é aproveitado em várias atividades, ela tem tempo de estudo, tem tempo de lazer que é fazer uma dança, um judô o futebol que eu acho interessante e também porque você tem tempo de desenvolver as habilidades com esta criança, você acaba que tomando ela pra si, você tem que ter toda uma responsabilidade com aquela criança, tendo uma formação integral da criança, porque ela fica aqui o dia inteiro com você.” (Professora A)*

*“O mais interessante da ETI é a possibilidade dada aos alunos de praticarem ativamente na construção do seu conhecimento, tornando-se pessoas críticas e sedentas de uma sociedade melhor” (Professora B)*

*“Mais interessante, na verdade eu acho que é esta escola focar muito o aluno, porque tem muitas escolas que focam primeiro o professor, primeira a direção, o que eles pensam. Então esta escola foca muito o aluno, acho que é o ponto chave desta escola, focar o aluno, depois o segundo ponto a comunidade e depois a equipe.” (Professora E)*

*“dentro da escola é o aluno que a gente tem de enxergar e aqui na integral, e com as crianças assim, eu acho que a vontade deles quererem aprender, isso é o que eu mais vejo assim de diferente, eu percebo um certo prazer que se a gente passar em outras escolas talvez não exista e se existe é pouco e aqui eu penso que tem mais, talvez por estas coisas diferentes que eles fazem*

*que vão se intercalando, eu penso que é este gosto da criança de querer estudar aqui, de vir pra escola e quando não vem eu sei que sente falta, então eu acho que é este gostar de vir pra escola.” (Professora F)*

As professoras A, E e F defenderam o projeto em suas respostas e disseram acreditar nele pelos motivos que elencaram anteriormente, como importantes para a aprendizagem da criança, por formá-la com suas habilidades integrais.

*“acredito no projeto, porque eu confio no projeto. A criança que estuda em uma escola integral tem muito mais oportunidades, ela desenvolve valores, vivencia situações diferenciadas durante as ACCs e os AAs ela se desenvolve, tem uma formação integral dentro da escola em tempo integral ela tem uma formação afetiva, cognitiva, psicomotora... ela se desenvolve integral.” (Professora A)*

*“Muito, acredito, acredito que o trabalho que é feito aqui deveria ser estendido para outras escolas. Conheço outras escolas, trabalhei não só na parte pedagógica, mas no administrativo de outras escolas, então eu acho que esta proposta que esta escola tem, deveria ser estendida.” (Professora E)*

*“Eu acredito neste projeto, com certeza. só que pra sociedade começar a acreditar que exista esta possibilidade dentro desta nova proposta eu acho que precisa continuar sim pra sociedade, claro que envolve o aluno também, Acho que pelo professor também, sentir satisfeito e sentir prazer em vir trabalhar, claro que tem algumas coisas a desejar, mas acho que eu coloco estas questões olhando pro professor que eu sei que precisa ser mais valorizado quanto a isso, eu acho que a escola de tempo integral você acaba trabalhando a mais, dando de si a mais, precisa sim, ser mais valorizado, em relação aos governantes e tal, mas eu colocaria isso, pelo professor, pelo aluno e a sociedade em geral, que eu acredito nesta educação sim” (Professora F)*

As professoras A, B e E acrescentaram ainda, que este projeto não pode acabar, já que tem uma visão diferenciada ao pensar o aluno como um ser integral, por ter uma permanência e conseqüentemente maior responsabilidade sobre ele, além de formar para o futuro, uma formação social e não apenas mercadológica, por meio de um currículo diferenciado, voltado para a comunidade a que pertence.

*“Porque eu acho que ele desenvolve a criança de forma integral, o tempo que você faz uma roda com a criança, você trabalha valores com ela, simplesmente você não chega ali para dar sua aula até às 11h e depois a tarde pegar outra turma, você conhece melhor a criança e você também se apegua aquela criança, você começa a tratar como se ela fosse sua e que você tem uma responsabilidade sobre ela muito grande, a gente passa mais tempo com eles do que em casa e até mais do que com os filhos, o que também é cobrado de você em casa, essa ausência.” (Professora A)*

*“primeiro eu acho que pela extensão que o currículo dá para o aluno, com as atividades complementares eu acho que isso vai formar a criança pra vida, não só para o mercado de trabalho. (Professora B)*

*“Primeiro ponto pelo currículo diferenciado. Segundo ponto é esta proximidade que a escola tem com a comunidade, que as outras escolas não tem, nem sempre tem, que são as reuniões que sempre tem com a comunidade, participando. E o terceiro ponto é o lado humano desta escola, que é a questão de equipe, acho que é bem forte também.” (Professora E)*

Perguntamos ainda, às professoras, o que sentiam em relação ao projeto, se houve mudanças em suas práticas anteriores para poderem se adaptar ao projeto em que estavam participando agora. As professoras responderam que houve mudanças sim em suas práticas, mudanças por conta da ampliação da jornada, por conta da forma diferenciada de trabalho que requer o projeto entre outras assim colocadas:

*“Precisei mudar em relação a interdisciplinaridade, precisei mudar muito pra isso, no começo era uma loucura você precisa planejar e precisa se adequar ao novo sistema, mas muita coisa você aproveita, você aprende, eu trouxe coisas minhas, mas aprendi coisas novas com os outros também, fazer as próprias atividades, o processo de autoria, eu nunca imaginava que iria criar atividades pras crianças, era só cópia dos livros, nunca imaginei que criaria atividades e ainda no computador, nunca imaginei isso, e esta vontade que tinha de mudar que me ajudou bastante, eu aproveitei algumas coisas, não cheguei a descartar, jogar tudo que aprendi até agora e começar de novo, até porque nem dava, eu aproveitei muitas coisas e também aprendi muito.” (Professora A)*

*“No início do projeto, me senti muito insegura, pois tudo que é novo e diferente, precisa ser estudado, para que a pessoa se sinta segura de seus atos e assim, consiga atingir a meta de fazer com que as crianças aprendam o conteúdo. Já haviam doze anos que eu estava em sala quando fui fazer parte desta proposta e após a formação tive que repensar tudo que havia feito em sala até o momento e comparar com a proposta, verificando o que poderia ser mantido em minha prática e o que precisaria interiorizar para estar inserida na nova proposta.” (Professora B)*

*“Quando eu cheguei me senti muito insegura, porque muitas vezes você não sabe o que fazer, não sabe se aquilo vai dar certo, eu me senti assim... insegura é a palavra, eu tinha ali o conhecimento, mas não sabia como usá-lo, nisso o grupo me ajudou muito. Com certeza você precisa mudar porque você vem com uma idéia mais tradicional, aqui tem uma outra idéia, mais voltada pro novo, pro tecnológico, voltada pro futuro, então você precisa crescer dentro de uma escala, porque você vem com a cabeça da faculdade, dos bancos e não é igual, então você chega aqui e precisa crescer, buscar leituras, os estudos, com o colega que tem um pouco mais de conhecimento, com o grupo gestor e a gente vai conseguindo.” (Professora E)*

*“Com esta nova proposta com esta mudança, com sabe essa maratona de coisas assim que a gente percebe que precisa mudar e se não mudar, ficar com a cabecinha de antes do tradicional, você acaba.” (Professora F)*

A professora F acrescenta também que haverá uma mudança, ou ainda um impacto quando ela sair desta escola e tiver de trabalhar em outra, pois não tinha muitas experiências em outras escolas e o que aprendeu como professor foi formado neste projeto. Logo ela explica que a saída, caso aconteça, do projeto para a realidade da rede, será um desafio:

*“vai ser mais difícil pra mim o impacto de um dia se eu tiver de sair daqui e ir pra outra escola, normal, vamos dizer assim tradicional, eu acho que vai ser mais impactante pra mim sair daqui e ir pra outra do que do início de quando eu cheguei aqui, então achei bem desafiador, diferente mas mudança não foi um problema.” (Professora F)*

Julgamos pela fala das professoras que elas acreditam que este projeto seja inovador e destacamos em suas falas alguns pontos que podem sugerir esta posição, como o entendimento de ser inovador por não ser tradicional, por ter projetos que saiam dos muros da escola, uma visão de futuro, pela qualidade da educação constatada nas avaliações externas e pelas professoras, como mostram suas falas abaixo:

*“é um projeto inovador porque ele vem tentando sair do tradicional e fazer com que a criança aprenda de uma forma mais prazerosa, que ela tenha vontade de aprender e que ela acaba aprendendo sem saber. é uma escola inovadora também, porque tem outros projetos que não está só dentro da escola, que se vai além da escola, desenvolve projetos que vão além dos portões da nossa escola, então ela aprende aqui e tem condições de aplicar em casa o que ela aprendeu que são os projetos, por exemplo, do trânsito, os projetos que a gente fez das plantações, do verde em volta da escola” (Professora A)*

*“Tenho certeza que este é um projeto inovador, diferente da educação do passado e até das escolas regulares atuais. Nas provinhas Brasil e externas, podemos ter a certeza de que nossos alunos estão se desenvolvendo a cada ano e este trabalho já foi reconhecido pelo Prêmio Gestão, primeiro lugar no Mato Grosso do Sul e entre as seis nacionalmente, por estes e outros motivo é que o projeto deve ter continuidade” (Professora B)*

*“Com certeza, ele é inovador porque vê o futuro, entendeu? ele projeta a gente para o futuro e a gente quer projetar as crianças para este futuro” (Professora E)*

*“inovador seria esta questão de a gente olhar pela criança daqui e perceber que o resultado que elas estão tendo de saberem se expressar mais, que é*

*diferenciado, então por isso acredito nesta educação mais inovadora, a gente percebe que as crianças são mais autônomas, mais críticas.”*  
(Professora F)

Um ponto discutido com as professoras foi o fato de as crianças ficarem o dia todo na escola, conseqüentemente passando pouco tempo com as famílias. Quando questionadas sobre o que pensavam da criança ter este tempo de permanência estendido na escola, as professoras foram unânimes sobre a ideia de que a escola é o melhor lugar para as crianças estarem, com segurança e se desenvolvendo, uma vez que na configuração atual de família, na maioria dos casos é necessário que todos na casa trabalhem o dia todo e desse modo, a criança fica sozinha em casa ou solta na rua. Nesses casos o ideal seria que ela pudesse ficar em um lugar apropriado, a escola.

Para finalizar as professoras B, E e F frisaram que, em contrapartida é preciso pensar também na ausência da família na vida da criança, que estar o dia todo na escola, longe dos pais não é saudável e que pode levar os responsáveis a se eximir de suas obrigações.

*“de qualquer jeito ela vai ficar um tempo ociosa em casa, porque os pais de hoje tem de trabalhar o dia inteiro, então pra ela não ficar um tempo ou o tempo todo na frente da televisão, ou pra ela ficar o tempo todo jogando vídeo game eu acho interessante que ela venha pra escola de tempo integral, e que esta escola seja uma escola igual a nossa que oferece várias coisas pra ela, que oferece vários ambientes pra ela participar, que desenvolve outras habilidades, que trabalhe na formação desta criança de forma integral, daí eu concordo, agora se for as escolas de contraturno que ela vai de manhã e volta a tarde, aí eu não sei se ela vai desenvolver a criança como um todo”* (Professora A)

*“Muitos dos alunos que estudam na ETI freqüentavam escolas regulares e o outro período permaneciam sem atividades ou brincando na rua e por uma comunidade carente e com índice de violência consideravelmente elevado é propício para as crianças aprendam coisas erradas. Já na escola as crianças ficam em tempo integral inseridas em um ambiente saudável, onde as crianças estão sempre aprendendo coisas novas, a única desvantagem é ficar tão pouco com a família, mas sabemos que nos dias atuais é difícil que os pais não trabalhem fora e só vejam seus filhos a noite”* (Professora B)

*“É bom se a escola estiver comprometida com esta criança. Se os pais apenas depositar a criança na escola o dia todo, não é bom. As vantagens é que ela estando aqui a gente pode ter uma segurança maior com relação a ela estar na rua, porque se ela estivesse em uma escola de período normal. Aqui na escola a única desvantagem que realmente a gente percebe é que mesmo a escola sendo boa, atendendo bem essa criança, é realmente a convivência com a mãe, com a família em geral, porque, como ela fica o dia inteiro aqui, às vezes ela chega em casa a noite e às vezes a mãe estuda, trabalha então ela acaba convivendo menos com a família e aumenta, eu acho que aumenta mais nossa responsabilidade com esta criança. Fica*

*muito com a gente e menos com a família, e aí a gente não tem como cobrar tanto da família porque ela fica mais com a gente se você for ver do que com a família.” (Professora E)*

*“Acho que é bom, mas não pode ser mais do que isso, porque também acho importante essa parte dela ficar com a família, eu... uma opinião assim, eu acho que eles deveriam ficar até as 16h. Vejo sim as vantagens e desvantagens, a desvantagem é que é meio cansativo, vamos dizer, mas depois que elas conseguem se adaptar dentro deste espaço é bacana pra ela sim, até mesmo porque se a gente for analisar em casa os pais não tem mais tanto tempo pra ficar com a criança, em relação a isso que eles precisam mesmo, esta afetividade, de estar junto, de poder sentar junto e realizar uma atividade, eles não conseguem hoje. Então é bacana uma escola de tempo integral pela criança e seu desenvolvimento intelectual, pelo seu desenvolvimento enfim, integral da criança mesmo.” (Professora F)*

**Em síntese**, pudemos perceber que as professoras ainda levantam algumas dificuldades em relação à organização e implementação do projeto, por este ter características próprias e muito diferente das situações que as professoras vinham vivenciando em suas experiências anteriores, tais como: o arranjo dos conteúdos que são dispostos na ementa curricular da escola, a rotatividade de funcionários, que tem uma passagem breve por conta da incapacidade de se adaptar ou atender as exigências e demandas da escola, o que favorece a quebra e descontinuidade da rotina pela escola e todos os seus segmentos.

As professoras continuam explicitando em suas falas a incongruência presente na formação ou ainda, expectativas e impressões que tinham antes de iniciarem no projeto, o que fica claro em seu discurso é que foi pensado em uma escola e na realidade encontraram outra.

Ao serem questionadas em relação ao que as mantinha no projeto as professoras responderam que acreditavam na proposta da escola, e que por acreditarem e confiarem no que estavam fazendo não abandonam a escola e seu projeto.

Elas reforçam que continuam na escola, diferentemente das outras pessoas que desistiram, por acreditar que esta proposta é a melhor para as crianças, como dizem, por proporcionar uma aprendizagem total, o desenvolvimento e formação integral do aluno, contemplando as inteligências motoras, sociais, artísticas, cognitivas e tal.

Entendemos desse modo, que as professoras acreditam no projeto e reconhecem a necessidade de mudança para sua implementação, o que notadamente não é condição de todos, pois muitos desistiram. Quanto a esta mudança Sacristán (1995) expõe:

A mudança da profissionalidade não é apenas de foro individual, remetendo para decisões colectiva (Gimeno, 1989a). A mudança pedagógica e o

aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional (*in* NÓVOA, 1995, p. 76).

Indagadas quanto às mudanças que tiveram em suas práticas para trabalhar no projeto responderam que estas aconteceram sim, visto que o projeto possuía características e situações muito diferentes das que vivenciavam antes de entrar no projeto da ETI, porém, complementaram dizendo que esta era uma situação prevista, uma vez que ao se candidatarem na seleção para o projeto, tinham consciência da necessidade de mudança, e ainda, que este foi um dos motivos que as levaram a se inscreverem.

Em relação a esta iniciativa das professoras de participar do projeto, sabendo que mudanças seriam necessárias, é o que Rigal (2000) entende como requalificação profissional do docente, uma vez que este passa a ser o responsável por suas decisões e prática:

O professor deve ser requalificado como profissional e como protagonista. Essa requalificação deve incluir a modificação racional da formação docente, o substantivo melhoramento de suas condições de trabalho e a eliminação dos mecanismos de controle técnico, de modo que fortaleça sua autonomia e valorize sua prática (p. 191).

As professoras E e F, também disseram ter havido uma mudança de sua prática, da forma como desempenhavam suas funções nas escolas antes de ingressarem na ETI. Damos ênfase à fala da professora F, que relatou nunca ter tido uma prática docente antes da experiência na escola integral, do grupo ela é a única que não atuava como professora antes de entrar no projeto, mas que ainda assim, entende que existe uma mudança do que foi visto na teoria de sua formação inicial, para a vivência que está tendo na prática.

Com relação às impressões quanto ao projeto as quatro professoras participantes relataram que acreditam que este é um projeto inovador, por apresentar características diferentes das antes conhecidas e por ter elementos diferentes dos presentes na educação tradicional.

Exemplificaram que este projeto tem o aluno como centro de todo o processo, uma forte ligação com a comunidade escolar e princípios que são embasados em valores de preservação ambiental e cuidados com a formação integral do aluno com o desenvolvimento de atitudes e valores sociais, não somente em busca por resultados quantitativos e que esta é de responsabilidade do professor, como critica Woods (1995) “ a inovação pertence ao próprio professor, que se encontra no cerne da actividade educativa, numa posição que os



estudos curriculares excessivamente centrado nos resultados escolares tem desvalorizado (apud NÓVOA, 1995, p. 131).

Rigal (2000) também acrescenta que esta formação integral da criança, que as professoras acreditam ser inovadora, se faz necessária na sociedade atual, cabendo a escola “cumprir um papel relevante na formação de cidadãos, como sujeitos políticos para uma democracia substantiva que os exige protagonistas, ativos e organizados: formar governados que possam ser governantes” (p. 189).

Um ponto a ser pensado nesta proposta de escola integral é o tempo de permanência da criança na escola, uma vez que com a ampliação de sua jornada escolar resta menos tempo de vivência da criança com a família. Perguntadas sobre o que pensavam a respeito, as professoras, de modo geral, responderam que ainda assim são favoráveis a esta ampliação para a criança, já que a realidade das famílias hoje é de que todos os adultos trabalhem para fora, não ficando uma pessoa maior de idade para acompanhar a criança e que, portanto, é melhor que esta fique bem assistida e em segurança na escola, ao invés de ficar desacompanhada em casa ou “solta” na rua. Elas demonstram ter consciência de que existe assim uma separação da família, que é interessante a criança ter convivência com os pais e responsáveis, que estes também não se eximam de suas responsabilidades de tutores, como pode acontecer na escola integral, mas que diante das circunstâncias de necessidade de ausência dos pais é melhor que estejam na escola.

Elas reforçam ainda que é importante que este momento a mais na escola não seja mais do mesmo, como diz Pedro Demo, mas que seja diferenciado, rico em atividades diversificadas e que possa estar estimulando e desenvolvendo as competências e habilidades da criança, como prevê a proposta da escola em tempo integral. Ainda, Rigal (2000) complementa sobre como deve ser pensado o currículo escolar de uma escola que se pretende ser inovadora:

O currículo deve ser considerado um produto cultural, núcleo de relações entre educação, poder, identidade social e construção de subjetividade; uma forma institucionalizada para a constituição de sujeitos, para a produção de identidades individuais e sociais. Como produto cultural, o currículo é um campo privilegiado na escola para a construção e para a disputa hegemônica (p. 190).

As professoras foram unânimes em suas falas em apoiar a permanência e extensão do projeto para toda a Rede, o que a princípio era a intenção. Elas acreditam no projeto e sua

proposta e entendem que se houvesse a ampliação dele para toda a rede, a comunidade seria mais beneficiada.

Elas apontaram também a necessidade de ampliação dentro da própria escola pesquisada, que atende às crianças até o quinto ano e que poderia ser estendido ao menos até o nono ano escolar. Elas justificaram esta necessidade de ampliação, visto que as crianças saem da escola e perdem a continuidade do projeto, o que é bem sentido pelos alunos egressos.

Ao pensar nesta ampliação para toda a Rede Pública, é preciso levarmos em consideração todo o sistema social que estamos inseridos, qual a real intenção que se tem com esta política educacional e todos os desafios imbricados nesta mudança, na criação desta “outra escola”, como explica Rigal (2000):

O público deve ser pensado para a complexidade de nossas sociedades, ou seja, deve ser pensado como heterogêneo, multissocial e multicultural. O desafio para a “outra escola” é transformar-se em um lugar significativo para construir relações emancipatórias dentro de uma concepção e de uma estratégia que facilitem a construção do público (p. 188).

De acordo com esta temática de ampliação do projeto para toda a Rede, Esteve (1995) complementa que:

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo ( p. 96).

Portanto, entendemos que esta ampliação é necessária, mas para que aconteça é fundamental um estudo e preparação, de modo que se tenha clareza em seus objetivos e fins.

## **ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS**

Nosso desafio ao fazer esta pesquisa era o de analisar a implementação de um projeto de escola em tempo integral no município e Campo Grande/MS, se ele era ou não inovador, como apresentava seu currículo na proposta e principalmente como os professores que vivenciavam este movimento de implantação estavam se adaptando a ele e construindo a sua prática pedagógica, tendo em vista a formação do professor para este novo desafio.

Tínhamos o intuito de fazer uma análise destas questões, uma vez que pudemos perceber que as dificuldades enfrentadas pelas professoras participantes da pesquisa no período estudado, estavam associadas às mudanças de práticas que o novo projeto exigia. Ainda que, para trabalhar nele, fora oferecido uma formação preparatória, os professores tinham comportamento de insegurança e desconforto em sua prática, como se a formação teórica anterior, não tivesse sido suficiente para atender às necessidades que surgiam em seus afazeres diários.

Diante dessa problemática exposta, nos organizamos para fazer a interpretação da proposta em estudo, bem como da formação dos professores frente às mudanças e a inovação prevista pelo projeto.

Desta forma nosso objetivo geral foi descrever e analisar a prática dos professores que trabalhavam neste projeto de escola em tempo integral, caracterizando suas dificuldades, dilemas e ainda as estratégias de superação, ou seja, a sua adaptação ao projeto.

Algumas conclusões sobre as três questões básicas da pesquisa podem ser apontadas.

### **Relativas à formação de professores**

Pudemos perceber na fala das professoras que existe um engajamento e crença no projeto, porém, como elas apontaram em suas dificuldades, podemos entender que ainda não existe clareza em relação aos objetivos propostos nele. As professoras, principais envolvidas no projeto, apesar da formação preparatória e da formação da qual participam em serviço, apresentam embaraço em seus afazeres diários, incertezas em suas práticas, o que entendemos ser normal, visto que a formação deva ser constante.

Depreendemos daí alguns princípios básicos norteadores da formação docente. Em primeiro lugar que atividade docente não é treinável, ou ensinável no sentido estrito do termo, ela é aprendida ao longo da vida. Pensar na formação de professores supõe admitir esta premissa e considerá-la como condicionante do processo de formação, como nos sinaliza Imbernón (2004).

Consideramos que estas questões necessitam atualmente de respostas ampliadas, dado que as funções preliminares somente de instrução, não são mais aceitas, tanto das instituições educativas quanto dos trabalhadores da educação. Esta necessidade é reconhecida quando se assume que a formação do professor é integral e não dissociada.

Neste sentido um outro princípio fica evidente: não é possível pensar em formar sem o compromisso, o engajamento do professor. A formação não é um processo que se impõe externamente, mas uma necessidade que se instala a partir de desafios colocados pela realidade e assumidos pelo professor e que o leva a formar-se.

A partir desses aspectos levantados é necessário concluir que a formação não é um processo pontual e isolado, mas um trabalho contínuo de formação, que envolve não só o sujeito da formação, como também o coletivo do trabalho na escola. A relação teoria e prática tão cobrada e exigida no processo de formação, em grande parte, só pode ser realizada no cotidiano do espaço de trabalho, com a constante reflexão sobre os desafios da prática.

### **Relativos à prática pedagógica das professoras**

De forma geral foi possível notar que houve um certo amadurecimento no trabalho realizado pelas professoras, já que as “novas” professoras, não apontaram tantas dificuldades em se adaptar ao projeto, tais como foram expostas nas primeiras entrevistas com

as professoras “antigas”. Em outras palavras, os enfrentamentos que as professoras mais antigas fizeram para a implementação do projeto abriu caminho e estruturou a realidade de forma que o trabalho das novas docentes se tornasse mais tranquilo. Esse fato reforça a ideia já tão conhecida de que os professores aprendem com os pares.

Uma fala recorrente das professoras remete a um problema clássico da prática docente, ou seja, o distanciamento da realidade em relação à formação. A formação realizada criou expectativas sobre a escola, cheia de recursos, diferenciada, quando na realidade não havia algumas condições básicas para o desenvolvimento da mesma, como a alimentação das crianças, a internet fundamental para os recursos tecnológicos e principalmente os espaços para os ambientes de aprendizagem, o que se tornou um entrave para a realização de suas práticas. Enfim a realidade, mais uma vez surpreendeu os professores, mesmo não sendo eles iniciantes.

Dessa forma, um outro aspecto evidenciado é relativo ao choque de realidade, que neste caso ganha um contorno particular. As professoras se sentiram inicialmente frustradas com o que prepararam e viram na teoria, em relação ao que se depararam na prática. A constatação de tal fato nos fez pensar no choque de realidade explicado por Veenman (1984), comum aos professores iniciantes, só que no caso do projeto em estudo, com professores experientes. Embora não sendo iniciantes na carreira, tais professoras eram iniciantes em um novo projeto, uma situação radicalmente diferente do que elas já haviam vivenciado, o que se tornou um desafio, uma dificuldade, impondo a necessidade de mudança de sua prática.

No entanto, percebemos no discurso das participantes que por mais que tenham passado por este choque de realidade, elas se empenharam em buscar alternativas para superar os entraves encontrados, seja por meio de formação específica, que continuaram tendo ou ainda retomando algumas práticas que tinham antes de ingressarem no projeto, ou seja, voltando às práticas que desenvolviam com segurança e que não necessariamente são as adotadas na proposta da escola integral.

Estes dados nos permitem dizer que houve uma remodelagem do projeto inicial, tal qual foi pensado e escrito, para o atual projeto que está sendo posto em prática.

De fato, mudanças aconteceram na prática das professoras para que se adaptassem ao projeto, assim como, como pudemos entender, o projeto também se adaptou às práticas dos professores. É certo que algumas mudanças foram reais, no sentido de favorecer a adaptação dos professores ao projeto, fazendo com que estes pudessem melhor atender à proposta da

escola integral e com isso, mudar verdadeiramente a sua prática, empregando um novo fazer, diferente do que já vinham desenvolvendo em outras escolas.

Nesse sentido podemos dizer que houve mudanças, mesmo que não possam ser consideradas radicais. Ficou claro que as professoras adaptaram o projeto às suas condições de trabalho, de modo a voltar às suas práticas anteriores que lhe davam segurança e conforto para trabalharem, mas também muito desse processo de adaptação foi observado nas tentativas dos professores de construir uma prática nos novos moldes.

Nos cinco anos de implementação do projeto, muitos de seus elementos que estavam previstos foram alterados, adaptando-se às exigências da escola e dos professores, o que indica um movimento intrínseco de construção da prática docente, o qual pode ser retratado na idéia de que não há possibilidade de adaptação a uma realidade nova sem que se imprima à ação as marcas pessoais construídas ao longo dos anos. É neste sentido que a mudança do “habitus” é um processo lento, mesmo quando há sintonia com os objetivos e validade do projeto como era o caso das participantes.

É certo que algumas mudanças foram reais, no sentido de favorecer a adaptação dos professores ao projeto, fazendo com que estas pudessem melhor atender à proposta da escola integral e com isso, mudar verdadeiramente a sua prática, empregando um novo fazer, diferente do que já vinham desenvolvendo em outras escolas.

Neste sentido podemos dizer, seguramente que, houve mudanças parciais, uma vez que os professores adaptaram o projeto às suas condições de trabalho, de modo a voltar às suas práticas anteriores que lhe davam segurança e conforto para trabalharem. No entanto, também podemos afirmar que fizeram um esforço significativo para incorporar grande parte das idéias inovadoras do projeto.

### **Relativas ao caráter inovador do projeto**

Após conhecer este projeto, a partir da descrição estrutural e pedagógica e dos depoimentos dos professores que participaram do processo do seu desenvolvimento, é possível tecer algumas considerações a respeito do seu caráter inovador.

Quando falamos que este projeto é uma tentativa de mudança educacional, um projeto novo e desafiador precisamos levar em consideração a idéia de inovação que está em jogo.

Para tanto, é necessário que se faça uma distinção, como sugere Huberman (1973) “entre as inovações em si e as inovações que representam melhorias. Isto nos leva a formular a questão de saber o que constitui melhoria do ensino ou do aprendizado e de como devemos determinar se a inovação foi relativamente a causa da melhoria” (p. 15). Visto que nem toda inovação pode levar a uma melhoria, o que irá garantir ou não a qualidade será como vimos, o engajamento dos envolvidos, bem como a clareza dos objetivos propostos.

Neste sentido, destacamos aqui alguns pontos que nos permitiram fazer esta avaliação da inovação, buscando entender as bases sociológicas e pedagógicas que fundamentam esta reflexão.

Para Saviani (1995), não podemos nos ater apenas à idéia simplista de inovação enquanto oposição ao que é posto como tradicional, pois:

Evidentemente, o problema é mais complexo do que pode parecer à primeira vista. Definir inovação por oposição à tradição é uma primeira aproximação, sem dúvida válida, porém não suficiente. Com efeito, pode-se querer inovar o ensino nos seus métodos, a fim de se manter viva a tradição. Teríamos aqui métodos inovadores a serviço de objetivos tradicionais, vale dizer, de uma concepção tradicional da educação e da cultura (p. 20).

O autor defende que para se ter uma inovação, é preciso que esta supere os limites dos fazeres inovadores pedagógicos, e que seja compreendida no sentido sociológico, ou seja, que possa atender a todos e que tenha durabilidade. Saviani (1995) reforça que não basta a substituição de métodos convencionais, mas sim a reformulação dos objetivos da educação e reformar a escola, colocando-a em prol da sociedade como um todo, “é necessário ultrapassar a superfície dos fatos e vincular o processo educativo às condições estruturais da sociedade que o engendra”.

Desse modo, Saviani (1995) acredita que “inovar, em sentido próprio, será colocar a educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade” (p. 30).

Concluimos a partir da fala das professoras que elas acreditam e até sinalizam pontos que podemos usar para considerar o projeto inovador, mas as argumentações apontadas por elas, sinalizam que seu entendimento do que é inovador, ainda é superficial, já que destacam como indicadores de inovação, apenas fatores de ordem pedagógica e estrutural, como um edifício bem equipado, situações metodológicas diferenciadas e diversificadas, uso massivo de equipamentos tecnológicos e tal.

Porém, elas não destacaram os fatores de ordem social que sinalizem o projeto como inovador, como a ampliação dele para toda a comunidade da cidade, uma vez que ele ainda é restrito à comunidade dos bairros do entorno das duas escolas que trabalham com sua proposta e por fim, ele não tem garantias de permanência, pois sua estabilidade de continuidade fica à mercê da vontade política vigente.

No que se refere a este aspecto, é inegável que o aumento da jornada escolar, ou do tempo de permanência na escola, deve estar na pauta das políticas públicas que se preocupam com a qualidade em educação. Não se trata apenas de defender ampliação de jornada para que as crianças fiquem “guardadas” na escola e protegidas dos riscos sociais. É necessário que a escola em tempo integral tenha objetivos muito mais amplos, de caráter educacional, como propõe este projeto analisado.

Sendo assim, concluímos que do ponto de vista intrínseco, o projeto é inovador, à medida que tem em sua proposta um currículo diferenciado, preocupado com a formação integral dos alunos, com vistas à formação de habilidades não somente cognitivas, mas sociais, de valores e moral, preservação ambiental e outros, tão necessários para a melhoria da formação da sociedade como um todo. No entanto, em que pese seu valor intrínseco, a experiência só ganha sentido completo se for de acesso a todos.

Oferecer este serviço aos alunos e engajar os professores nesta tarefa dignificante é com certeza um grande desafio, que depende como sabemos de vontade política. A inovação, no sentido completo do termo, se efetivará quando esta for uma meta duradoura para todos.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como Política Pública.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BERBEL, N. A. N. **A Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez: Uma reflexão teórica-epistemológica.** Londrina: EDUEL, 1995.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 97-108, 2009.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAVACO, M. O Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, pp. 155-191, 1995.

CAVALIÈRE, A. M. Escola de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009.

CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber; perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Aprender bem é possível: uma experiência exitosa em Campo Grande - MS.** Inclusão Social (Impresso), v. 3, p. 97-105, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação: Coisa pobre para o pobre.** Educação Profissional (Brasília), v. 1, p. 165-178, 2007.

ELMORE, R. Getting to scale with good educational practice. **Harvard Educational Review.** v.66, n.1, spring 1996. (texto traduzido).

ESQUINSANI, R. S. S. O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública. **Revista Espaço acadêmico**, nº 103, dez de 2009.  
ESTEBAN, M. T. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, A. F. B., PACHECO, J. A. e GARCIA, R. L. (orgs.) **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ESTEVE, J. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, pp. 93-124, 1995.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto Editora, 1997. (coleção Ciências da Educação).

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudanças e cultura docente.** Brasília: Liber Livro, 2006.

FULLAN, M. **The New Meaning of Educational Change.** 2. ed. London: Cassell Educational, 1991.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. Teacher development and educational change. In: \_\_\_\_\_. **Teacher Development and Educational Change.** London: The Falmer Press, pp. 1-10, 1992. (texto traduzido).

GAUTHIER, C. et al **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança.** Lisboa: Macraw Hill de Portugal, 1998.

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

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação.** São Paulo: Cultrix, 1973.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

MAMEDE-NEVES, M. A. C. e DUARTE, R. O Contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 out. 2008. <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0729104.pdf>>. Data de acesso: 15/10/2009

MARCELO, C. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 40-56, 2004.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: Notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, nov/2001.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 73-104, 2003.

NAVARRO, M. R. **Innovación Educativa**: teorías, procesos y estrategias. Madrid: Editorial Síntesis/ S. A. 2000.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. – 2. Ed, São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, J. Aprendizagem e desenvolvimento. In: PANCELLA, J. R.; NESS, J.S.V. **Studying Teaching**. Prentice Hall, 1971. p. 1-19. (texto traduzido).

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROLDÃO, M. C. **Um currículo de currículos**. Chamusca: Edições Cosmos, 2011.

RICHIT, A.; MALTEMPI, M. V. A. Formação Profissional Docente e as Mídias Informáticas: Reflexões e Perspectivas. In: **Boletim do GEPEM** (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática), Rio de Janeiro, n.47, p. 91-105, jul/dez. 2005.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNON, F. **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, p. 171-192, 2000.

SÁCRISTÁN, J G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 63-90, 1995.

SANTOMÉ, J. T. A socialização infantil por meio do jogo e do brinquedo: discursos explícitos e ocultos sobre o jogo e a brincadeira nas instituições escolares. In: CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo, Cortez, p. 17-32, 1995.

SILVA, T.T. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais**. Porto Alegre: Vozes, 1998.

STOCK, S. de C. V. **Entre a paixão e a rejeição: Um quadro histórico – social dos CIEPs**. Americana: Adonis, 2004.

SUBIRATS, M. A Educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNON, F. **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.195-205.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de Pesquisa sobre o saber docente**. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, vol. 1, n.º 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEIXEIRA, L. M. R. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, F, TEIXEIRA, L. R. M, e PERRELLI, M. A. S. (orgs) **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**, Campinas: Mercado de Letras, 2012.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. In: **Review of Educational Research**, Summer, v.54, n.2, p.143-178, 1984. (texto traduzido).

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A. e CARDOSO, M. H. F. (orgs.) **Escola Fundamental Currículo e Ensino**. 2ª ed. Campinas, SP: Papíros, 1995.

VIEIRA, E. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 49).

\_\_\_\_\_. Brasil: do golpe de 1964 à redemocratização. In: MOTA, C. G. (Org.). **Viagem incompleta: A Experiência Brasileira (1.500-2.000)**. São Paulo: SENAC, 2000.

WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, pp. 125-153, 1995.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

### **Documentos e Legislação**

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-SEMED. **Educação Integral: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**. Campo Grande/MS, 2011.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed., Brasília: Senado Federal, 2007.

## *APÊNDICES*

## *APÊNDICE 1*

### **Formação:**

- 1) O que a levou a trabalhar no projeto? A se inscrever para participar da seleção, para trabalhar na ETI?
- 2) Como foi a formação que você fez para participar do projeto? E que avaliação é feita dessa formação?
- 3) Depois deste tempo de projeto você avalia que esta formação foi produtiva? Senão como deveria ser?
- 4) Que tipo de formação o professor precisa ter para trabalhar neste projeto? Quais saberes?

### **Sobre o Projeto:**

- 5) Qual a impressão que você teve quando começou no projeto?
- 6) E hoje qual a sua impressão? A impressão que você teve no início se confirmou? Por quê?
- 7) O que você acha de mais interessante neste projeto? Apresente três razões de porque deve continuar ou porque terminar.

### **Prática:**

- 8) Quais dificuldades você encontrou no início? E agora?
- 9) Como você tem lidado com estas dificuldades?
- 10) De alguma maneira a escola colabora para sanar estas dificuldades?
- 11) Que função exerce o coordenador pedagógico no projeto? A coordenação tem conseguido estruturar o trabalho pedagógico do projeto?
- 12) O que você acha da organização curricular da escola em relação aos ambientes de aprendizagens e ACCs? Você acredita que esta organização favorece a aprendizagem da criança?
- 13) Para você como é trabalhar desta forma?
- 14) Você acredita que a forma como a problematização está sendo feita favoreceu a aprendizagem do aluno?
- 15) E as tecnologias? Que obstáculos você tem enfrentado e como está superando-os?
- 16) Como você se sentiu no início do projeto por ser uma proposta muito diferente do ensino regular das outras escolas?

## APÊNDICE 2

### **Formação:**

1. O que a levou a trabalhar no projeto? A se inscrever para participar da seleção, para trabalhar na ETI?
2. Como foi a formação que você fez para participar do projeto? E que avaliação é feita dessa formação?<sup>1</sup>
3. Depois deste tempo de projeto você avalia que esta formação foi produtiva? Senão como deveria ser?<sup>2</sup>
4. Que tipo de formação o professor precisa ter para trabalhar neste projeto? Quais saberes?

### **Sobre o Projeto:**

5. Qual a impressão que você teve quando começou no projeto?
6. E hoje qual a sua impressão? A impressão que você teve no início se confirmou? Por quê?
7. O que você acha de mais interessante neste projeto? Apresente três razões de porque deve continuar ou porque terminar.
8. Você acha que esse é um projeto inovador? Por quê?
9. A criança ficar todo este tempo na escola é bom? Vantagens e desvantagens.
10. O que você acha da organização curricular da escola em relação aos ambientes de aprendizagem e ACCs? Você acredita que esta organização favorece a aprendizagem da criança?
11. Para você como é trabalhar desta forma?
12. Você acredita que a forma como a problematização está sendo feita favoreceu a aprendizagem do aluno?
13. E as tecnologias? Que obstáculos você tem enfrentado e como está superando-os?
14. Como você se sentiu no início do projeto por ser uma proposta muito diferente do ensino regular das outras escolas? O que você precisou mudar para trabalhar no projeto?

### **Prática:**

15. Quais dificuldades você encontrou no início? E agora?
16. Como você tem lidado com estas dificuldades?
17. De alguma maneira a escola colabora para sanar estas dificuldades?
18. Que função exerce o coordenador pedagógico no projeto? A coordenação tem conseguido estruturar o trabalho pedagógico no projeto?

---

<sup>1 2</sup> As questões 2 e 3 foram feitas apenas para o Grupo I.