



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

DILENE APARECIDA AMICCI MASCIOLI

**A FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO PONTO DE
VISTA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DA
DIALOGICIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO**

SÃO CARLOS - SP

2019

DILENE APARECIDA AMICCI MASCIOLI

**A FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO PONTO DE
VISTA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DA
DIALOGICIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Wania Tedeschi.

Linha de pesquisa: Processos Educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologias.

SÃO CARLOS – SP

2019

Mascioli, Dilene Aparecida Amicci

A FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO
PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA:
UMA ANÁLISE DA DIALOGICIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO /
Dilene Aparecida Amicci Mascioli. -- 2019.

176 f.: 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Wania Tedeschi

Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Regina Onofre, Prof^ª. Dr^ª. Marcia
Cristina Argenti Perez

Bibliografia

1. FORMAÇÃO EM CONTEXTO. 2. EDUCAÇÃO INTEGRAL. 3.
PROCESSO DIALÓGICO. I. Orientador. II. Universidade Federal de São
Carlos. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Dilene Aparecida Amicci Mascioli, realizada em 19/12/2019:

Profa. Dra. Wania Tedeschi
IFSP

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre
UFSCar

Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez
UNESP

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu marido Frank e ao meu filho Vinicius que são minha referência de vida; aos meus pais por nunca terem desistido de mim, por terem compreendido minhas ausências em prol dos estudos e uma prática educativa qualificada e, em especial à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Wania Tedeschi pelo apoio e carinho durante toda a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha família pelo tempo que me cedeu, pela paciência e compreensão.

Aos educadores que colaboraram com minha pesquisa apesar de todas as atribuições do Programa de Educação Integral.

À diretora e parceira, Ana Paula Franzini Peres, que sem ela esse sonho não seria possível.

Aos meus inúmeros amigos que tanto contribuíram, com apoios e suportes, para que eu chegasse até aqui.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Wania Tedeschi pela contribuição nesta trajetória.

Agradecida, divido com vocês a alegria desta experiência.

*A capacidade de perceber e pensar diferente é
mais importante que o conhecimento adquirido
(David Bohm)*

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as concepções que apontam para o entendimento dos professores que atuam em uma instituição de Educação Integral e que estão envolvidos na Formação em Contexto sobre a dialogicidade no processo educativo. É uma pesquisa participante e de natureza qualitativa e interpretativa. Fundamentamos-nos em um referencial teórico sobre a Formação Continuada e Formação em Contexto, nas legislações vigentes: LDB 9394/96, ECA, na Constituição Federal de 1988 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP – Res. 02/2015). Esta proposta está de acordo com Freire (2005) e, definida nesta pesquisa para a Educação Integral, como um processo dialético e problematizador, pois a perspectiva dialógica nos permite refletir, avaliar, programar, investigar e transformar especificidades dos seres humanos no e com o mundo. O diálogo, segundo Freire (2005) é um método de construção de processos sócio-culturais emancipatórios em busca de um mundo mais humanizado e para Bohm (2005), é uma rede de convivência. O estudo consistiu em um Ciclo de seis Encontros de Formação Continuada, durante os meses de outubro a dezembro de 2018, em uma escola municipal do interior Paulista. Dez professores e a diretora foram sujeitos da pesquisa e, atuam junto à pesquisadora no HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Os dados foram agrupados em três categorias, intituladas de Eixos Temáticos: 1. A comunicação e o diálogo; 2. A formação e o desenvolvimento profissional e 3. A prática reflexiva. Pautamo-nos através dos Eixos Temáticos, construídos e inspirados em Bardin (1977), sobre as categorizações de análise de conteúdo, para analisar a nossa pesquisa. De modo geral, os dados analisados nos permitiram concluir que os entendimentos atribuídos pelos professores aos encontros de Formação em Contexto, nos HTPCs estão relacionados a um conjunto de fatores tais como: dialogicidade entre os pares, compreensão do percurso da formação e do desenvolvimento profissional docente e de atuação dos mesmos, reflexão das práticas pedagógicas presentes no contexto da Educação Integral em relação às discussões pedagógicas e ao que surge do novo fluxo de conversação. De acordo com os dados, as ações são reflexivas nos HTPCs, pois um processo de estudo do cotidiano, de reflexão, de observação e discussão sobre a prática prevê novas maneiras de atuar e imprimir os seus saberes ao longo da carreira docente.

Palavras-chave: Educação Integral; Formação em Contexto de Professores; Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo; Processo Dialógico; Prática Reflexiva.

ABSTRACT

This research aims to investigate the conceptions that point to the understanding of teachers who work in an institution of Integral Education and who are involved in context training on dialogicity in the educational process. It is a participant research and qualitative and interpretive nature. We are based on a theoretical framework on Continuing Training and Context Training, in the current legislation: LDB 9394/96, ECA, the Federal Constitution of 1988 and the National Curriculum Guidelines for teacher training (DCNFP - Res. 02/2015). This proposal is in agreement with Freire (2005) and, defined in this research for Integral Education, as a dialectical and problematizing process, because the dialogical perspective allows us to reflect, evaluate, program, investigate and transform specificities of human beings in and with the world. The dialogue, according to Freire (2005) is a method of building emancipatory socio-cultural processes in search of a more humanized world and for Bohm (2005), is a network of coexistence. The study consisted of a Cycle of six Continuous Training Meetings, during the months of October to December 2018, in a municipal school in the interior of São Paulo. Ten teachers and the director were subjects of the research and, working with the researcher at HTPC - Collective Pedagogical Work Schedule. The data were grouped into three categories, entitled thematic axes: 1. Communication and dialogue; 2. Training and professional development and 3. Reflexive practice. We are guided through the Thematic Axes, built and inspired by Bardin (1977), on the categorizations of content analysis, to analyze our research. In general, the data analyzed allowed us to conclude that the understandings attributed by teachers to context training meetings in htpcs are related to a set of factors such as: peer dialogue, understanding of the path of teacher and professional development, reflection of pedagogical practices present in the context of Integral Education in relation to pedagogical discussions and what arises from the new conversational flow. According to the data, the actions are reflective in htpcs, because a process of study of daily life, reflection, observation and discussion about practice provides for new ways to act and print their knowledge throughout the teaching career.

Keywords: Integral Education; Teacher Context Training; Collective Pedagogical Working Hours; Dialogical Process; Reflective Practice.

LISTA DE SIGLAS

ACL	Atividade de Cultura e Lazer
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CE	Centro de Educação
CEAMA	Centro de Educação Ambiental do Município de Araraquara
CEI	Centro de Educação Integral
CER	Centro de Educação e Recreação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CESAMA	Centro de Saneamento Ambiental do Município de Araraquara
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
OFA	Ocupante de Função Atividade
OP	Oficinas Pedagógicas
P I	Professor de Educação Infantil
PII	Professor de Ensino Fundamental ou Integral
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Identificação da idade e tempo na docência.....	82
Gráfico 2: Contagem de docente por gênero.....	83
Gráfico 3: Contagem da formação inicial.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação dos saberes.....	41
Quadro 2- Jornada de trabalho - Matutino.....	71
Quadro 3 - Jornada de trabalho - Vespertino.....	71
Quadro 4 - Representação dos participantes da pesquisa e a atuação na oficina pedagógica...79	
Quadro 5 - O HTPC para a Formação em Contexto.....	85
Quadro 6 - Cronograma.....	89
Quadro 7 - Categorias.....	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
A trajetória da pesquisadora e suas primeiras inquietações.....	15
1.CONCEITOS E CONTEXTOS: FORMAÇÃO, DIÁLOGO E REFLEXÃO.....	25
1.1. A Formação Continuada na Educação Integral.....	25
1.1.1. Panorama histórico da Formação Continuada.....	25
1.1.2. A contemporaneidade da Formação Continuada.....	34
1.1.3. Formação em Contexto.....	43
1.1.4. O HTPC.....	46
1.2. O Processo Dialógico.....	48
1.3. Prática Reflexiva.....	58
2.EDUCAÇÃO INTEGRAL: SABERES, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM.....	62
2.1. A Educação Integral do município.....	62
2.1.1. As bases legais.....	62
2.1.2. O contexto da escola.....	66
2.1.3. Projeto Político Pedagógico.....	69
2.1.4. Ingresso, etapas e modalidades ministradas na unidade escolar.....	70
2.1.5. Currículo, conteúdo e estratégias.....	73
2.1.6. Atendimento e clientela.....	75
2.1.7. Finalidades e objetivos da Educação Integral.....	76
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	78
3.1. O contexto da pesquisa.....	78
3.2. Atuação dos profissionais.....	79
3.3. O HTPC para a Formação em Contexto.....	84
3.4. Procedimentos Metodológicos.....	86
3.5. Ciclo de Encontros de Formação Continuada.....	88
3.6. Instrumentos de coleta de dados e técnica de análise.....	93
4. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	98
4.1. A Formação em Contexto nas vozes dos professores.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	118

APÊNDICES

Apêndice A - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	125
Apêndice B - Carta de Apresentação e Concordância da Secretária de Educação.....	128
Apêndice C - Carta de Apresentação e Concordância da Unidade Escolar.....	129
Apêndice D - Declaração de gravação.....	130

ANEXOS

Anexo A – Roteiro de Transcrição.....	131
Anexo B – Transcrição da Pesquisa.....	132

INTRODUÇÃO

A trajetória da pesquisadora e suas primeiras inquietações

Iniciei minha vida acadêmica na área das Ciências Biológicas, cursei por três anos o curso, contudo houve a necessidade de trancar o mesmo devido a problemas particulares na época. Prestei um concurso público na cidade de Araraquara e ingressei como Recreacionista em fevereiro de 2000 no Centro de Educação e Recreação Jacomina Fillippi Sambiasi, na modalidade de Educação Infantil, com atendimento, na época de 0 a 06 anos de idade, permanecendo até 2005.

Particpei de um processo de remoção com o objetivo de trabalhar mais próximo à minha residência e fui trabalhar no Centro de Educação e Recreação Dona Cotinha de Barros outra unidade de Educação Infantil, porém na função de Berçarista (hoje denominada Agente Educacional¹) por mais 06 anos.

Executando esta função e através das experiências vividas compreendi que era o que eu queria fazer, decidi então aprimorar meus conhecimentos e prestei o Vestibular para o curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP (Universidade Estadual Paulista).

Fui aprovada e iniciei o curso em 2004, no terceiro ano dos estudos, ou seja, em 2006 resolvi arriscar, a título de experiência, o concurso público de professor na rede Municipal do Município de Araraquara, e em março de 2007 passei na modalidade Professor II – Educação Integral.

Além de concluir minha formação inicial em Pedagogia no ano de 2007 iniciei uma especialização Lato Sensu em Psicopedagogia que concluí no ano de 2008.

O concurso público no Município de Araraquara tem duração de dois anos podendo ser prorrogado por igual período e foi exatamente o que aconteceu. Fui convocada para o cargo de Professor II na Educação Integral em fevereiro de 2011 e, iniciei minha jornada como docente no Centro de Educação Integral.

Neste momento estava muito contente, pois a organização da unidade é diferente do ensino regular. As atividades acontecem através de oficinas pedagógicas dirigidas e o

¹ Agente Educacional – profissional que trabalha a serviço público com as faixas etárias entre 0 e 14 anos de idade.

professor tem a possibilidade de, a cada dois anos, realizar um rodízio² entre todas as oficinas pedagógicas oferecidas pelo programa de Educação Integral.

Nos primeiros dois anos (2011 e 2012) trabalhei na oficina de Relações, hoje nomeada Arte Cênica, cuja temática é compreender as várias formas de expressão corporal, como a representação, o improviso, a dramatização e os exercícios de movimento do corpo, para subsidiar a prática do teatro, da dança e do legado popular da prática circense.

Quando houve o rodízio trabalhei por mais dois anos (2013 e 2014) na oficina de Expressão, hoje nomeada Artes Visuais, que propõe o estudo das obras e da vida de artistas reconhecidos e da apreciação de características de suas obras de artes e as diversas representações como sentimentos produzidos, emoções, ideias que as obras de arte e suas releituras trazem.

Cabe aqui um adendo a respeito das nomenclaturas em questão. O projeto está embasado em um Manual de Procedimento intitulado Educação Integral construído por integrantes de uma comissão e aprovado junto à gerente da Educação Integral do Município e, que foi atualizado em seu contexto no ano de 2013.

Atuando na docência da Educação Integral surgiu a oportunidade de realizar um Processo Seletivo para a Função - Atividade de Professora Coordenadora. Dentre os inscritos, me classifiquei em terceiro lugar.

Assumi esse novo cargo em 22 de janeiro de 2015, na mesma instituição escolar que já atuava enquanto professora, porém, desde então, com novos desafios pela frente.

Caminhando para 19 anos na Prefeitura Municipal de Araraquara, já atuei na Educação Infantil como Berçarista e Recreacionista, no Ensino Fundamental na docência e, após o processo seletivo efetivo é que ocupo no Centro de Educação Integral a função de Professora Coordenadora, possuindo formação inicial em Pedagogia e especialização Lato Sensu em Psicopedagogia.

Durante toda essa caminhada participei de palestras, seminários, congressos, simpósios e formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do município citado. Tais formações estiveram em consonância com as práticas exercidas em cada período que trabalhei na área da educação, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental e na Educação Integral.

² Rodízio – o rodízio das oficinas é realizado através da atribuição do gestor da instituição escolar, a cada dois anos.

Desde o ingresso, na função de Professora Coordenadora da Educação Integral, participei de inúmeras Formações Continuidas, sempre me questionando de que forma poderia contribuir com os docentes no exercício de suas funções. Nesse intuito, ao ingressar no Mestrado Profissional tinha claro que seria essa linha de pesquisa que gostaria de estudar.

No caso específico da escola de Educação Integral, na qual foi realizada a pesquisa, a mesma foi construída no ano de 2004 com a missão de ser uma escola de Educação Ambiental, para tal foi edificada dentro do Parque Turístico do Pinheirinho como é conhecido no município. Contava na época com equipamentos públicos voltados à questão ambiental, e vinculado ao CEAMA (Centro de Educação Ambiental do Município), ao CESAMA (Centro de Saneamento Ambiental do Município) e com localidade próxima ao Parque do Basalto, importante área de recuperação ambiental.

Atualmente o CEAMA e o CESAMA foram desativados e os prédios são ocupados por oficinas pedagógicas como extensão de espaço físico para atender as demandas da unidade escolar.

Diante deste trabalho, atuando na função de Professora Coordenadora, desenvolvendo encontros regulares com os professores em HTPC³ e, mediante algumas inquietações, sobre as contribuições da Formação Continuada para a prática docente, as reflexões dos professores e as dificuldades enquanto profissional propusemos esta investigação.

Especificamente buscamos nos aprofundar no entendimento sobre como, através dos processos dialógicos de Formação Continuada, estes podem colaborar para que os docentes tenham condições de melhorar a prática docente, conseqüentemente, oportunizar aos educandos um processo educacional de qualidade⁴ na escola de Educação Integral.

Cabe aqui ressaltar que tal inquietação prevê ter a consciência de que a teoria e a prática da Formação Continuada devem ser revisadas e atualizadas, de forma a colaborar com o processo formativo docente.

No tocante a atualização, posicionamos o leitor quanto à terminologia que será utilizada para a Formação Continuada, termo ainda muito novo, ainda em construção e

³HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

⁴Vale ressaltar de que para haver qualidade educacional faz-se necessário um conjunto de ações no sentido geral. O que estamos evidenciando é que a formação docente inicial e continuada faz parte dessas ações para melhoria educacional no Brasil.

considerado um desafio a ser superado. Portanto, utilizaremos o termo técnico, Formação em Contexto, para o nosso estudo.

A hipótese, portanto, é a de que há, na escola de Educação Integral, uma comunicação entre os pares, contudo não há um diálogo do coletivo de professores que atuam nas oficinas pedagógicas para a preparação das atividades. Parte-se da premissa de que o processo dialógico faz a diferença numa prática docente mais progressista, comprometida com os aspectos éticos e culturais desenvolvendo propostas que acolham os alunos.

Desta forma, se definiu a questão de pesquisa que norteou todo o nosso estudo: Quais concepções podem ser verificadas, sobre o entendimento dos professores atuantes na Educação Integral e inseridos na Formação em Contexto sobre a dialogicidade no processo educativo?

Corroborando com os estudos e tendo como premissa contribuir com a continuidade do processo de conhecimento sobre a prática pedagógica foi definida uma questão norteadora nessa investigação: O processo de Formação em Contexto contribui para a dialogicidade na prática pedagógica?

O objeto de estudo desta pesquisa são os desdobramentos e encaminhamentos, sobre o processo dialógico, apontados pelos professores da Educação Integral que atuam com alunos no contra turno do ensino regular, durante o período de fevereiro a novembro de 2018.

Este estudo tem por objetivo investigar as concepções que apontam para o entendimento dos professores que atuam em uma instituição de Educação Integral e que estão inseridos num processo de Formação em Contexto sobre a dialogicidade no processo educativo.

O processo dialógico planejado para os encontros com os professores, de onde vêm os dados da pesquisa, está fundamentado em possibilitar aos professores uma prática dialógica e o aprimoramento da mesma segundo uma visão de compartilhamento e trabalho coletivo.

Neste contexto, algumas unidades de Educação Integral do município passaram a ser contempladas com o Programa Mais Educação do Governo Federal, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo decreto 7083/10, como estratégia do Ministério da Educação de promoção e educação em tempo integral no Brasil.

O Programa Mais Educação está relacionado às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, visando à melhoria e qualidade da educação com a ampliação do horário escolar, valorizando diferentes espaços educativos.

A legislação nacional vigente aponta que a Educação Integral é uma das medidas necessárias para a melhoria da qualidade da educação. O PNE – Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), é o mais atual. Como exemplo da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, o PNE retoma e valoriza a Educação Integral enquanto a possibilidade de formação integral do homem. Dentre as dez diretrizes, que o documento contempla uma delas é “a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 1997).

Posto isso, abordaremos um estudo, através da literatura, sobre a Formação Continuada e Formação em Contexto⁵, na perspectiva de que os processos dialógicos de formação docente tornam efetivo o processo reflexivo em busca de melhoria e qualidade da prática pedagógica na Educação Integral.

A fim de obtermos informações sobre os estudos realizados na área da Formação Continuada de professores, assim como a divulgação destas por meio de publicações, realizamos uma revisão da literatura para subsidiar nossa pesquisa e conhecer as concepções, as bases teóricas, o percurso metodológico e o que se tem priorizado nos estudos sobre a temática da formação de professores no contexto escolar.

Na busca realizada na área de *Formação Continuada na modalidade da Educação Integral*, não há registro na base de dados que procuramos (SciELO, Google Acadêmico, Repositórios UFSCar, UNESP) de pesquisas sobre a temática específica da Educação Integral. O que se tem de mais atual publicado é o exemplar intitulado – Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009, que norteou o I Seminário de Educação Integral, ocorrido nos dias 24 e 25 de junho de 2019 no município em que a pesquisa foi realizada.

Destaca-se a relevância da pesquisa, pois a temática ainda é muito recente e inovadora, contextualizado nos objetivos e metas gerais que caracterizam a atuação sistêmica na Educação Integral, onde o projeto pedagógico deve preocupar-se com o planejamento das atividades cotidianas da escola; deve prever as possibilidades de interação com a comunidade e com a cidade por meio da visita a museus, parques, comunidades indígenas e quilombolas, dentre outras e deve, ainda, estimular a participação de colaboradores da comunidade em atividades pedagógicas extraclasse, sob a supervisão dos profissionais da educação. Outros

⁵ Formação em Contexto – trataremos no item 1.1.3, p.43.

aspectos importantes referem-se à definição dos critérios para avaliação sistemática do planejado e do realizado, à previsão da Formação Continuada dos educadores, enfim, a tudo aquilo que diz respeito à promoção do aprendizado e bem-estar dos atores escolares.

O referido material conta com uma seção intitulada – *Formação de educadores na perspectiva da Educação Integral* – abordando que para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes.

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

Visando à concretização de uma formação que leve em conta os pontos, anteriormente elencados, propusemos este estudo como base de referência para futuras pesquisas na área.

Algumas inquietações acerca das atuais ações de Formação Continuada vêm nos informando acerca do professor e sua formação e as investigações a esse respeito estão intimamente relacionadas com as perspectivas políticas e epistemológicas que vem definindo a função docente através dos tempos.

É relevante destacar a pertinência da temática de formação de professores, que é uma preocupação recorrente e acreditamos nas potencialidades do paradigma de formação do professor como intelectual reflexivo na construção da sua identidade, fortalecendo e valorizando os saberes experienciais. Para Alarcão (1996) está pautada na emergência de um novo paradigma de reflexão nos processos formativos. Contudo, os processos de investigação exigem do pesquisador um olhar atento para os aspectos que compõem a Formação Continuada de acordo com o contexto histórico e social no qual o docente está inserido.

Mediante este contexto e em sentido amplo, é possível considerar que a formação de professores se faz em um *continuum*⁶, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu percurso profissional (ISAIA, 2006).

Compreendemos que não há mais espaço para a repetição automática, dos

⁶Continuum – Conjunto de elementos tais que se possa passar de um para outro de modo contínuo.

conhecimentos adquiridos, mediante o mundo que nos cerca, para a falta de contextualização, para uma aprendizagem que englobe um modelo dinâmico e que não seja uma aprendizagem significativa, ou seja, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existente na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

Os processos de Formação Continuada de professores propõem um espaço de formação durante a jornada de trabalho intra ou extraescolar, sobre a prática pedagógica em sala de aula, uma vez que envolve em suas propostas o debate e a resolução de situações e questões cotidianas que surgem por demanda, vislumbrando a melhoria da prática docente que deve lidar com as gerações interativas, inquietas e tecnológicas dos últimos tempos. É um processo permanente de formação continuada dos saberes necessários à atividade docente realizado ao longo da vida profissional, propondo uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.⁷

Seguramente aprender significativamente implica atribuir componentes pessoais desenvolvendo sentidos e aprendendo significados. Aprendizagem sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica e não significativa.

Posto isto, as finalidades da Formação Continuada de professores no Brasil foram mudando de acordo com os períodos políticos, econômicos e sociais do país. Para estabelecer o que é Formação Continuada, utilizamos a definição de Linâneo, Oliveira e Toschi (2003):

A formação continuada refere-se a: a) ações de formação durante a jornada de trabalho - ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância, etc.; b) ações de formação fora da jornada de trabalho - cursos, encontros e palestras promovidos pelas secretarias de educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia de desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.388).

Com base na citação acima, a Formação Continuada é um conjunto de ações realizadas ao longo da vida profissional docente, através de estudos, reflexões, discussões e para que o mesmo reconheça que a responsabilidade parte tanto da instituição escolar como do próprio

⁷Aprendizagens significativas – Segundo Moreira (1999) a promoção da aprendizagem significativa neste contexto refere-se a um modelo dinâmico, no qual o aluno é levado em conta, com todos os seus saberes e interconexões mentais. A verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re) constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da realidade.

professor em aperfeiçoar sua formação buscando melhorias para a sua prática pedagógica no âmbito educacional, bem como para com a comunidade escolar.

Nessa perspectiva destaca-se a necessidade e relevância de tornar objeto de estudo a Formação Continuada dos professores, para o programa e para o campo de pesquisa na área de formação na Educação Integral, em um processo dialógico no qual seja possível a comunicação entre os professores, num fluxo de conversação possibilitando novos patamares de interpretação no contexto escolar pautados na interpretação de Freire (2005), como um processo dialético e problematizador, definido nesta pesquisa para a Educação Integral, que permite refletir, avaliar, programar, investigar e transformar especificidades dos seres humanos no e com o mundo.

Desta forma, o diálogo não é algo novo e, talvez seja a única possibilidade de a humanidade progredir, partilhando momentos relacionais ocasionados, sendo a premência da socialização humana e que atualmente necessita ser retomada, segundo Bohm (2005), nas redes de convivência, em vários âmbitos e principalmente no espaço escolar.

A Formação em Contexto de professores na Educação Integral se consolida como objeto desta pesquisa a partir da prática da pesquisadora e na atuação como Professora Coordenadora na necessidade de oferecer espaços de formação para os professores segundo a proposta da Educação Integral. “O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 6).

Diante disto, a Formação em Contexto sob a perspectiva dialógica visa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a um trabalho coletivo e cooperativo.

O desafio para realizar esta pesquisa partiu da necessidade da pesquisadora, enquanto Professora Coordenadora da escola, de trabalhar com a formação dos professores, que atuam na Educação Integral⁸, que será amplamente debatida na segunda seção, intitulada “Educação Integral: Saberes, Currículo e Aprendizagem. Descrevemos a seguir como o trabalho foi organizado, destacando as cinco seções que compõem a condução desse estudo.

A primeira seção descreve o referencial teórico sobre o desenvolvimento da Formação

⁸Educação Integral – modalidade de educação com atendimento no contraturno do ensino regular.

Continuada e Formação em Contexto, notadamente no cenário da Educação Integral, município do interior Paulista, segundo as legislações vigentes LDB 9394/96, ECA, a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2015. Em conjunto apresentamos a perspectiva dialógica alicerçada na abordagem Sociocultural de Paulo Freire (2005) destacando a proposta político-pedagógica transformadora no sentido da justiça social, da igualdade e do respeito que estabelece o diálogo como princípio metodológico e que enfatiza os aspectos sócio-político-culturais.

Nesta seção também abordamos a prática reflexiva, como forma de corroborar com a formação dos professores, pois a mudança acontece através da experiência coletiva do diálogo, que interiorizada no processo de reflexão sobre a prática modifica a ação docente.

A segunda seção evidencia a Educação Integral, no que tange as bases legais, o contexto da escola (Projeto Político Pedagógico; Ingresso, etapas e modalidades; Currículo, conteúdo e estratégias; Atendimento e Clientela; Finalidades e objetivos da Educação Integral) e fecha trazendo a questão, o objeto e o objetivo da pesquisa.

Na sequência, a terceira seção aborda o contexto da pesquisa, a atuação dos profissionais, o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e os procedimentos metodológicos realizados através do Ciclo de seis Encontros na Educação Integral, apresentando os participantes da pesquisa, que são professores que atuam com oficinas pedagógicas oferecidas pela escola de modo a investigar a atuação dos profissionais nos espaços de formação e a problemática⁹ por meio de reuniões de HTPC e mediante o instrumento utilizado para a coleta de dados: as gravações das reuniões, fruto da mediação do trabalho coletivo, da reflexão e do aperfeiçoamento dos saberes.

A metodologia utilizada nessa pesquisa participante, Brandão (2007) é de natureza qualitativa e interpretativa, Bogdan e Biklen (1994) onde os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. Corroborando para a análise dos dados obtidos, trabalhamos com três categorias, intituladas de Eixos Temáticos e inspiradas em Bardin (1977) sobre as categorias de análise de conteúdo. O instrumento utilizado foi à gravação dos Ciclos de Encontros de Formação Continuada, em que um grupo de dez professores e a direção, realizaram as atividades e debateram sobre a validade e a importância

⁹ Problemática – dificuldades encontradas nos espaços de formação continuada.

do processo dialógico nas oficinas. A partir deste material, os dados produzidos foram fonte para a compreensão de determinado fenômeno e ou problema de pesquisa.

As gravações foram transcritas de forma mais fidedigna possível, interpretadas e analisadas de forma a responder à questão de pesquisa que embasa nosso trabalho.

Na quarta seção nos dedicamos a apresentar a descrição e análise da coleta de dados, pautada nas vozes dos professores, levando em consideração o objetivo deste trabalho, com o intuito de responder às inquietações iniciais da pesquisadora.

A quinta seção traz as considerações finais, com os resultados das discussões obtidas através desse estudo, partindo das inquietações iniciais da pesquisadora, bem como, encaminhamentos para futuras produções.

1. CONCEITOS E CONTEXTOS: FORMAÇÃO, DIÁLOGO E REFLEXÃO

1.1. A Formação Continuada na Educação Integral

A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana essencial para a existência e o funcionamento de todas as sociedades. Não há sociedade sem prática educativa, nem prática educativa sem sociedade. A educação não é apenas a exigência da vida em sociedade, mas os processos através dos quais os indivíduos adquirem conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo de acordo com suas necessidades econômicas, políticas, sociais e culturais.

Para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e os meios da sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira (LIBÂNEO, 1994, p.24).

A citação apresenta a prática educativa como um fenômeno fundamental ao desenvolvimento do ser humano e das sociedades de um modo geral. A educação é entendida como necessária para a existência do mundo e dos sujeitos que nele vivem. A escola tem o seu papel na sociedade e o professor está inserido neste contexto.

A esse respeito à Educação Integral, propõe um espaço diferenciado através de oficinas pedagógicas no contra turno do ensino regular, o qual define uma prática pedagógica para assegurar: o acesso e a permanência da criança e do adolescente à escola pública e gratuita, como direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social e o acesso às fontes de cultura; o direito à informação, à cultura, ao lazer, aos esportes, às diversões, aos espetáculos e aos produtos que respeitem a condição peculiar da criança e do adolescente de pessoa em desenvolvimento.

Sendo a educação, necessária para a vida em sociedade e considerando o espaço da Educação Integral como uma garantia de direitos, na sequência será abordado o contexto histórico da Formação Continuada.

1.1.1. Panorama histórico da Formação Continuada

Se analisarmos a maioria dos estudos sobre Formação Continuada, constatamos que estes foram se movendo de uma fase descritiva, com muitos textos sobre a temática, para uma mais experimental, sobretudo devido ao auge e à difusão dos cursos de formação ou similares

e ao interesse político (ou intervencionista) sobre o tema, que foi aumentando e que se reflete nas políticas institucionais, nas pesquisas e nas publicações (IMBERNÓN, 2010, p. 14).

Aqui nos interessou fazer uma reflexão que ajudasse a compreender o discurso atual da formação do professor e que permitisse não apenas pensar, mas também gerar alternativas para o futuro.

Portanto, realizamos um recorte de início, a partir dos anos de 1970, pois durante os anos de 1980, 1990 e 2000, realizaram-se centenas de programas de Formação Continuada de professores, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam novas propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação.

Segundo Imbernón (2010) nos anos de 1970, numerosos estudos foram realizados para determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de Formação Continuada. Na maioria dos estudos, analisava-se a importância da participação docente nos processos de planejamento das atividades de formação.

Compreendemos como Imbernón (2010) que foi um tempo em que a Formação Continuada viveu o predomínio do modelo individual de formação, onde cada um buscava a sua vida formativa, ou seja, a formação inicial era a primazia e a Formação Continuada um processo onde os professores se planejavam e seguiam as atividades de formação que acreditavam dar lhes suporte para facilitar o aprendizado.

Segundo Silva e Frade (1997), o Brasil viveu nos últimos 40 anos, três momentos políticos: a ditadura militar, a democratização da sociedade e a globalização da cultura e da economia. Os processos de Formação Continuada foram influenciados por esses momentos políticos, juntamente com os professores da época, pois para cada período, diferentes objetivos políticos e educacionais eram levados em consideração.

Os aspectos históricos da Formação Continuada de professores no Brasil nos remetem às questões políticas e econômicas presentes nas discussões da educação brasileira até os dias de hoje.

Para Imbernón (2010) os últimos 30 anos do século XX nos deixaram como herança significativos avanços na Formação Continuada:

A crítica rigorosa à racionalidade técnica formadora; uma análise dos modelos de formação; crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo; a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor-pesquisador teórico; um

maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formação institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão (IMBERNÓN, 2010, p.8).

Na década de 80, no Brasil, foi possível estabelecer novos olhares sobre a profissão docente, entendida dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade, ou seja, o papel do professor é concebido como uma construção social e cultural.

Nesta mesma época as universidades começaram a criar programas de Formação Continuada de professores, situados em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes, próprias do modelo de observação e avaliação (como minicursos) analisando as competências técnicas e não na perspectiva de reflexão e análise, fundamentais no processo.

Ainda segundo Imbernón (2010), trata-se de uma época predominantemente técnica e de rápido avanço do autoritarismo sem alternativa e com o aval de gurus racionalistas. É época no qual o paradigma da racionalidade técnica nos invade e contamina, na qual a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz é o principal tópico de pesquisa na Formação Continuada docente.

Houve nos anos de 1990 uma introdução da mudança, apesar de tímida, segundo o discurso daquela época, a institucionalização da Formação Continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando uma constante atualização de sua prática segundo as necessidades presentes e futuras. Na visão de Imbernón (2010) a institucionalização da formação teve sua parte negativa, já que a formação do professor, historicamente envolvida por uma racionalidade técnica¹⁰, com uma visão determinista e uniforme da tarefa dos professores e reforçada pelos processos de pesquisas positivistas e quantitativas que eram realizados, potencializou um modelo de treinamento, através de cursos padronizados, que ainda perdura.

Um modelo que a nosso ver levava professores a adquirirem conhecimentos e habilidades, por meio de instrução individual ou grupal, nascida a partir da formação definida e decidida por outros, na esperança de produzir mudanças nas atitudes e posteriormente na prática em sala de aula.

Essa foi uma época fértil na formação continuada dos professores, já que os cursos de formação de professores consolidaram-se na maioria da Espanha, e com denominações semelhantes em muitos países latino-americanos, apareceram novas modalidades, como a formação em escolas ou em seminários permanentes e a figura do assessor (IMBERNÓN, 2010, p.21).

¹⁰Técnica - conjunto de métodos e processos próprios de uma profissão: técnica de ensino

Cabe ressaltar, ainda na concepção de Imbernón (2010), que naquele momento a figura do assessor foi assumida por professores que provinham da renovação pedagógica e do combate educativo que a ditadura originou e que deu um aspecto diferente nas formas de enfocar a Formação Continuada. A partir de então se inicia a crise da profissão de ensinar. Tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século, de que as instalações escolares não são adequadas a uma nova forma de ver a educação (IMBERNÓN, 2010).

Com a abertura política no Brasil, Ferreira (2003) sinaliza para um aumento de investigações que passam a englobar determinadas questões e temas sobre a formação de professores que evidenciam que o professor não era percebido como um profissional com uma história de vida, crenças, experiências, valores e saberes próprios, mas como um obstáculo à implantação de mudanças.

A partir da Constituição de 1988 e da promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 propõe-se um novo modelo para a formação dos professores, agora direcionado para autonomia e valorização da prática docente, enquanto responsável pela produção de conhecimento.

Ainda à luz da Constituição é importante esclarecer que a Educação Integral prevê para a formação dos professores, tempos de atividades coletivas, que poderão ocorrer dentro ou fora do espaço escolar e serão destinadas à Formação Continuada, à participação nos coletivos da Unidade Escolar e junto à comunidade, garantindo-se o cumprimento do projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso V resultado da luta por uma educação básica de qualidade, estabelece a obrigatoriedade de ingresso no magistério via concurso público e aponta a necessidade de planos de cargos e carreira, com piso salarial profissional, por meio do princípio da valorização dos profissionais do ensino (BRASIL, 1988).

Os programas de Educação Integral, estadual e municipal, ganham força com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), com o ECA – Estatuto de Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990 (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelecem o direito à Educação Integral a todas as crianças e adolescentes do país.

A Constituição Federal de 1988, artigo 205, não faz referência aos termos “educação integral” e “educação em tempo integral”, apenas apresentam a educação como um direito que visa “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Uma perspectiva de reconhecer o ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, os princípios educacionais dispostos na Constituição dialogam com a LDB 9394/96, ao determinar, em seu artigo 2, como princípio e fim da educação nacional “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1997).

Para atuar na Educação Integral, os professores ingressam por concurso público, do qual poderão participar os licenciados em Pedagogia, Letras, História, Geografia, Ciências Sociais e Psicologia. Em função da especificidade do trabalho, faz-se necessário um período de estudo para o entendimento da proposta, bem como a realização de programas de Formação Continuada, para subsidiar as ações educativas das oficinas pedagógicas, reuniões para a composição das equipes de trabalho e planejamento do projeto político pedagógico de forma multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Embora a LDB ofereça amparo legal para o desenvolvimento da Formação Continuada, ela não se manifestou quanto aos princípios e procedimentos que esse tipo de formação deveria assumir. Além disso, a prerrogativa legal não é suficiente para garanti-la, pois, muitas vezes, são mínimas as condições que o professor dispõe para investir na sua formação. Fatores como, a condição de precariedade do salário e do contrato de trabalho obriga o professor a submeter-se a uma dupla ou tripla jornada em sala de aula e a integralização da carga horária de trabalho em duas ou mais escolas, o que claramente dificulta a formação profissional.

Dessa maneira, os espaços de estudos e reflexão coletiva, considerados pelos docentes de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, acabam se transformando em uma sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetivam essas propostas de Formação Continuada.

Apesar da proposta desse modelo de formação de professores, a racionalidade técnica ainda era evidentemente identificada entre as décadas de 70 e 80, influenciadas pela pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2001).

O modelo tecnicista com princípios de racionalidade, eficiência e produtividade visando formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho, ganhou destaque no Sistema Escolar Brasileiro. A demanda social buscou na escola parceria para formar o “técnico”. O foco educacional passou a ser a organização racional dos meios. O professor era um técnico e, desta forma, foram compensadas e corrigidas suas deficiências.

Em 1990, na Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, marco para a elaboração e execução de políticas educacionais destinadas prioritariamente à educação básica e à formação docente como tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional mundial.

A mais recente reforma do Ensino se instaurou pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a formação de professores ganhou um capítulo próprio:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.
[...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas (BRASIL, 1999a, p.131).

De acordo com o artigo 67 da LDB e em consonância com o período reservado pela legislação vigente para estudos, planejamento e avaliação fica garantido, na Educação Integral, esse período para que a Formação Continuada aconteça. No contexto da Educação Integral do município estudado, os encontros semanais possibilitam um espaço de reflexão, de compartilhamento sobre a prática pedagógica, contudo não garante que a mesma seja dialógica.

Muitas das formações continuadas acontecem de forma unilateral, como se fosse uma receita pronta para ser transmitida ao professor que por sua vez a executará no interior da escola dentro da sua proposta de trabalho.

Percebemos que metodologias desta natureza, unilaterais, pouco corroboram com a prática pedagógica docente. A perspectiva dialógica no espaço da Educação Integral pode indicar um caminho para a reflexão, principalmente das práticas de formação que vêm ocorrendo nas últimas décadas em prol de uma prática pedagógica qualificada e, principalmente, averiguar se as mesmas estão garantindo o que está previsto na legislação.

A LDB, artigo 09, inciso I estabelece como uma das competências da União: elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e estipulava em 2001 como meta o prazo de dez anos para que os professores fossem graduados ou formados por treinamento em serviço, apontando esta última como forma acelerada de “corrigir” a escassez dos cursos de formação inicial em nível de graduação.

O PNE trata da Formação Continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2001, p. 40).

Do ponto de vista legal, os espaços de Formação Continuada dos professores na Educação Integral estão garantidos, mas ainda é uma problemática a ser pensada. Sabemos dessa importância para a qualidade da prática pedagógica e como os debates durante esse processo produzem resultados significativos, mesmo porque as tendências educacionais influenciaram muitos docentes durante o processo de sua formação pessoal e profissional.

Na formação de professores, as tendências, teórico-práticas para a docência tiveram significativos impactos nas pesquisas educacionais e essas, por sua vez, também exerceram um papel de protagonismo nas mudanças paradigmáticas que atingiram a formação de professores. Na medida em que o paradigma da racionalidade técnica foi dando lugar à compreensão do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente, houve significativas mudanças nas formas de produzir conhecimento na área da educação.

Essas tendências produziram conceitos e se apresentaram como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas.

Segundo Estevão (2001) a respeito da formação:

A formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. (...) a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania (ESTEVÃO, 2001, p. 185).

A formação não é neutra, conforme nos mostrou a citação acima, então se torna imprescindível analisar a partir de uma perspectiva que se distancie da compreensão

meramente técnica, evitando, desta forma, que se negue a subjetividade na prática social.

Na Formação em Contexto de professores na Educação Integral em um processo dialógico, o diálogo dos professores sai do espectro interpessoal coletivo para depois o sujeito fazer uma reflexão intrapessoal e modificar aquilo que ele entende que pode ser superado.

Nessa direção, é importante uma reflexão sistematizada¹¹ a respeito da formação de professores, pois a pesquisa, em muitas situações, pode assumir uma relativa contribuição para os processos educativos emancipatórios. Assim, o conhecimento pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como pode servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado.

A reflexão como exercício fortalecedor das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional mereceu atenção, investigação e aprofundamento teórico de muitos investigadores ao longo dos tempos, como por exemplo, Arroyo (2004), Isaia (2006) e Cunha (2006). O movimento da prática reflexiva surge de circunstâncias, bem como da necessidade de formar para a construção e produção de conhecimento.

Arroyo (2004) assumiu uma posição valorativa explícita, onde defendeu uma *humana formação*¹², extrapolando a usual interpretação que confina a formação aos espaços e tempos determinados. "A pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolve a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente" (ARROYO, 2004, p.226).

Nesse contexto, é imprescindível mencionar um processo formativo docente que engloba [...] "tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas" (ISAIA, 2006, p.351).

O professor é um profissional e acredita-se que, exercita a sua atividade em locais específicos, tais como: a escola e a universidade. Portanto, essa condição induz à reflexão segundo a qual "é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão" (CUNHA, 2006, p. 56).

¹¹ Sistematizada - é um conceito complexo que se baseia no melhoramento de um método a partir de uma reflexão crítica e interpretação das experiências vividas.

¹² Humana formação - é a função de a educação propiciar ao indivíduo conhecimentos, habilidades e valores necessários para a formação do gênero humano.

O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.

Esse pensamento ajuda na compreensão e análise das tendências investigativas na área da formação de professores, pois ora oscilam sobre o ensino e a escola, ora centram seu olhar na figura do professor.

Educação e formação como meios privilegiados para a satisfação das necessidades individuais e socioorganizacionais numa sociedade que se descobre cada vez mais em mudança acelerada. Essa mudança é a responsável das novas exigências, tanto da educação como da formação.

Rodrigues e Esteves apontam que Formação Continuada será:

Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual considerou ainda como uma etapa de formação inicial (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 44).

Os autores enfatizam a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando uma formação continuada, através dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da sua profissão que difere da formação inicial e do tempo exercido na docência.

Tavares (1997) ressalta:

É dentro destas concepções de formação e das competências que se deseja adquirir para poder vir a ser um bom profissional, que as pessoas constroem, produzem conhecimento científico e pedagógico. A formação passa por esta construção, em que estão envolvidas as atividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social dos respectivos atores e autores do processo. (...). É além e através dessa construção, a realizar ao longo do percurso de formação, que deverá assentar um sólido e equilibrado desenvolvimento pessoal como competência fundacional e fundadora de todas as outras competências para a qual convergem e é condição sine qua non para que tudo o mais aconteça e seja garantida a formação de um bom profissional da educação (TAVARES, 1997, p. 66).

É neste sentido que pensamos as práticas de Formação em Contexto de professores da Educação Integral, que ultrapasse, através dos processos dialógicos, não só a racionalidade técnica, mas também a racionalidade prática e crítica, que permitam aos formandos – aos professores – a sua atualização contínua, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição (de conhecimentos, de qualificações), mas fundamentalmente de desenvolvimento pessoal e profissional.

Podemos escolher manter as coisas como estão e deixar que a escola continue a ser somente o lugar do desenvolvimento da racionalidade técnica e instrumental, ou podemos escolher como um caminho a ação dialógica tendo como base a racionalidade comunicativa entre os docentes (ZEICHNER, 1997).

A legislação da Educação Integral prevê três horas semanais de encontros de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que deverão ser cumpridos na própria instituição, com propostas de Formação Continuada intra e extra-escolar, além de formações programadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município.

Desta forma, a Formação em Contexto na perspectiva dialógica visa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva.

A partir dessa perspectiva, a formação conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

Agora, no século XXI, quando tudo é mutável, modificado e mais complexo, necessitamos olhar para trás sem revolta, para ver o que nos serve descartar aquilo que não funcionou, por mais que alguns se empenham em continuar propondo-o e desenvolvendo-o e construir novas alternativas que beneficiem a formação dos professores e, portanto, a educação promovida por eles (IMBERNÓN, 2010 p. 24).

Na sequência abordaremos as concepções de Formação Continuada presentes na atualidade dos nossos sistemas escolares.

1.1.2. A contemporaneidade da Formação Continuada

De início explicitaremos as atualizações das terminologias que foram sendo modificadas ao longo dos tempos: Educação Permanente, Educação Continuada e atualmente Formação Continuada. Tais terminologias foram mudando de acordo com os enfoques tido como “modernos”, quer no campo educacional, quer no empresarial. Contudo, a eficácia para o aprimoramento profissional continua em andamento.

Permanecem os propósitos, mas alteram-se as nomenclaturas e os conceitos. Sobre “Educação Permanente, Educação Continuada ou Formação Continuada”, alguns autores como Nóvoa (1995); Fusari (1994); Esteves e Rodrigues (1993) e Freire (1995) abordam a terminologia de forma explicativa e conceitual.

No que tange as concepções de Formação Continuada presentes em nossos sistemas

escolares da atualidade, não podemos deixar de mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP), a mesma traz os princípios e as concepções anunciadas em nível superior, através da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

À referida Diretriz apresenta discussões relativas ao contexto em que foi construído tal documento abordando as políticas educacionais, a partir da década de 1990, especificamente para o campo da formação de professores com destaque para conflitos, contradições e quais as implicações para o trabalho docente. Ressalta que as novas DCNFP representam a possibilidade de se articular a formação inicial e continuada dos professores como também instituir um modelo de formação capaz de estreitar os vínculos entre as instituições formadoras de Educação Superior e as escolas de Educação Básica. O avanço dessa Diretriz reside na inclusão de recomendações para as quatro dimensões da formação em vigência na atualidade brasileira: formação inicial, segunda licenciatura, complementação pedagógica para graduados e formação continuada (BRASIL, 2015).

A Resolução nº. 02/2015 define que a formação inicial, a segunda licenciatura, a complementação pedagógica e a Formação Continuada, sejam de responsabilidade das instituições de educação superior em colaboração com os sistemas de ensino. Trata-se, portanto, de uma diretriz abrangente, cuja centralidade baseia-se na possibilidade de consolidação da organicidade e da articulação efetiva entre formação inicial e Formação Continuada.

A Formação Continuada, distinta das outras três dimensões, destina-se aos docentes em exercício, e deverá primar pelo diálogo entre os sistemas e redes de ensino e as instituições formadoras. A Diretriz indica que essa formação poderá ocorrer na forma de cursos de atualização, extensão, especialização, mestrado acadêmico ou profissional e doutorado. As redes e sistemas de ensino deverão manter diálogo com o Fórum estadual permanente de formação de professores para a definição de planos e projetos de Formação Continuada, respeitando-se o diagnóstico de cada estado.

No que se refere à abrangência, a Diretriz 02/2015 responde às críticas das DCNFP - Resolução CP/CNE 02/2002, que se restringiam à formação inicial. Ao se ampliar a dimensão das diretrizes, formula-se um princípio de continuidade entre formação inicial e continuada e também com outras formas de formação exigidas pelas necessidades do mercado. A diretriz indica que em um prazo de cinco anos, a contar da sua publicação, o MEC avaliará a necessidade de permanência ou não desse dispositivo.

A Formação Continuada está amparada legalmente via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96) e Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). O Artigo 44, inciso I da referida LDB assegura: que a educação superior abrangerá os cursos e programas de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos nas instituições de ensino

A LDB em consonância com essa demanda atual do mundo do trabalho, afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

O processo de (re) democratização da sociedade brasileira, a partir da década de 1980, foi portador de profícuos debates, cujos resultados foram pesquisas sobre a educação e a sociedade, além de ter acenado para a retomada da dimensão política na formação. Os debates em relação à luta de classes, à divisão do trabalho, ao autoritarismo que anulava o processo democrático e a toda forma de exclusão oriunda do modo de produção capitalista incorporaram também as discussões sobre formação, trabalho docente, carreira e profissionalização.

A reforma educacional no Brasil exige um novo professor, outras competências e outros conhecimentos que são necessários ao papel que desempenham na área da Educação.

A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim para Nóvoa (1987) a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes deste empreendimento foram os professores (NÓVOA, 1987, p. 75).

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no enquanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 1992, p.17).

Podemos compreender que a Formação Continuada para Nóvoa (1992) é um espaço para que a reflexão aconteça, pois, o professor assume uma posição em relação ao papel que ocupa e que apesar de tantas críticas e acusações enfrentadas no curso de sua profissão, é possível modificar o contexto no qual intervém.

Segundo Freire (2014)

Se na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar

que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (FREIRE, 2014, p.24).

Refletindo sobre a citação acima, entendemos como Freire (2014), que nesta forma de compreender e de viver o processo de formação, quando nos consideramos o objeto, podemos dizer que teremos a possibilidade, no dia de amanhã, de vir a ser o sujeito da formação do futuro objeto do ato formador.

Ainda neste contexto, Imbernón (2010) descreve a Formação Continuada, como um processo constante de autoavaliação, partindo da reflexão do sujeito.

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p.47).

Assim, poderá ser potencializada uma Formação Continuada mais ligada à prática pedagógica e que fomente a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação.

As oficinas pedagógicas ministradas na Educação Integral é um bom exemplo da atuação do professor, pois muitas vezes promovem reflexão, após as práticas em sala de aula e, podem intervir, de forma positiva, mediante a avaliação, quais os melhores caminhos para que a aprendizagem se torne significativa para os alunos.

Segundo Fullan (2000), as demandas enfrentadas dentro e fora da escola podem indicar que há muito mais trabalho social envolvido na profissão docente quando comparado ao que era antes. Desta forma afirma,

Não acredito que sejam muitas as pessoas a compreender que... Trata-se de uma profissão em transformação... e não acredito que alguém que jamais tenha pisado em uma escola e tenha acompanhado seu cotidiano saiba exatamente o que uma pessoa tem que aguentar (FULLAN, 2000, p. 17).

Há muitos problemas, comportamentais e sociais, em nossas salas de aula, que devem ser tratados antes que o docente possa pensar em começar a tarefa de ensinar.

Considerar a compreensão dos professores, de que a Educação Integral, com atendimento no contraturno do ensino regular, visa à prevenção e/ou a retirada das crianças da rua ou de situações de vulnerabilidade social e que as oficinas pedagógicas promovam aprendizagens significativas é o que tem orientado a formação dos professores no interior da

escola, através das reuniões de HTPC e das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do município citado.

Segundo Garcia (1999), aconteceu um aumento quantitativo e qualitativo de pesquisa sobre a formação de professores e percebe-se, nestes estudos, a preocupação de conhecer como os professores aprendem a ensinar. A Formação Continuada, no âmbito escolar, pode ser vista como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir de dois aspectos: o primeiro como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar e o segundo como processo de pensar-fazer dos agentes educativos, e em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola.

Para que tal formação aconteça há a necessidade de o professor estar aberto ao diálogo e as possíveis contribuições.

O diálogo entre o mestre e o discípulo é um diálogo privilegiado, pois o diálogo pode ser entendido como uma palavra compartilhada na medida em que põe em jogo a própria verdade. Grande parte das relações humanas são relações de evitação, mesmo no interior da escola, atuando com profissionais é possível perceber como que os mesmos se relacionam fato este que parece na intenção secreta de economizarem o choque de personalidades diferentes (GUSDORF, 2003, p. 169).

O autor reforça a necessidade do diálogo, por parte dos professores, nas instituições escolares como meio de minimizar os conflitos interpessoais que ocorrem, favorecendo a partilha do conhecimento e das experiências pedagógicas.

Do ponto de vista didático, o conhecimento pedagógico do conteúdo tem adquirido importância nos estudos sobre o pensamento do professor, representando uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensiná-la.

A importância dada a este tipo de conhecimento deve-se ao fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (GARCIA, 1999, p. 57).

A preocupação está na relação ensino-aprendizagem, assim como analisar, de uma perspectiva mais global e sistêmica, os processos de mudança e inovação, a partir das dimensões organizacional, curricular, didática e profissional.

A esse respeito, Nóvoa (1997) refere-se que “hoje não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”.

A formação continuada é, antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores, ressaltando-se que o espaço de formação continuada é o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais concebendo essa formação

como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores (NÓVOA, 1997, p.28).

Levando em consideração a citação acima, a trajetória profissional docente inclui a Formação Continuada e reforça que a mesma acontece com a intervenção dos professores nas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais, portanto para o campo da educação o conhecimento se faz necessário, e para que o conhecimento produzido seja divulgado precisamos que a comunicação aconteça e, a mesma, por sua vez, se faz através do diálogo entre os sujeitos.

Esse processo, entendido como desenvolvimento profissional, não ocorre de forma isolada e só é possível através das relações interpessoais e de integração, pautados em processos de vivências e experiências. O conceito de desenvolvimento profissional resulta do reconhecimento da necessidade de formação ao longo da vida. A palavra desenvolvimento pressupõe uma evolução e continuidade que leva o professor a aprofundar os seus conhecimentos ao longo da sua carreira profissional (GARCIA, 1999).

Considerando os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento profissional e a contribuição e influência dos estudos internacionais no desenvolvimento das pesquisas brasileiras torna-se fundamental o contato com a produção de autores e de grupos de pesquisa que tem como objetivo principal investigar a profissão docente e os saberes específicos da docência.

Tardif (2012) discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência. Destaca-se, a partir de pesquisas realizadas e com o propósito de compreender como os professores pensam sobre os seus saberes, que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2012, p.54).

Partindo dessa ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes, só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações das quais os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

Primeiramente, destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente, vejamos na sequência:

- a) **Saberes da formação profissional** – São adquiridos nas instituições formadoras de professores. E subdividem-se em: Saberes das ciências da educação – que são os saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores, e os Saberes pedagógicos – que são tidos através de concepções provindas de reflexões racionais que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa;
- b) **Saberes disciplinares** – São oriundos da formação acadêmica, que não estão ligados a saberes da educação, tais quais: Matemática, História, Literatura, Biologia, entre outras;
- c) **Saberes curriculares** – São adquiridos pelos professores ao longo da carreira; estão ligados aos saberes selecionados pela instituição escolar. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que professores devem aprender a aplicar;
- d) **Saberes experienciais** – Provindos das experiências dos professores quando do exercício de suas profissões. Emanam da própria experiência prática, e, portanto, podem ser também denominados de saberes práticos.

Para Tardif (2012), mesmo reconhecendo que há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, ganha destaque a posição pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, pois são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores.

Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2012, p. 38).

Sendo assim, por mais que Tardif (2012) especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação do autor, uma amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos,

relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis as tentativas no sentido de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção. Há que se ponderar, todos esses critérios em conjunto e problematizar principalmente as relações existentes entre eles para, somente dessa forma, produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos professores.

Desse modo, no sentido de propor uma reflexão acerca dos saberes dos professores, de onde são oriundas as fontes sociais de aquisição e por fim como se integram no trabalho docente, apresentamos, através do quadro abaixo, a classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem:

Quadro 1: Classificação dos saberes

Saberes dos professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.
---	--	--

(TARDIF, 2002, p. 63)¹³

Observa-se que o autor procurou contemplar todos aqueles saberes que julga serem efetivamente utilizados pelos professores na sua atividade profissional e que, por sua vez, interferem diretamente na configuração das suas formas de fazer. Há referência aos saberes que seriam caracterizados por contribuírem na formulação das concepções dos docentes a respeito de sua atividade profissional, como, por exemplo, os saberes da formação profissional, os saberes da experiência e os seus saberes pessoais; e também referencia àqueles saberes que poderiam ser caracterizados como instrumentais (meios concretos de realização), a exemplo, os saberes referentes ao manuseio de ferramentas concretas de trabalho (livros, apostilas, fichas, programas de computador, etc.).

Em relação ao lugar de aquisição dos saberes profissionais dos professores o autor se preocupa em evidenciar que o processo de constituição do profissional professor não se restringe ao presente. Isso significa aceitar que as fontes de aquisição dos saberes dos professores se referem igualmente às experiências do presente e as do passado e que conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional, justificando, portanto, a característica temporal dos saberes dos professores.

Outro aspecto importante a ser considerado, a partir o quadro construído por Tardif (2012), é que o modo de integração dos saberes à prática profissional dos docentes, grande parte das vezes, acontece por processos de socialização. Seja pelas experiências de socialização pré-profissional (que antecedem o ingresso do professor na carreira) ou de socialização profissional (que se referem à trajetória profissional do professor), os saberes dos professores não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual.

A prática profissional de um docente é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, cursada em instituições destinadas à formação de professores. Os saberes dos professores são da mesma

¹³ Disponível em < <https://pdfs.semanticscholar.org/ff2c/535aef4812c50cd566a730fdaefe8a8af335.pdf>>. Acesso em 27/11/2019.

forma, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na sua vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Segundo Tardif (2012) por mais que consideremos que o professor age sozinho, as relações que estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de suas ações. Os saberes profissionais, portanto, advindos de origens diversas só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

Por fim, mediante este contexto, o espaço escolar da Educação Integral, como lugar da formação de professores, tem dimensão emancipatória no processo que desencadeia as condições de mudança institucional e social que se deseja a partir do trabalho docente e que leva em consideração o saber profissional, que também possui uma dimensão identitária, pois é através das experiências e vivências, pessoais e profissionais significativas que se constitui a identidade de cada um.

Na próxima subseção trazemos a Formação em Contexto, entendida como a terminologia definida aqui por diante para o nosso estudo, uma vez que, a Formação Continuada ainda se encontra em construção.

1.1.3. Formação em Contexto

A Formação em Contexto apresenta-se como uma possibilidade de interpretação ampla da Formação Continuada na instituição de Educação Integral, pois favorece processos de mudança e transformação protagonizados pelos diversos atores que atuam na comunidade educativa. Desse modo, a Formação em Contexto é uma proposta cada vez mais recomendada para as formações de profissionais.

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 6).

Posto isto, sendo o desenvolvimento profissional um processo que decorre nos contextos de trabalho, tem sido evidenciada a necessidade de promovê-lo, inserido no

desenvolvimento organizacional desses contextos de ação docente. Portanto, o problema da participação dos professores – de cada professor e também do grupo todo – é parte integrante desse processo de desenvolvimento contextual – individual e organizacional.

As mudanças em uma parte influenciam as outras partes, conseqüentemente o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre, ou seja, sem o empenho dos professores, dificilmente se promoverão processos de desenvolvimento profissional, de inovação e de melhoria. Isto significa que o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias e as comunidades.

Significa também que o desenvolvimento profissional não pode ser concebido apenas como um desenvolvimento encerrado na sala de atividades ou na escola, mas sim aberto à contribuição de várias entidades exteriores à escola.

As sementes do desenvolvimento não crescerão se caírem em terreno pedregoso. Não se desenvolverá a reflexão crítica se não houver tempo e encorajamento para que se realize. Os professores aprenderão pouco, uns com os outros se trabalharem persistentemente em isolamento. Se a inovação for imposta de fora por uma administração de mão pesada, será pouco provável que surjam processos de experimentação criativa. O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores (HARGREAVES & FULLAN, 1992, p. 11).

A citação acima prioriza entender como ocorre o desenvolvimento do professor, definida pelos autores Hargreaves & Fullan (1992) e, sob a perspectiva inspirada em Bronfenbremer (1979) como a “ecologia do desenvolvimento do professor”. Essa ecologia pode ser analisada em dois níveis: no nível do ambiente direto de trabalho e no nível do contexto do ensino.

No nível do contexto de trabalho há muitos fatores que suportam ou desencorajam os processos de desenvolvimento profissional, tais como o tempo para planejamento em grupo, para observação de outros professores desenvolvendo ações e para orientação de professores novatos; alocação dos recursos e a atuação pouco eficaz de uma liderança, que é um fator contextual que afeta decisivamente os projetos de desenvolvimento profissional nas escolas.

No nível do contexto do ensino, considera-se muito importante a cultura docente. Há evidência crescente de que uma cultura profissional colaborativa está relacionada com o

sucesso nos processos de mudança educacional (HARGREAVES, 1992)¹⁴. Para o desenvolvimento da cultura docente, é necessário que o professor apoie os alunos, mas ele precisa também ser apoiado e reconhecido.

Trata-se, portanto, de entender a abordagem ecológica do desenvolvimento profissional, no âmbito da complexa tarefa de aprendizagem dos professores, uma perspectiva teórica, da qual salienta que o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano têm a ver, direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais. É importante considerar as interações mútuas entre o professor como sujeito ativo e o ambiente considerado dinâmico, pois nele ocorrem tanto as práticas docentes, quanto as práticas de formação.

Pode-se dizer então, segundo Oliveira-Formosinho (2000), que o modelo ecológico para o desenvolvimento profissional se constrói baseado em vários aspectos como pontos de partida, são eles:

1. O reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos dos professores;
2. O reconhecimento da importância do alargamento das atividades em contexto e da renovação do desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis;
3. O reconhecimento da importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes;
4. O reconhecimento da importância de outros contextos culturais e sociais mais vastos, nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000, p. 38).

Assim, o modelo ecológico de desenvolvimento profissional envolve os professores em diversos e amplos segmentos:

No desenvolvimento do currículo, no envolvimento parental ou na melhoria da escola com o objetivo de melhorar métodos de ensino, o currículo, as estratégias de participação dos pais, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000, p. 37).

Os autores ressaltam, ainda, que esse modelo preocupa-se com a promoção do desenvolvimento dos professores bem como a melhoria da educação das crianças.

¹⁴ HARGREAVES (1992) alerta, no entanto, para a necessidade de não cair na tentação de criar de cima para baixo, processos de gestão da cultura docente, imbuídos de preocupações gerencialistas, que provocam uma colegialidade forçada e não uma genuína cultura colaborativa.

Quanto aos tipos de formação que se inserem numa perspectiva ecológica, a autora destaca a formação centrada na escola. É um conceito considerado abrangente e que surgiu em resposta à ineficácia da formação acadêmica oferecida aos docentes. Para conceituar a formação centrada na escola, foram utilizadas diferentes vertentes, distinguindo-se entre elas, cinco:

1ª. Centra-se na dimensão física (o próprio local de trabalho é onde se realiza a formação);

2ª. Centra-se na dimensão organizacional (a escola define por meio dos órgãos competentes a formação necessária a cada momento);

3ª. A formação é centrada no professor (ele é considerado sujeito da sua formação e participa desde o início do planejamento, execução e avaliação da sua formação);

4ª. A formação é centrada nas práticas (a formação é planejada com base nas necessidades e preocupações com a melhoria das práticas dos professores);

5ª Centra-se numa auto-organização dos professores (uma formação promovida por duplas que sentem as mesmas preocupações) (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002).

A perspectiva ecológica acredita que o desenvolvimento do ser humano tem relação direta e indireta com os seus contextos vivenciais e, por isso, fundamentado nela, o trabalho desenvolvido objetiva um crescimento profissional e uma promoção do desenvolvimento das crianças que participam desse contexto.

Embora seja possível concordar que a escola é o lugar ideal para o desenvolvimento da Formação em Contexto, também é preciso perceber que a efetivação deste trabalho só será possível e viável se os principais membros (Diretora, Professora Coordenadora e os Professores) estiverem engajados em um processo dialógico nas redes de convivência nos horários de HTPC.

1.1.4 O HTPC

Por muito tempo esteve na pauta das reivindicações dos professores do Estado de São Paulo a existência de um espaço remunerado onde se pudessem discutir os problemas da escola e da Educação. Essas reivindicações começam a ter resultados quando os governos começaram a reconhecer que o trabalho do professor vai além da sua presença em sala de

aula, ao instituírem o que primeiramente foi denominado HTP (Horário de Trabalho Pedagógico), no Estatuto do Magistério em 1985.

Posteriormente, no interior do Projeto Ciclo Básico foi criado o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), que por sua vez destaca a importância do caráter coletivo e da troca de experiência. Atualmente, o HTPC é obrigatório, para todos os professores e, tem durações de duas a três horas semanais.

O significado do HTPC é dado pela Portaria CENP nº1/96 – Lei Complementar nº 836/97. Segundo esta portaria os objetivos do mesmo são:

- I. Construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- II. Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- III. Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- IV. Possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- V. Favorecer o intercâmbio de experiências;
- VI. Promover o aprimoramento individual e coletivo dos educadores;
- VII. Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

O HTPC deve ser:

- I. Planejado pelo conjunto de professores, sob a orientação do Diretor e do Professor-Coordenador de forma a:
 - a) Identificar o conjunto de características, necessidades e expectativas da comunidade escolar;
 - b) Apontar e priorizar os problemas educacionais a serem enfrentados;
 - c) Levantar os recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e a solução dos problemas;
 - d) Propor alternativas de enfrentamento dos problemas levantados;
 - e) Propor um cronograma para a implantação, acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas.
- II. Sistemáticamente registrado pela equipe de professores e coordenação, com o objetivo de orientar o grupo quanto ao re-planejamento e à continuidade do trabalho;
- III. Realizado:

- a) Na própria unidade escolar e, preferencialmente, durante duas horas consecutivas;
- b) Eventualmente, na Oficina Pedagógica ou num outro espaço educacional, previamente definido, através da utilização de parte ou do total de horas previstas para o mês em curso.

Os HTPCs serão atribuídos como parte da jornada ao titular de cargo, e como carga horária para o OFA (Ocupante de Função Atividade), no caso da pesquisadora, para a Função Atividade de Professora Coordenadora, desde que os professores tenha, no mínimo, dez aulas atribuídas. Poderão ser utilizadas para reuniões, atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, bem como para atendimento a pais e alunos.

Propusemos, para o HTPC, a Formação em Contexto sob a perspectiva dialógica, portanto, apresentamos o processo dialógico em que o estudo foi desenvolvido.

1.2. O Processo Dialógico

Sendo o diálogo uma prática de comunicação, vamos ao significado da palavra comunicação. Segundo Bohm (2005) ela vem do latim *commun*, com o sufixo *ie*, que é semelhante a *fi*, que significa “fazer” ou “por” em prática. Assim um dos significados do verbo comunicar é “fazer alguma coisa juntos”, isto é levar informações ou conhecimentos de uma pessoa para outra de maneira tão exata quanto possível.

Para Bohm (2005), a comunicação vem se deteriorando em toda a parte, pois as pessoas são pouco capazes de falar umas com as outras. A modernidade, a tecnologia, o rádio, a televisão, entre tantas outras redes de comunicação, permite um contato quase que instantâneo com outras partes do mundo, porém limita a comunicação, ou talvez ela até aconteça, mas de forma superficial. Em contraponto, esse mesmo autor destaca que um dos significados da comunicação é a de que se possa fazer alguma coisa junto, ou seja, não se apropriar de ideias comuns, mas sim criar coisas novas, levando em consideração se despir de preconceitos e não se deixar influenciar pela opinião do outro.

Entendemos que, através da comunicação seja possível o homem adquirir uma conscientização e reflexão, pois o que o humaniza é estar junto com outros homens através das redes de convivência, dos debates e da dialética proposta pela Formação em Contexto, no que tange a proposta do nosso trabalho na Educação Integral.

Que haja a formação de uma consciência crítica coletiva amplificada que é a condição

fundamental para a transformação, sendo o professor criativo e não mero reproduzidor de ideias e práticas exteriores, possibilitando desta forma, trabalhar com situações de incertezas e imprevisibilidade, flexível na resolução de problemas que encontra no cotidiano de sua prática.

O significado da comunicação não necessariamente é a produção de um diálogo, pois no processo dialógico quando algo é dito, como a interpretação é subjetiva, cada um percebe à sua forma que existem diferenças ao internalizar os pontos de vista, pois o interlocutor produz os seus significados, que os difere, porém, a construção dessa comunicação poderá levar há pontos de vista comuns para ambas às partes.

O diálogo, segundo Bohm (2005), é uma rede de convivência, ou seja, o objeto do diálogo, não é o de analisar as coisas, não é o de vencer por meio de argumentos ou ainda o de trocar opiniões. Pelo contrário, o que se pede é que você deixe as suas opiniões em suspenso e observe todas as opiniões – ouvir as opiniões de todos, deixá-las em suspenso e ver o que cada uma delas significa. Se todos nós conseguirmos ver o que todas as opiniões significam, então, estaremos, todos nós, compartilhando um conteúdo comum, mesmo quando não concordarmos com algumas opiniões.

Ainda segundo o mesmo autor, a palavra “Diálogo” vem do grego, *diálogos*. *Logos* significa “palavra”, ou em nosso caso, poderíamos dizer “significado da palavra”. E *dia* significa “através” – e não “dois”, como parece. Diálogo significa mais que o simples pingue-pongue de opiniões, argumentos e pontos de vista que habitualmente ocorrem entre dois ou mais interlocutores

O autor parte de uma premissa de suspensão temporária de todos os pressupostos, teorias e opiniões arraigadas em relação aos assuntos em pauta para observar o que emerge de novo no fluxo da conversação.

Temos consciência dos “problemas de comunicação” que vivemos, e segundo Bohm (2005) ao tentarmos modificar isto geramos mais confusão, violência e agressão. Portanto, o diálogo é o envolvimento de todos os participantes de um debate ou discussão, em que todos têm igual oportunidade de participação.

Dito isto, na proposta da Educação Integral as oficinas pedagógicas trabalham com temáticas anuais e entrelaçadas entre si. Os professores precisam trabalhar juntos, serem capazes de ouvir uns aos outros, sem preconceitos e sem influenciarem-se mutuamente, deixando de lado ideias e intenções antigas, e estarem prontos para algo diferente quando

necessário. Bohm (2005) traz o conceito de cooperar – “trabalhar juntos”, criar algo que surja das discussões e ações mútuas, deixando de lado a transmissão por uma autoridade a outros que se limitem à condição de instrumentos passivos da informação.

Ainda sob a concepção do autor, devemos ser capazes de nos comunicarmos livremente num movimento criativo, com respeito às nossas ideias, e também lidarmos com uma espécie de insensibilidade ou “anestesia” das contradições, estarmos atentos ao que de fato está “bloqueando” a comunicação, pois é possível a construção de algo novo em grupo.

O diálogo pode ocorrer com qualquer número de pessoas, também é possível que uma pessoa mantenha o sentimento dialógico dentro de si, se o espírito do diálogo estiver presente, dos quais podem emergir compreensões novas. O diálogo se manifesta contrário à “discussão” – que significa quebrar, fragmentar. Dessa forma, a pesquisa propõe o diálogo como uma participação, onde todos caminham rumo às novas ideias e acima de tudo respeitando uns aos outros, sem que haja uma ruptura durante o processo.

Se o diálogo, segundo Bohm (2005) é de suma importância, por que é tão difícil se comunicar? Todos nós temos pressupostos e opiniões diferentes, sobre os significados da vida, o autointeresse, o interesse por países, por religiões e por políticas. E o que uma pessoa pensa é realmente importante. Quando questionados, os indivíduos não resistem à necessidade de defendê-los, e o fazem sob uma carga emocional. Uma opinião é uma “pressuposição” (BOHM, 2005). Na pesquisa propomos o diálogo de modo que os docentes pudessem falar de suas experiências, bem ou mal sucedidas, das suas vivências, das suas compreensões de modo que haja um respeito mútuo constante.

O diálogo precisa entrar em todas as pressões que estão por trás dos nossos pressupostos. Penetrar no processo do pensamento que está atrás dos pressupostos, não apenas nestes (BOHM, 2005, p. 37).

As opiniões são o resultado de pensamentos passados: experiências, o que foi dito ou não por outras pessoas, tudo fica programado na memória. Em relação à Educação Integral esses pensamentos são frutos de muitas experiências, principalmente em virtude das trocas de temáticas das oficinas que ocorrem a cada dois anos, portanto o propósito do diálogo durante a Formação em Contexto é – *percorrer todo o processo do pensamento e mudar o modo como ele acontece coletivamente.*

A fragmentação é uma das dificuldades do pensamento, o mesmo é muito ativo, mas achamos que não e que está apenas mostrando como as coisas são. O pensamento produz

resultados – resultados importantes e valiosos, pois defende pressupostos básicos contra evidências do que pode estar equivocado. É comum ocorrer incompreensões entre os docentes que atuam na Educação Integral, levando em consideração os pressupostos que os mesmos mantêm durante os diálogos, principalmente quando refletimos sobre a natureza do pensamento coletivo.

O pensamento pode ser individual e coletivo. Individualmente posso pensar em várias coisas, mas, na maioria das vezes, pensamos juntos com os demais. Bohm (2005) afirma que a maioria dos pensamentos vem da base coletiva e que o pensamento coletivo é mais poderoso que o individual.

Os seres humanos são seres sócio-culturais, a linguagem é coletiva. Nossos pressupostos, na sua grande maioria, vêm da sociedade. Pensamento é, portanto, tanto individual quanto coletivo. Temos que compartilhar nossa consciência e capacitarmos para pensarmos juntos (BOHM, 2005).

Nas sociedades atuais o significado da vida de cada um provém de dentro, da individualidade singular. É devido a isso que, nas conversações, somos movidos muito mais pela necessidade de nos expressarmos perante os demais do que pelo desejo de ouvi-los.

Segundo Vygotsky (2008), a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai ao sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual. Dentre muitas ideias férteis, as que Vygotsky deixou de mais importante foram a internalização e a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

No processo denominado “internalização”, segundo o autor, as relações intrapsíquicas (atividade individual) constituem-se a partir das relações interpsíquicas (atividade coletiva) e é neste movimento do social para o individual que se dá a apropriação de conceitos e significações, ou seja, acontece a apropriação da experiência social da humanidade.

Na teoria de Vygotsky esse desenvolvimento depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar. A aprendizagem é um processo coletivo em que relações colaborativas podem e devem ter espaço.

Ainda de acordo com a teoria sociocultural de Vygotsky, as interações são a base para que o indivíduo consiga compreender (por meio da internalização) as representações mentais de seu grupo social, portanto, aprendendo. A construção do conhecimento ocorre primeiramente no plano externo e social (com outras pessoas) para depois ocorrer no plano

interno e individual. Nesse processo, a sociedade e, principalmente, seus integrantes mais experientes (adultos, em geral, e professores, em particular) são parte fundamental para a estruturação do que e como aprender.

Outra importante contribuição de Vygotsky é a ideia de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI):

A Zona de Desenvolvimento Iminente define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário (Vygotsky, 1984, p. 97).

Segundo Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Iminente é potencializada por meio da interação social do aprendiz com outros indivíduos mais experientes. E é justamente nesse nível proximal que a aprendizagem acontece.

Trazendo isso para o meio escolar, ou o meio pessoal, é preciso estimular o desenvolvimento cooperativo e colaborativo, com o intuito de promover um caminho de aprendizagem adequado, que conduza o aprendiz de sua Zona de Desenvolvimento Iminente ao Nível de Desenvolvimento Real, que é determinado pela capacidade do indivíduo de solucionar, de maneira independente, as atividades que lhe são propostas.

Corroborando com a teoria de Vygotsky (2008), Bohm (2005) chegou ao Diálogo ao ver os pensamentos individuais (aos quais se tem acesso) como as “partes” da ordem explicada, com autonomia apenas relativa – ou seja, dependentes – em relação a sucessivos níveis implicados de “pensamento coletivo” (aos quais não se tem acesso). O Diálogo seria então um método para a investigação e descoberta desse pensamento coletivo, oculto a nós, mas que condiciona os nossos pensamentos individuais.

Neste contexto, as discussões advindas do grupo de professores poderiam contribuir para a descoberta destes pensamentos coletivos que enfatiza a concepção de Vygotsky (2008) quando afirma que o sentido do pensamento vai do socializado para o individual.

Num grupo dialógico podemos manter um movimento coerente de pensamento e de comunicação; coerente não apenas no plano que podemos reconhecer, mas também no “*plano tácito*” (Bohm, 2005, p.46), aquilo que não é dito, que não pode ser descrito e que por muitas vezes acontece a partir dos dizeres dos professores.

Segundo Bohm (2005) o pensamento é um processo sutil e tácito. Emerge das bases tácitas, qualquer mudança fundamental que ele possa sofrer virá dessas bases. Portanto, se comunicarmos no plano tácito é possível que o pensamento mude (BOHM, 2005).

O processo tácito é comum e compartilhado. O compartilhamento não consiste na comunicação explícita e na linguagem corporal, contudo evidenciamos que perdemos esse saber e temos que compartilhar nossa consciência e nos capacitarmos para pensar juntos.

Todas as convivências humanas geram acomodações comportamentais coletivas – ou seja, culturas – que passam a incidir sobre o pensar das pessoas. Mesmo uma relação afetiva a dois gera uma microcultura (o “casal”) que afeta a ambos (isso é facilmente percebido sempre que uma pessoa encerra um relacionamento e ingressa em outro). O mesmo pode-se dizer das famílias, e assim por diante. Cada um de nós, imerso em uma multiplicidade de convivências (família nuclear, família expandida, ambiente de trabalho, empresa, círculos de amizade, redes sociais na web, vizinhança, cidade, país) não temos como nos mantermos a margem dos efeitos desses pensamentos coletivos.

Atualmente, as sociedades têm um conjunto muito incoerente de “significados compartilhados”. A cultura é incoerente. Levaremos conosco para um grupo – que é um microcosmo, uma microcultura – os correspondentes individuais dessa incoerência. Logo, teremos um significado coerente no grupo, como resultado desse processo e uma nova espécie de cultura. Nossa sociedade é incoerente e não vai muito bem; não tem ido bem há muito tempo, se é que em alguma época isso aconteceu. Os pressupostos diferentes das pessoas afetam tacitamente todo o significado do que fazemos (BOHM, 2005, p. 54).

Partindo da citação acima e inseridos no contexto de sociedade atual, de fato há muita incoerência entre os seres humanos, principalmente porque, preocupam-se apenas com suas satisfações pessoais e até mesmo profissionais. Esse reflexo esbarra nos professores, que, por sua vez, acabam-se anulando e evitam o diálogo simplesmente pela divergência de opiniões que estão pautadas em seus pressupostos básicos.

Em sua tese, Freire (2005) busca no diálogo a base de uma nova maneira de viver em sociedade. Segundo o autor,

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias, por isso os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FREIRE, 2005, p.21).

Freire (*op. cit.*) enfatiza que o diálogo autêntico é aquele que realizamos através do outro, quando o reconhecemos e quando nos identificamos no outro, ou seja, existe a responsabilidade e um compromisso nesta construção social.

Nessa mesma direção, Tedeschi (2010) afirma que, ao expressar aquilo que julga

conhecer, os homens elaboram seus pensamentos para comunicar aquilo que acha válido, argumentando em seu favor; logo o pensamento e a palavra tornam-se indissociáveis e compõem uma relação social, que, se consensual, pode levar a ações efetivas em comunhão com outros.

Esses autores, Freire (2005) e Tedeschi (2010) valorizam a importância da comunicação com o outro nas relações sociais e que o homem tem uma responsabilidade nessas interações que envolvem consenso e quando realiza ou desenvolve algo em conjunto.

Compreendemos que o diálogo é um modo de conversação em grupo voltado à investigação e à descoberta de pensamento coletivo, num esforço que requer perseverança e tempo. Somente quando trazido à tona, ou seja, tornado consciente no grupo, o pensamento coletivo se aperfeiçoa, com reforço dos seus aspectos positivos e reversão dos seus aspectos deletérios¹⁵. É quando os conflitos são transcendidos de forma inovadora, trata-se de conflitos derivados das diferentes leituras de um problema complexo pelas diferentes pessoas, ou seja, de conflitos propriamente ditos.

O processo do diálogo é gratificante, pois através de trocas de experiências e vivências podemos sair das dificuldades coletivas, porém é árduo, na medida em que demandará engajamento psíquico dos participantes.

O diálogo, tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo, emerge em torno da necessidade. Quando há uma necessidade criam-se impulsos poderosos, que se sobrepõem aos instintos, até mesmo o de autopreservação.

Também não temos como evitar o choque de necessidades absolutas, pois no diálogo esperamos o surgimento para que examinemos criativamente novas noções do que é de verdade necessidade absoluta. Talvez – compreender que quando chegamos a um pressuposto da mesma – é o que faz com que todos se agarrem a ele, o que por vezes é comum no trabalho docente.

Bohm (2005) diz que um conceito de extrema importância é a propriocepção do pensamento – “autopercepção” – criar um espelho do pensamento – de modo a ver o resultado do mesmo. Pode-se dizer que virtualmente todos os problemas da humanidade são devidos ao fato de que o que pensamos não é proprioceptivo.

Se, no âmbito do pensamento coletivo, cada um de nós fizer a suspensão dos

¹⁵ Deletérios – no contexto em questão, significa prejudiciais.

pressupostos, ou seja, olharemos juntos, os conteúdos de nossa consciência que será essencialmente o mesmo. Desse modo, será possível estabelecer entre nós um tipo de consciência, a consciência participativa – o que na verdade ela é – e compartilharemos um significado comum, um significado do grupo de professores, ou seja, um diálogo verdadeiro.

Participaremos, comunicaremos e criaremos um significado que é de todos, o que quer dizer tanto “compartilhar” como “fazer parte de”. Isto significa que surgiria uma consciência comum dessa participação, que nem por isso excluiria as consciências individuais. Cada indivíduo sustentaria sua opinião, mas esta seria absorvida também pelo grupo (BOHM, 2005, p.66).

Observamos segundo a teoria de Bohm (2005) que existem dificuldades para se praticar o diálogo, pois entre os tipos de pessoas, existem as que querem se autoafirmar, intitiladas, dominadoras; as com baixa autoestima, denominadas, fracas e ainda as que têm um impulso ou compulsão pela fala, que são os faladores. Neste contexto, há a necessidade de proporcionar oportunidades suficientes para que todos falem.

A noção do diálogo e consciência comum proposta na Formação em Contexto da Educação Integral sugere que há algum modo de sairmos de nossas dificuldades coletivas. O diálogo não está propriamente preocupado com a verdade – pode alcançá-la, mas sua preocupação é com o significado.

O diálogo pressupõe sempre, da parte dos interlocutores, um conhecimento do assunto suficiente para permitir o discurso abreviado e, em certas condições, as frases puramente predicativas. Também pressupõe que todas as pessoas estão em condições de ver os seus interlocutores, as suas expressões faciais e os gestos que fazem e de ouvir o tom de voz (BOHM, 2005).

Assim também devemos estar atentos a sensibilidade no diálogo. Perceber que algo está acontecendo, sentir suas reações e as de outras pessoas, sentir as sutis diferenças e semelhanças. Tudo isso é o fundamento da percepção. O que bloqueia a sensibilidade é a defesa dos pressupostos e opiniões, que muitos docentes não estão dispostos a renunciar.

Comprendemos como David Bohm (2005) que um grupo de diálogo não julgará ou condenará: simplesmente irá olhar para todas as opiniões e pressupostos e deixará que eles venham à superfície. O princípio é pelo menos fazer com que as pessoas conheçam os pressupostos umas das outras.

O diálogo é o modo coletivo de arejar julgamentos e pressupostos. Existe a possibilidade de uma transformação da consciência, tanto no nível individual quanto no coletivo, e que se ela puder ser feita cultural e socialmente, o diálogo terá um papel

importante no processo (BOHM, 2005, p. 95).

A citação acima nos diz que é muito importante que façamos isso junto, porque se o indivíduo mudar, essa modificação terá um efeito muito pequeno, mas se a mudança for à base coletiva, seu significado será maior.

Segundo Freire (2005) há uma noção socioconstrutivista da subjetividade que nos fala desta transformação do mundo e que a mesma se dá em “co-laboração” pelo encontro entre os sujeitos, nomeado “eu dialógico”.

[...] sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu – esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 2005, p. 192).

Nossa constituição como sujeitos dialógicos está vinculada a outro que, como nós, também é sujeito. O dialogismo é parte constitutiva de todo e qualquer discurso e talvez no diálogo, quando alcançarmos toda essa compreensão, o processo nos levará além de um simples grupo que procura resolver problemas sociais, dos quais as instituições escolares fazem parte.

Freire (1995) corrobora com seus estudos a respeito da dialogicidade na comunicação entre as pessoas. Segundo o autor “não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital” (FREIRE, 1995, p.74).

Precisamos retomar a dialogicidade na comunicação entre os professores, pois através desse fluxo de conversação sejam possíveis novas interpretações nos contextos escolares.

Nesse sentido a comunicação é vida e fator de mais-vida. A comunicação e a informação se servem de sofisticadas linguagens e de instrumentos tecnológicos que “encurtam” o espaço e o tempo. A produção social da linguagem e de instrumentos com que os seres humanos melhor interferem no mundo anuncia o que será a tecnologia (FREIRE, 1995, 74).

A dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador (FREIRE, 1995, p.75).

É impossível imaginar uma ação educativa transformadora se não há, efetivamente, lugar para o diálogo. Dialogar implica a aceitação do outro (a) e o profundo respeito pelas ideias e pensamentos que sujeitos ou grupos expressam. Remete-nos para além da fala, pois implica ouvirmos, valorizarmos a voz do outro. Para Vygotsky (2008), uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra (VYGOTSKY, 2008).

Diálogo, no fundo, não é a descoberta de algo inédito, mas o resgate de uma sabedoria do viver humano há muito tempo esquecida, e que hoje em dia somente subsiste em sociedades tribais. Obviamente ninguém advogará por uma regressão à vida tribal. Mas podemos (re) aprender a dialogar, algo que se encontra enclausurado na nossa natureza mais profunda – desde que nos disponhamos a uma reconexão com ela.

Para Freire (2006), o diálogo é um ato de humanidade, de superação da opressão e da desigualdade, o qual não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelas mulheres e homens que nele habitam.

O diálogo, nessa perspectiva, é um ato de criação, de afirmação reflexiva sobre o mundo, acerca da realidade histórica e concreta. É a demonstração da capacidade humana de entender-se, compreender-se mutuamente; todavia, o exercício do diálogo requer de cada sujeito uma atitude humilde e radicalmente democrática. É neste sentido que há dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem nas diferenças, sobretudo, no respeito a elas [...] (FREIRE, 2006, p. 67).

A dialogicidade, assim, torna-se conceito central a partir do qual Freire (2006) constrói as bases para uma pedagogia que se estabeleça, verdadeiramente, como prática da liberdade, como concepção problematizadora e libertadora da educação.

Volta-se a tomar como referência, depois de tanta influência teórica anglo-saxônica, o trabalho de Paulo Freire, que serve para analisar a tão denunciada falácia da neutralidade escolar e da formação técnica dos professores; para construir uma noção mais politizada, com o compromisso da liberdade dos indivíduos e não na dominação; para falar também de formação colaborativa e dialógica como processo de diálogo entre os professores e todos aqueles componentes que intervêm na formação, e para desenvolver uma pedagogia da resistência, da esperança, da raiva ou da possibilidade (IMBERNÓN, 2010, p.42).

Em toda a sua construção teórica, Freire (2006) chama a atenção para a natureza humana constituindo-se social e historicamente, e não como algo dado. Ressalta nossa consciência enquanto seres humanos e como seres históricos. De acordo com seu pensamento, somos seres inacabados e essa consciência gera, em nós, a possibilidade de inserção numa busca permanente. Essa busca é o que denominamos o processo educativo.

Conhecer o professor da Educação Integral, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da carreira profissional são processos fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro da escola. Entendemos que se tornar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 1999).

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010, p.75).

O autor ainda ressalta a Formação Continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática, que, está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe para a mesma um alicerce balizado na teoria e na reflexão, para mudança e transformação no contexto escolar.

Posto isto,

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Desta forma, a Formação em Contexto busca contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento teórico, da análise e da reflexão crítica do professor. Abordaremos na sequência, como proposta nos processos formativos, a prática reflexiva no contexto da Educação Integral.

1.3. Prática Reflexiva

Muitas obras e estudos sobre a vida dos professores, sua carreira, o desenvolvimento pessoal e profissional, marcaram a década de 90. Os estudos foram desenvolvidos dentro da linha de pesquisa intitulada – epistemologia da prática – pensamento do professor – e o desenvolvimento profissional de professores – ambos fazem referência ao processo de reflexão, um conceito que tem norteado as propostas de ação docente e de formação de professores.

No que tange à prática reflexiva, Libâneo (1999) acrescenta em seus estudos questões relacionadas às novas exigências de formação de professores. O autor nos mostra que a atividade reflexiva deve implicar a intencionalidade do professor sobre a compreensão de seu trabalho.

A partir dessa abordagem, a Formação em Contexto conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da

escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

As novas experiências para uma nova escola deveriam buscar novas alternativas, um ensino mais participativo, no qual o fiel protagonista histórico no monopólio do saber, o professor, compartilhe seu conhecimento com outras instâncias socializadoras que estejam fora do estabelecimento escolar. Buscar sem entraves, novas alternativas para a aprendizagem, tornando-a mais cooperativa, mais dialógica e menos individualista e funcionalista, mais baseada no diálogo entre indivíduos iguais e entre todos aqueles que têm algo a escutar e algo a dizer a quem aprende (IMBERNÓN, 2010, p.48).

Pautados na citação acima, o autor reforça que a aprendizagem se torna mais cooperativa e dialógica quando se busca novas alternativas para o processo de mudança e as reflexões das formações iniciais e continuadas indicam um caminho para isso.

Comprendemos como Pérez Gómez (1992) que formações iniciais e continuadas se vinculam, constituindo-se num *continuum* formativo. Nesse sentido, o processo de aprender e ensinar, no entendimento proposto por essa abordagem, “se prolonga durante toda a carreira do professor, (...) os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores, a interiorizarem, durante a formação, a disposição e a capacidade de estudarem da maneira como ensinam” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Baseado na citação acima, o autor indica que é de suma responsabilidade corroborar com a formação dos professores, de forma que a sua prática só será modificada quando houver um processo reflexivo do pensamento prático que indicará uma mudança em seu contexto.

Pérez Gómez (1995) complementa que o pensamento prático do professor está vinculado à formação docente como um profissional reflexivo, articulando os conceitos da escola, do ensino e do currículo. Baseia-se em duas metáforas de que o professor expressa duas concepções distintas de intervenção educativa na atividade do docente enquanto profissional: a primeira, o professor como técnico-especialista e a segunda, como um profissional reflexivo.

A concepção de um professor técnico-especialista está baseada na epistemologia da prática herdada do positivismo, trata da aplicação da racionalidade técnica, onde a atividade profissional se reduz a uma aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas, entre eles: saberes provenientes dos conhecimentos teóricos que dão suporte ou fundamentam a ciência aplicada; saberes da ciência aplicada que possibilitam diagnósticos, soluções de problemas e os saberes competentes e atitudinais que possibilitam a intervenção e a aproximação na prática quando necessário (GÓMEZ, 1995).

Contudo, essa hierarquização de saberes, na interpretação de Pérez Gómez, (1995) tornou-se responsável pela divisão social do trabalho (dos que pensam versus os que escutam).

A segunda concepção, a de um profissional reflexivo, baseada nas mais expressivas teorias sobre o assunto de Isabel Alarcão (1996), está pautada na emergência de um novo paradigma de reflexão nos processos formativos, devido a alguns fatores: necessidade do homem pensante, do qual reencontra sua identidade perdida, questiona as finalidades da educação para que a partir de então discuta metodologias de formação gerindo seu próprio destino, reconquistando a liberdade e a emancipação, ou seja, reaprendendo a pensar.

Alarcão (1996), continuando com as contribuições de que a reflexão é uma forma especializada de pensar, pois é o ato reflexivo que capacita o pensamento do ser, atribuindo-lhe o sentido. Baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionar, na curiosidade, na busca da verdade e da justiça. A partir de então, a capacidade de consciência e reflexão, caracteriza o ser humano como criativo e não mero reprodutor de ideias e práticas exteriores, possibilitando desta forma que o docente saiba lidar com situações de incertezas e imprevisibilidade, sendo flexível na resolução de problemas que encontra no cotidiano de sua prática.

Os autores Pérez Gómez (1995), Alarcão (1996) e Imbernón (2010) abordam a necessidade de uma prática docente reflexiva no contexto escolar, como uma possibilidade de transformação no modo de pensar e agir que só será possível através de uma reflexão contínua do professor.

Segundo Pérez Gómez (1992), a importância do papel do contexto e interações na reflexão, também fica evidenciado,

A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, dos contextos e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102).

Com efeito, os professores que não refletem não se dão conta das múltiplas realidades que coexistem no seu ambiente de trabalho. O professor que se envolve em um processo de reflexão tem que ter em consideração que esta depende do conteúdo, do contexto e das interações.

Neste sentido, nas duas últimas décadas, o predomínio de um modelo de educação

escolar baseado na transmissão ou no modelo bancário de educação, onde ensinar é dizer, e aprender é absorver, o “ensino reflexivo”, a “pesquisa ação” e a “qualificação dos professores”, foram adotadas por professores, formadores de professores e pesquisadores sociais em todo o mundo (Carson, 1995; Swarts, 1999; Zeichner e Noffke, 2001).

Esse movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação de professores sobre a reflexão pode ser visto como uma reação contra a percepção dos professores como técnicos e contra a aceitação das reformas educacionais feitas de cima para baixo que só envolvem professores como participantes passivos.

A prática reflexiva envolve um reconhecimento de que os professores deveriam desempenhar papéis ativos na formulação dos propósitos e finalidades do seu trabalho. O conceito de professor como um profissional reflexivo surge para reconhecer a capacidade que está localizada nas práticas de bons professores, o que Schon (1983) chamou de “conhecimento-em-ação”.

Contamos também com a contribuição de Zeichner (1997) que acredita na possibilidade de os docentes serem co-autores da pesquisa pedagógica, ampliando assim a legitimidade das investigações desenvolvidas pelos próprios professores. O autor reforça, especialmente, a questão da validade dialógica reflexiva, ou seja, a capacidade de a pesquisa promover o diálogo, a reflexão entre professores, de abrir espaços interativos para convivência crítica, para além da rotina e dos espaços burocraticamente organizados. Nesse sentido, cabe realçar que a pesquisa precisa deixar suas marcas não apenas na reflexão dos sujeitos, mas nos espaços administrativos que assim se transformarão em espaços pedagógicos (ZEICHNER, 1997).

A reflexão deve partir da própria experiência, o que também significa um reconhecimento de que o processo de aprender e ensinar continua ao longo de toda a carreira profissional.

Apresentamos agora os conceitos, os debates e as bases legais da Educação Integral no contexto escolar da pesquisa.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: SABERES, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM

2.1. A Educação Integral do município

Alguns conceitos serão abordados neste tópico, para que se possa compreender como a proposta da Educação Integral se efetiva no município.

A educação integral é mediatizada pelo trabalho dos profissionais da educação, das áreas sociais, culturais, do esporte e outras, dos educadores populares com saberes reconhecidos e estudantes universitários [...] de modo a consolidar as demandas formativas ao sistema nacional de formação e aos programas nacionais de formação (LECLERC, 2012, p. 314).

O conceito de Educação Integral refere-se à concepção defendida pelo Ministério da Educação e justifica a necessidade de implementar o Programa Mais Educação como forma de garantir o direito a uma Educação Integral e emancipadora embuída de qualidade aos milhões de brasileiros que são submetidos à condição de vulnerabilidade social diante da negação da sua identidade e dignidade. Neste sentido, é possível inferir que *integral* significa inteiro, total, portanto se trata em defender uma educação completa que conceba o ser humano por inteiro em todas as suas dimensões. É pensar uma educação que discuta e construa valores, cidadania, ética, na valorização e fortalecimento da identidade étnica, cultural, local, de gêneros, valores, estes essenciais para a construção de uma sociedade sustentável, com justiça social.

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. Ela se dará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na co-responsabilidade por sua formação integral (BRASIL, 2009, p.1).

Apresentamos agora as bases legais da Educação Integral e do Programa Mais Educação, reportando-se ao Plano Municipal de Educação do município em que foi realizada a pesquisa.

2.1.1. As bases legais

Contornos mais precisos à Educação Integral estão previstos no Projeto de Lei nº 8035 (BRASIL, 2010), que através do Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020

lança como meta de número seis, oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica. Por sua vez, estratégias orientam a progressividade do alcance do programa: a reestruturação das escolas públicas, o regime de colaboração na execução da política, a ampliação da gratuidade dos estudantes matriculados, a extensão da proposta às escolas do campo, considerando suas particularidades, entre outras.

Reportando-se ao Plano Nacional de Educação, o Plano Municipal de Educação do município, que vigorará de 2015 a 2025, em referência à meta seis oferece um diagnóstico demonstrando através de dados que a meta de implantação da Educação Integral em 50% das escolas já foi atingida, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Pautados no artigo 205 da Constituição Federal, já mencionado, e mediante a lei máxima que rege o país, a educação assume um papel imprescindível no desenvolvimento integral dos sujeitos tornando-se condição para o exercício da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 corrobora com este preceito e em seu artigo 34 – Jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

A LDB 9394/96 ao ampliar o período de permanência do aluno na escola em seu artigo 34, voltado para a jornada escolar, leva em consideração o período que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da instituição escolar, seja desenvolvendo atividades intra ou extraescolares, valoriza as experiências extraescolares que podem ser desenvolvidas com as instituições parceiras da escola, reconhece e reforça que são as instituições escolares que detêm a centralidade do processo educativo, priorizando uma relação de ensino-aprendizagem.

Além de prever ampliação do Ensino Fundamental para tempo integral, a lei 9394/96 admite e valoriza as experiências extraescolares artigo 3, inciso X, as quais devem ser desenvolvidas com instituições parceiras que contribuam para a ampliação do tempo de estudo ou jornada dentro do sistema público.

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 53 afirma: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

O artigo 3º, do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que às crianças e aos adolescentes devam ser asseguradas por lei ou outros meios “todas as oportunidades e

facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990).

O artigo 4º referenda o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e estabelece que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional da Educação Lei Nº 10.172 – Diretrizes do Ensino Fundamental – reafirma não só o direito ao acesso à educação, mas defende a ampliação de oportunidades de desenvolvimento.

Do ponto de vista legal, está claro que a educação deve priorizar o desenvolvimento integral dos sujeitos, sendo que o desafio proposto é a necessidade de promover articulações com o objetivo de expandir as ações educativas, o que demanda um compromisso ético e político com a inclusão social, por meio da gestão democrática, visando à melhoria da qualidade da educação pública.

Coelho (1997) relata neste contexto que a educação é concebida como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito, tendo como objetivo a formação integral por meio de atividades diversificadas coerentes com a proposta pedagógica de cada instituição educativa.

[...] uma escola republicana, laica, obrigatória, gratuita e integral que resgate o direito da educação pública de qualidade, para todos, conforme o previsto na Constituição Federal de 1988. Inspirada nos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire e seus sonhos em implantar escolas de dia inteiro, a Educação Integral se concretiza através do Programa Mais Educação, criado no ano de 2007, desde onde o Ministério da Educação cria estratégias para a ampliação da jornada e do currículo escolar (LACERDA, 2012, p. 17).

Ao instituir o Programa Mais Educação (política da Educação Integral) por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 o Governo Federal objetiva fomentar a formação integral de crianças, adolescentes e jovens através do apoio às atividades sócio educativas no contra turno escolar, considerando que a família, a sociedade e o poder público devem assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar, nos termos do artigo 227 da Constituição Federal.

De acordo com o texto do Ministério da Educação, denominado “Rede de Saberes do Programa Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”

(BRASIL, 2008), urge a necessidade de enfrentar a distância entre escola e comunidade, por isso a proposta da Educação Integral visa ampliar o diálogo entre escola e comunidade, por meio da Educação Intercultural que se desenvolve em espaços de interação entre culturas e saberes, fundamentada na concepção de Paulo Freire (2006), que aponta o diálogo como um objetivo a ser conquistado, também define que a “Interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, aquilo que acontece quando os grupos entram em relações de trocas. Interculturalidade aceita que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção à outra” (LACERDA, 2012, p.17).

Partindo destes pressupostos, o Programa Mais Educação deve ser estruturado mediante o diálogo entre saberes comunitários, saberes escolares e programas do Governo Federal, a fim de que a escola se torne um espaço e construa novos espaços de formação plena para todos os sujeitos.

Para Golveia,

Só faz sentido pensar (...) na implantação de escolas em tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situação que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (GOLVEIA, 2006, p. 77).

Entende-se que, de acordo com a concepção do autor, a Educação Integral corresponde ao direito à educação e assegura o desenvolvimento humano e educacional das sociedades, pois nesta perspectiva, a mesma visa promover a formação para o pleno exercício da cidadania em uma sociedade de fato democrática, que tem como foco a qualidade da aprendizagem e a efetiva atuação da comunidade escolar, da sociedade civil e do Estado no planejamento, na coordenação, na implementação, no monitoramento e na avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no tempo e no espaço escolar e em outros espaços sócio – educativos.

A Educação Integral se configura como uma política que assume a perspectiva de universalizar o acesso à educação básica no país, democratizando-a, como resposta aos baixos índices de desenvolvimento humano e educacional e às constantes reivindicações de entidades organizacionais que defendem os direitos básicos da população.

Segundo Oliveira (2004),

A luta pela democratização da educação básica assume um aspecto de ampla defesa do direito à escolarização para todos, à universalização do ensino e à defesa de maior participação na comunidade na gestão da escola... a educação básica pública sempre foi denunciada pela sua qualidade sofrível (OLIVEIRA, 2004, p. 101).

Segundo a autora, a democratização da educação perpassa pela universalização do ensino de qualidade, uma vez que o acesso e permanência não garantem a efetivação do direito à educação, é necessário, além disso, prover meios que viabilizem a prática pedagógica necessária ao desenvolvimento integral do educando.

Posto isto, apresentamos na sequência como o projeto da Educação Integral se estabelece no município.

2.1.2. O contexto da escola

No ano de 2013, segundo Decreto Nº 10.257 do dia 19 de fevereiro de 2013 a unidade foi criada como Centro de Educação Integral.

O atendimento ocorre no contra turno do ensino regular, nos horários da manhã das 07h30min às 11h30min e da tarde das 13h30min às 17h30min. A unidade escolar ainda contempla um horário intermediário das 11h30min às 13h30min, no qual os alunos podem permanecer até o transporte vir buscá-los e encaminhá-los até o Ensino Fundamental ou até mesmo a situação inversa, chegam do Ensino Fundamental e aguardam o início das oficinas.

Neste período são oferecidas atividades de jogos, vídeos e relaxamento nos espaços específicos da unidade escolar.

Os bairros que foram atendidos no ato da implantação foram o Parque Residencial São Paulo, Altos do Pinheiro I, Jardim Santa Clara, Adelaide e Jardim das Estações. Atendia-se 120 alunos por período subdivididos em 06 turmas de 20 estudantes cada.

Após a inauguração, houve a construção do Pátio fechado e do Tele Centro com o objetivo de oportunizar a comunidade o acesso à Tecnologia da Informação e da Comunicação, uma vez que ainda não tinham internet.

O projeto compreende a ampliação do tempo de permanência dos alunos em unidades considerando que isso favorece a ampliação das atividades educativas e a garantia dos direitos fundamentais.

A Educação Integral do município espera proporcionar condições para que as crianças e os adolescentes exercitem a liberdade ao construir textos, se expressem a partir das artes cênicas, da música e das tecnologias, tenham acesso às fontes de cultura, reflitam sobre a sociedade, o mundo do trabalho e as profissões, sejam respeitados em função dos seus níveis

de desenvolvimento físico, cognitivo e social, brinquem, pratiquem esportes e recebam alimentação de qualidade.

O projeto atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, durante no mínimo duzentos dias letivos e sete horas diárias, totalizando a carga horária de um mil e quatrocentas horas. O início e término de cada ano letivo são organizados em conformidade com as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação e em consonância ao calendário do Ensino Fundamental.

Para que se concretize a proposta de Educação Integral de qualidade, é necessário um conjunto de insumos para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos, processos formativos aos profissionais, professores com remuneração compatível com a de outros profissionais em igual nível de formação e uma relação adequada entre o número de alunos e o professor.

A atenção dada aos alunos pelos profissionais também possibilita análise das condições de saúde, da convivência familiar, comunitária e em casos de suspeita de violação de direitos, o Protocolo de Atendimento é utilizado para o diálogo com a rede de atendimento do município, representada pelas Secretarias Municipais de Saúde, Assistência Social, Segurança Pública, Conselhos Tutelares e Vara da Infância e Juventude.

A Resolução CNE nº 7/2010 esclarece e orienta a organização da proposta de Educação integral, definindo a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, com a jornada escolar mínima de sete horas diárias, a realização das atividades no espaço das unidades escolares ou fora dele, como equipamentos sociais, culturais, órgãos ou entidades locais.

O município desenvolve desde 1994, uma proposta de educação contemplando crianças e adolescentes do Ensino Fundamental em contra turno, oferecendo a eles diversas atividades, através das oficinas pedagógicas, com foco em seu desenvolvimento integral e proporcionado atendimento em ambientes escolares, assim como em espaços externos à escola.

Na Educação Integral todos os profissionais da escola¹⁶ devem trabalhar de forma articulada, visando o pleno desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e o cuidado necessário em cada fase da vida, evitando uma fragmentação da ação educativa ou o foco exclusivo no ensinar.

¹⁶ Por profissionais da escola o projeto compreende: gestores, professores, especialistas, educadores e a pessoas de órgãos parceiros e de secretarias municipais.

Outro aspecto a ser destacado, se refere à importância de a escola adotar como prioridade o estudante e a aprendizagem. De acordo com o artigo 9º da Resolução nº 4/2010, a escola de qualidade social deve valorizar as diferenças, o atendimento a pluralidade e diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações.

O foco deve ser constante no projeto político pedagógico, enquanto instrumento gerado e assumido coletivamente¹⁷ pelos profissionais da escola, juntamente com a comunidade, na organização e integração do currículo, na jornada do trabalho docente e nos processos de avaliação das aprendizagens dos estudantes.

A organização da escola corresponde, portanto, à necessidade de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos, em especial os da Educação Integral, pois ao trabalhar com oficinas pedagógicas específicas, buscam garantir o que Libâneo (1994) enfatiza:

- Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- Promover o envolvimento das pessoas no trabalho, por meio da participação, e fazer o acompanhamento desta participação;
- Acompanhar e assessorar as atividades pedagógicas realizadas pelos docentes;
- Prestar assistência aos professores em suas respectivas oficinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos;
- Participar ativamente da discussão, elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica;
- Organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- Estimular práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis;
- Promover a integração com a comunidade escolar no processo educativo;
- Zelar pelo relacionamento com os pais e a comunidade e
- Manter uma boa comunicação com a direção escolar.

Tal objetivo específico prevê uma articulação por parte dos envolvidos de modo a validar a importância que o artigo 9 da Resolução nº4/2010 nos traz.

¹⁷ Coletivamente – reunido com outras pessoas, inclusive com a comunidade.

Explicitaremos agora como o Projeto Político Pedagógico da Educação Integral se estabelece no município.

2.1.3. Projeto Político Pedagógico

O Programa de Educação Integral é um exercício de pesquisa, do projeto curricular não apenas dos professores, mas também do corpo administrativo, demais profissionais da escola e do grupo de apoio, enquanto um processo de construção coletiva da equipe.

Segundo Macedo (2005, p. 159-164), cinco aspectos são importantes na construção de um projeto curricular em uma perspectiva construtivista, apesar de o nosso trabalho estar embasado na perspectiva sociocultural, o Manual segue esta abordagem:

O primeiro é *trabalhar em equipe*. Para a elaboração do projeto político pedagógico devem-se reunir todos os servidores da escola, representantes dos alunos e da comunidade para decidir as ações a serem desenvolvidas e sua relevância.

A integração dos atores e o alinhamento de seus pressupostos garantem o alicerce das propostas educativas. Um projeto tem poucas chances de realização se está restrito a uma pessoa ou a um grupo fechado, se suas proposições se reduzem ao que está escrito em um papel, às vezes mantido guardado em uma gaveta (MACEDO, 2005, p.159).

O segundo é *saber relativizar*. As unidades escolares precisam levar em conta as influências que emergem quando se tem uma sociedade em constante mudança e atuar de modo a direcioná-las a favor dos objetivos educacionais.

O terceiro é *adotar um espírito de pesquisa*. A proposta da Educação Integral não é repetir o que as crianças e os adolescentes estudam no Ensino Fundamental, nem se constituir naquilo que, costumeiramente, se entende por reforço escolar, nem mesmo se reunir em vários cursos, pelo contrário, pretende-se oferecer oportunidades de se levantar hipóteses de pesquisa a serem verificadas.

Alunos e professores necessitam dedicar-se a olhar com respeito para o conhecimento estabelecido e dialogar com este saber, mediante o levantamento de antíteses e novas sínteses a assim rever seus conhecimentos prévios, na busca de atualização e aprofundamento das informações.

O quarto é *sustentar uma direção*. O projeto deve definir claramente a estratégia, ou seja, a direção que se deseja e se acredita como melhor a cada escola, enquanto uma tarefa coletiva que considera o público, o tempo, espaço e os conteúdos a ensinar. As propostas da

escola precisam estar relacionadas aos princípios orientadores e as diretrizes da educação municipal.

Por fim, o quinto é *coordenar meios e fins*. Para a estruturação do projeto da escola, a determinação das estratégias e objetivos merece atenção especial. Não se chega a um determinado lugar se o caminho não estiver correto. Planejar a escola, as aulas e as atividades configuram-se como ações fundamentais para uma prática coerente e consciente, de decisiva importância para o desenvolvimento educacional e social.

O Projeto Político Pedagógico da unidade é autoavaliado anualmente pela equipe de professores, coordenação, direção e equipe pedagógica, revendo os resultados obtidos pela escola em sua função de propiciar a formação integral dos alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar na sua aprendizagem.

Portanto, cabe à escola adotar mecanismo de monitoramento através de discussões e reflexões das práticas pedagógicas educacionais, na gestão de pessoas e na gestão de apoio, recursos físicos e financeiros, propondo planos de melhoria, visando reorganizar e articular as ações de trabalho escolar, assim como, pautar-se no princípio da gestão democrática, ou seja, fazer com que a escola, seus profissionais, funcionários, alunos, pais, comunidade e instâncias colegiadas, repensem as práticas cotidianas, para que as pessoas tenham a oportunidades de elaborar ideias e atuar de forma consciente, revendo ações e rompendo paradigmas no ambiente escolar.

Quanto à avaliação dos alunos, ela ocorre de acordo com o interesse, participação e envolvimento dos mesmos nas atividades propostas pelas oficinas pedagógicas, de modo que se observe uma mudança de conduta nos alunos e uma melhoria na qualidade do ensino.

Na sequência apresentaremos como se dá o ingresso dos docentes na Educação Integral, as etapas e modalidades que são ministradas na unidade escolar.

2.1.4. Ingresso, etapas e modalidades ministradas na unidade escolar

Para atuação na Educação Integral o município conta com os professores contratados por meio do concurso público, como já mencionado, de Professor II do Programa de Educação Integral com jornada de trabalho como segue:

Quadro 2 – Jornada de Trabalho: Matutino

Professor PII Antes de 2013	Carga horária 20h/semanais	Dias 2ª a 6ª feira 07h30min 11h30min	MP/h – Momento Pedagógico (Organizados no rodízio semanal) 07		
Professor PII Depois de 2013	Carga horária 33h/semanais	2ª/5ª e 6ª feira 07h30min 12h30min 3ª e 4ª feira 07h30min 13h30min	HTPI/h 02	HTPL/h 06	HTPC/h 03

Fonte: Autora.

Quadro 3 – Jornada de Trabalho: Vespertino

Professor PII Antes de 2013	Carga horária 20h/semanais	Dias 2ª a 6ª feira 13h30min 17h30min	MP/h – Momento Pedagógico (Organizados no rodízio semanal) 07		
Professor PII Depois de 2013	Carga horária 33h/semanais	2ª/5ª e 6ª feira 12h30min 17h30min 3ª e 4ª feira 11h30min 17h30min	HTPI/h 02	HTPL/h 06	HTPC/h 03

Fonte: Autora.

Antes de 2013, os professores com carga horária de 20 (vinte) horas semanais usufruíam do Momento Pedagógico, este definido como o momento para planejar, pesquisar e avaliar os conteúdos, que era definido em 07 (sete) horas semanais no decorrer da semana, dentro da jornada de trabalho.

Após 2013 cumpriam 07 (sete) horas de HTPI – Hora de Trabalho Pedagógico Individual na própria instituição. Após a última adequação cumprem 05 (cinco) horas de

HTPI na instituição e as outras 02 (duas) horas, denominadas HTPL¹⁸ – Horário de Trabalho Pedagógico Livre, fora da instituição, com o mesmo propósito antes definido pelo Momento Pedagógico, porém com nova nomenclatura.

Alguns professores optaram pela ampliação de sua jornada de trabalho de 20 (vinte) para 33 (trinta e três) horas semanais, sendo 22 (vinte e duas) horas dedicadas às atividades com os alunos e 11 (onze) horas dedicadas às atividades pedagógicas, das quais 03 (três) horas serão coletivas, cumpridas na unidade escolar, ou em espaços definidos pela Secretaria Municipal da Educação, 02 (duas horas) individuais cumpridas na unidade escolar e 06 (seis) horas cumpridas em local de livre escolha do docente.

A partir de 2013, os novos concursos públicos para Professores II de Educação Integral são previstos com jornada de trabalho de 33 (trinta e três) horas semanais.

É importante esclarecer que de acordo com a Lei 7.870 de 02 de fevereiro de 2013, as horas de trabalho Pedagógico Individual - HTPI serão cumpridas pelo docente em atividade individual de planejamento, preparação de aulas, avaliação do trabalho dos alunos, atendimento a alunos e pais e colaborando com a administração da unidade escolar.

Por outro lado, as atividades que ocorrem em HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo são destinadas à Formação Continuada, à participação dos encaminhamentos definidos pela direção e Professora Coordenadora para o desenvolvimento das propostas que ocorrem com todos os que atuam e na unidade escolar em conjunto à comunidade, no intuito de promover o cumprimento do Projeto Político-Pedagógico da escola.

A Educação Integral do município atende as crianças – do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e as turmas são nomeadas por cores, a saber: Vermelho, Laranja, Amarelo, Verde, Azul e Violeta.

Para as unidades de Educação Integral que atendem os alunos em contra turno, há uma organização de turmas a partir do ano escolar, respeitando-se as seguintes denominações:

- Turma Vermelha: alunos do 1º, 2º e 3º anos;
- Turma Laranja: alunos do 2º, 3º anos;

¹⁸HTPL – Horário de Trabalho Pedagógico Livre se refere ao modo pelo qual o profissional do magistério desenvolverá suas atividades, pertinentes a sua formação e as atribuições do emprego que ocupa, ou seja, na busca de formação continuada.

- Turma Amarela: alunos do 2º, 3º e 4º anos;
- Turma Verde: alunos do 3º, 4º e 5º anos;
- Turma Azul: alunos do 6º e 7º anos;
- Turma Violeta: alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos.

A dinâmica da escola ocorre através das oficinas pedagógicas:

- Leitura;
- Orientação de Estudo e Pesquisa;
- TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) e Inclusão Sócioambiental (esta última interligada com o Ministério do Meio Ambiente);
- Música;
- Arte Cênica;
- Arte Visual;
- Recreação e Jogos
- Educação Ambiental.

As oficinas, em questão, estão preparadas com o mobiliário e recursos específicos para o seu funcionamento. O mobiliário das mesmas contribui para uma prática pedagógica que visa contemplar os objetivos específicos do currículo, seus conteúdos e estratégias que serão abordados a seguir.

2.1.5. Currículo, conteúdo e estratégias

O currículo da Educação Integral na prática precisa viabilizar a interdisciplinaridade, a contextualização e a transdisciplinaridade¹⁹, assegurando ampla comunicação entre todas as áreas e os docentes. Diante disto explicitamos aqui as oficinas pedagógicas e suas abordagens:

- *Leitura*: Desenvolve o gosto e as habilidades leitoras para que os alunos possam decifrar os símbolos, realizar a leitura de diferentes gêneros textuais, ampliarem o imaginário e o repertório cultural, compreender o que lêem interpretar as relações sociais, políticas, econômicas e reconhecer o mundo.

¹⁹ Transdisciplinaridade – significa mais do que disciplinas que colaboram entre elas em um projeto com um conhecimento comum a elas, mas significa também que há um modo de pensar organizador que pode atravessar as disciplinas e que pode dar uma espécie de unidade integradora (Caderno 01. Currículo e Educação na prática: uma referência para Estados e Municípios, 2019).

- *Orientação de Estudo e Pesquisa*: Apresenta estratégias para que os alunos possam realizar seus estudos de maneira a conseguir melhores resultados, explicitando a importância da rotina na realização das tarefas, trabalhos e pesquisas escolares.
- *Tecnologia da Informação e Comunicação e Inclusão Sócioambiental*: Refere-se ao domínio das ferramentas básicas da informática como recurso de informação e comunicação, além da utilização da tecnologia para fins educacionais, desenvolvimento do raciocínio, percepção espacial, organização do pensamento, enriquecendo as situações de ensino e aprendizagem.
- *Música*: Entendida como linguagem e manifestação sociocultural permite ampliação do repertório com audição de músicas, noções de ritmo, exercícios de canto coletivo, possibilidade de experimentação e de domínio básico de instrumentos.
- *Arte Cênica*: Compreende várias formas de expressão corporal, como a representação, o improviso, a dramatização e os exercícios de movimento do corpo, para subsidiar a prática do teatro, da dança e do legado popular da prática circense.
- *Arte Visual*: Viabiliza o conhecimento de artistas famosos, a apreciação de obras de arte e a representação de sentimentos, emoções e ideias por meio das artes plásticas e das releituras.
- *Recreação e Jogos*: Favorece o desenvolvimento de atividades lúdicas e de lazer, habilidades motoras, raciocínio lógico, o resgate da cultura local e a prática de diferentes jogos, enfatizando o respeito às suas regras enquanto princípio de convivência social. Possibilita a realização de modalidades esportivas, oportunizando situações de lazer, superação de limites individuais e coletivos, promoção de saúde e qualidade de vida.
- *Educação Ambiental*: Propõe reflexões sobre a individualidade, as histórias vividas, a gestão da própria vida, o respeito aos direitos humanos, as relações estabelecidas com os outros seres e com o meio ambiente, discute as responsabilidades individuais e coletivas para o consumo consciente e sustentável, projetos de vida, sociedade e mundo do trabalho. Ainda conta com práticas de jardinagem, horta, pomar e assistência aos animais e seu habitat que fazem parte da organização desta oficina.

A Oficina de Orientação de Estudo e Pesquisa é desenvolvida na unidade com a finalidade dos alunos adquirirem hábitos de estudo, dentro de um tempo de uma hora, desenvolvendo as atividades encaminhadas pelos docentes do ensino regular como suporte de

aprendizado para os conteúdos curriculares aplicados em sala de aula.

Esta oficina é desenvolvida por Agentes Educacionais²⁰, educadores que atuam juntamente aos profissionais da escola, no suporte pedagógico e na proposta de acompanhamento das tarefas escolares. Na escola atuam sete Agentes Educacionais, dos quais apenas quatro deles têm ensino Superior Completo, dois cursando e um sem formação.

Não é exigida formação superior para atuar nesta modalidade dentro da Educação Integral do município, pois os mesmos atuam como orientadores no processo de estudo e pesquisa dos alunos, compreendido, pelo programa, como o momento em que os mesmos conseguem realizar sozinhos, as atividades propostas em sala de aula, pelo professor do Ensino Fundamental.

Para completar a jornada e atender a todas as turmas esta oficina também pode ser realizada por professores com jornada de trinta e três horas semanais. Os mesmos atuam na orientação das tarefas, respectivamente, nos espaços das suas próprias oficinas pedagógicas.

Apresentamos agora a organização da instituição escolar no que tange ao atendimento e a clientela.

2.1.6. Atendimento e clientela

Os documentos da escola indicam que atualmente a escola está organizada com 13 turmas de 20 alunos no período Matutino e 15 turmas com 20 alunos no período Vespertino. Os alunos atendidos frequentam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em 06 escolas estaduais, 07 escolas municipais e 05 escolas particulares.

De acordo com as fichas de matrícula e entrevista realizada no ano de 2018 foi observado que a maioria das famílias recebe de um a três salários mínimos, dados extraídos no ato da matrícula através da ficha de matrícula, não possuem plano de saúde, 80% têm casa própria através do Programa Habitacional do Governo Federal, o nível de escolaridade das mesmas é baixo não atingindo o Ensino Médio, são poucas as famílias que têm apenas um filho. Existem muitas mães trabalhadoras que necessitam do atendimento do Centro de Educação Integral, no intuito de proporcionar uma boa educação e segurança aos seus filhos.

Grande parte dos alunos é carente de recursos básicos, tais como vestimentas e

²⁰ Agentes Educacionais profissionais que atuam somente com a oficina de Orientação de Estudo e Pesquisa. Na falta de um professor, se necessário uma substituição para atender à determinada turma, os mesmos aplicam atividades recreativas, pois não podem atuar nas oficinas pedagógicas atribuídas aos docentes.

calçados, contudo também atendemos alunos da classe média e seus familiares, respectivamente, poucos têm uma formação superior e seleta parte desses responsáveis participa da vida escolar de seus filhos devido aos seus empregos.

Percebemos a partir destas fichas de matrícula, no relato dos pais ou responsáveis, que esse espaço escolar proporciona vivências múltiplas aos alunos, a maior parte deles não tem acesso aos espaços culturais, esportivos e de lazer do município, tais como cinema, teatro e museu. O contato destes alunos com estes espaços acaba acontecendo através das atividades que a Secretaria Municipal de Educação do município proporciona e que a unidade planeja, sempre de acordo com o Projeto Político Pedagógico.

Finalizando, abordamos as finalidades e os objetivos da Educação Integral, ambos que norteiam o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.

2.1.7. Finalidades e objetivos da Educação Integral

O Programa de Educação Integral tem como finalidades:

- I - Contribuir para a redução da evasão, da retenção, distorção idade/ciclo, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria da Educação no Ensino Fundamental. Tais ações se dão por um acompanhamento semanal da assiduidade, participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas, repensando sempre que possíveis e necessárias alternativas de mudança e intervenção;
- II - Prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças e adolescentes, ampliando sua participação na vida escolar e social;
- III - Promover a formação da sensibilidade, da percepção, da expressão e da criatividade nas linguagens artísticas, literárias e estéticas;
- IV - Possibilitar a prática de atividades esportivas e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento da qualidade de vida;
- V - Promover atividades de conhecimento da realidade e de diferentes aspectos do mundo do trabalho;
- VI - Promover a aproximação da escola com as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem à interação dos equipamentos sociais com o processo educacional.

Para nortear a organização da proposta político pedagógica da Educação Integral também foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Proporcionar um ambiente escolar de qualidade;

- Integrar os profissionais da escola, os estudantes e suas famílias;
- Viabilizar uma prática fundamentada em diretrizes educacionais atuais, como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9394/96;
- Favorecer o acesso às informações, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades, formação de atitudes e valores;
- Garantir oportunidades de interação social e circulação por espaços e serviços públicos gratuitos de qualidade;
- Oferecer alimentação saudável e estimular hábitos alimentares adequados;
- Fortalecer hábitos de higiene pessoal, do ambiente, de cortesia e de atitudes de vida saudável e
- Colaborar para a proteção integral das crianças e adolescentes.

Finalizamos esta seção, após as finalidades e objetivos da Educação Integral e, procuramos aprofundar nos embasamentos teóricos para entender como a pesquisa seria, metodologicamente, realizada.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nessa seção apresentamos o contexto em que a pesquisa foi realizada, a atuação dos profissionais e mostraremos como encaminhamos o levantamento de dados através do cronograma proposto e realizado no HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

3.1. O contexto da pesquisa

A rede municipal de ensino é composta atualmente por 64 unidades de ensino, sendo: 40 Centros de Educação e Recreação (C. E. R), 14 escolas municipais de ensino fundamental (E. M. E. F), 08 Centros de Educação (C. E), 01 Centro de Atendimento Educacional Especializado (C. A. E. E) e 01 Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (N. E. J. A). Dentre as 14 EMEFs, 03 são escolas do campo e uma atende aluno em período integral (uma junção de EMEF e CE).

Para participar da pesquisa, foi escolhida uma unidade de ensino de Educação Integral do município, com característica distinta, pois se situa em uma área de preservação ambiental, atendendo a alunos com maior vulnerabilidade social, advindos de bairros afastados, que fazem uso do transporte escolar.

A escola atende anualmente uma média de quinhentos alunos, que freqüentam o ensino regular em um período e no contraturno, caso desejem, podem matricular-se para frequentar a unidade escolar de Educação Integral.

As turmas são constituídas do 1º ao 9º ano, em que os alunos têm aula em um período, manhã ou tarde (com matrícula facultativa) e no contraturno do ensino regular, período em que são atendidos pelas oficinas pedagógicas as quais o programa de Educação Integral oferece e onde a pesquisadora atua como Professora Coordenadora.

Cabe ressaltar que a escolha desta unidade se fez pelo fato da pesquisadora atuar como Professora Coordenadora e ser membro da equipe escolar, junto aos sujeitos da pesquisa, nos HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo desenvolvido na própria unidade escolar e na Secretaria Municipal de Educação como garantia legal do direito a Formação Continuada presentes no espaço escolar.

Para que a pesquisa atendesse a todas as exigências legais, solicitamos a aprovação da Secretaria Municipal de Educação (Apêndice B) e da Diretora da unidade de Educação Integral (Apêndice C) e a autorização através da declaração de gravação (Apêndice D) para a

realização da pesquisa de campo na referida unidade escolar, após a submissão e aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética.

Posto isto, na sequência apresentamos a atuação dos profissionais nas oficinas pedagógicas da Educação Integral.

3.2. Atuação dos profissionais

Os profissionais que atuam nas oficinas pedagógicas e também são participantes da pesquisa são os dez docentes com carga horária de trinta e três horas semanais e estão representados a partir do quadro a seguir:

Quadro 4: Representação dos participantes da pesquisa e a atuação na oficina pedagógica.

Docentes	Oficina Pedagógica
Docente "E"	Educação Ambiental
Docente "F"	Recreação e jogos
Docente "G"	Leitura
Docente "J"	Educação Ambiental
Docente "M"	Tecnologia da Informação e Comunicação
Docente "N"	Educação Ambiental
Docente "Q"	Inclusão Sócioambiental
Docente "R"	Música
Docente "S"	Arte Visual
Docente "V"	Arte Cênica

Fonte: Autora – Dados obtidos a partir da atribuição das oficinas para o ano de 2018.

Nota-se que os participantes da pesquisa contemplam todas as oficinas pedagógicas que compõe o currículo, sendo que três docentes “E”, “J” e “N” atuam na oficina pedagógica de Educação Ambiental, porém com práticas pedagógicas distintas, onde é possível ocorrer a transdisciplinaridade entre ambas as oficinas de Educação Ambiental.

O foco da oficina pedagógica de Educação Ambiental do docente “E” está relacionado com as práticas de jardinagem, horta e pomar. Já o docente “J” tem sua prática pedagógica voltada para um projeto especial da escola, intitulado “Fazendinha”, onde trabalha a afetividade nos alunos através do contato direto com os animais, na higienização e no trato dos mesmos.

Os animais foram adquiridos pela direção e adaptados no grande espaço de área verde que a escola possui. No momento são eles: boi, vaca, pavão, peru, galinha d'angola, galinha poedeira, carneiro, ovelha, pato, ganso e coelho, em quantidades diferentes para cada espécie. Por fim o docente "N" que também trabalha com a oficina pedagógica de Educação Ambiental discute as responsabilidades individuais e coletivas para o consumo consciente e sustentável, projetos de vida, sociedade e o mundo do trabalho.

O docente "F" atua na oficina de Recreação e Jogos propondo atividades relacionadas à temática anual pertinente especificamente ao conteúdo da mesma, ensino de jogos com regras e jogos recreativos e afetivos.

Quanto ao docente "G", a atuação acontece na oficina de Leitura, mediante o acervo da escola e propostas anuais do Baú de Histórias.

Na oficina de Tecnologia da Informação e Comunicação, o docente "M" realiza pesquisas na internet, propõe atividades de escrita e programação, também focada na temática anual proposta.

A oficina de Inclusão Sócioambiental, de responsabilidade do docente "Q", tem sua temática vinculada ao Ministério do Meio Ambiente, propõe e desenvolve atividades e jogos de conscientização ambiental.

O docente "R" atua na oficina de Música com propostas de interpretação de letras musicais, apresentação de Clipes, Karaokê, construção de instrumentos musicais, através de recursos reaproveitáveis e, também faz uso dos instrumentos musicais que compõe os recursos desta oficina.

O docente "S" trabalha na oficina de Arte Visual, com propostas de produção de telas, releituras de artistas famosos, desenhos livres, produção de cartazes e exposição das atividades e painéis dos alunos.

Por fim o docente "V" propõe, na oficina de Arte Cênica, dramatização, contação de histórias, roda de conversa e abordam temáticas relacionadas à reprodução humana, sexualidade, drogas, bullying, cyberbullying, violência sexual e doméstica, além das propostas de conteúdo que a oficina estabelece.

Na sequência destacamos os detalhes da função da Professora Coordenadora na unidade de Educação Integral do município e a importância do trabalho, bem como da realização da pesquisa nos horários de HTPC.

O papel da Professora Coordenadora é o de mediar os processos educativos na escola,

em conjunto com alunos, professores e a comunidade escolar. Outras atribuições incluem a organização de rodízios das aulas, programação das atividades, projetos e festividades, no atendimento e nas reuniões de pais e mestres, reuniões de conselho de escola, reuniões de HTPC e nas ACL – Atividade de Cultura e Lazer.

Por coordenação e acompanhamento compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, articular e integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns. Para que essas duas características mais gerais de uma instituição se efetivem, são postas em ação as funções específicas de planejar, organizar e avaliar.

Desta forma, a escola precisa estar organizada de modo a atender os alunos e contribuir para que os processos de aprendizagem aconteçam.

Dentro deste contexto e pautado nos preceitos de Libâneo (1994) já citado na seção “O contexto da escola” (p. 68), cabe à Professora Coordenadora trabalhar com os docentes em reunião de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo – três horas semanais.

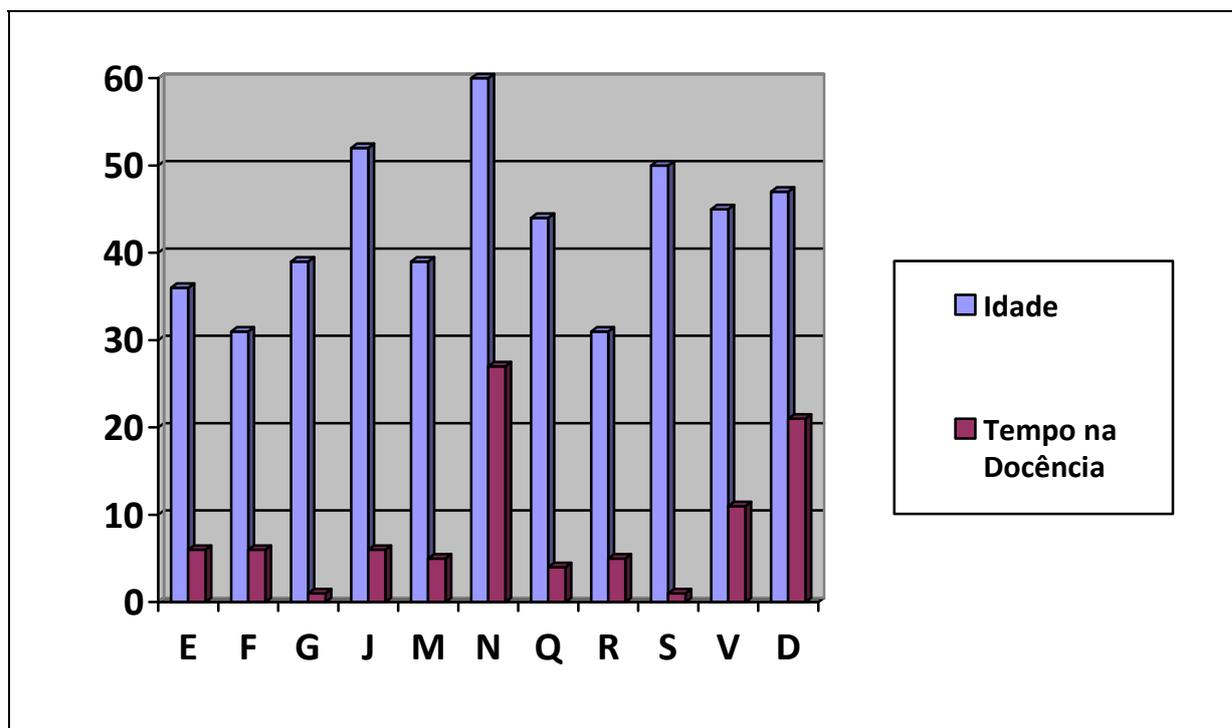
Objetivando contemplar tal necessidade, a Formação em Contexto visa um aprofundamento dos conhecimentos teóricos, como propõe Imbernón (2010) de modo a potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre suas práticas, examinando suas teorias, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes e estabelecendo um processo constante de autoavaliação docente que vêm ao encontro das demandas existentes na unidade de Educação Integral, cujas necessidades estão voltadas ao atendimento pedagógico dos alunos inseridos em um contexto de maior vulnerabilidade social.

Em função destas condições, a Educação Integral do município é composta por professores que atuam nas oficinas pedagógicas já mencionadas acima, dos quais ingressam por concurso público, licenciados em Pedagogia, História, Geografia, Letras, Ciências Sociais e Psicologia.

Esses docentes atuam na escola com carga horária de trinta e três horas semanais, permanecem no contraturno e cumprem na instituição o HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, horário em que a pesquisadora também compõe junto aos docentes o grupo para os debates, sendo possível a realização dos encontros de formação.

Apresentamos abaixo o gráfico que representa à idade e o tempo na docência dos docentes, até o final do ano de 2018.

Gráfico 1: Identificação da idade e tempo na docência



Fonte: Autora – Dados obtidos a partir do levantamento de informações junto aos participantes da pesquisa.

O gráfico acima representa o perfil dos docentes que fizeram parte dessa pesquisa. A escola possui 19 docentes, dos quais 10 participaram da pesquisa, junto à pesquisadora e a direção que também é componente do grupo de debates e discussões.

O tempo na docência foi considerado o total, para todos os efeitos, mas o tempo de atuação se difere para cada um, inclusive a diretora tem experiência apenas na direção da Educação Integral. Contudo os docentes E, F, G, J, M, Q, R, S e o V contemplam o tempo máximo da docência na Educação Integral do município, atuando em oficinas pedagógicas, das quais compõe o currículo.

Cabe um adendo nesta abordagem, pois os docentes G, J, M, Q, S e V ocupavam antes de ingressar na docência o cargo de Agente Educacional²¹, modalidade também presente na Educação Integral até os dias de hoje. Importante destacar que os docentes J, Q e V ocuparam por mais de sete anos este cargo e o docente S, por 33 anos.

Como Agentes Educacionais, os docentes, ingressaram tardiamente na docência, contudo, a maioria atuou como profissional da área de educação, porém não tinham experiência na docência. Isto explica o fato da idade avançada em relação ao tempo de

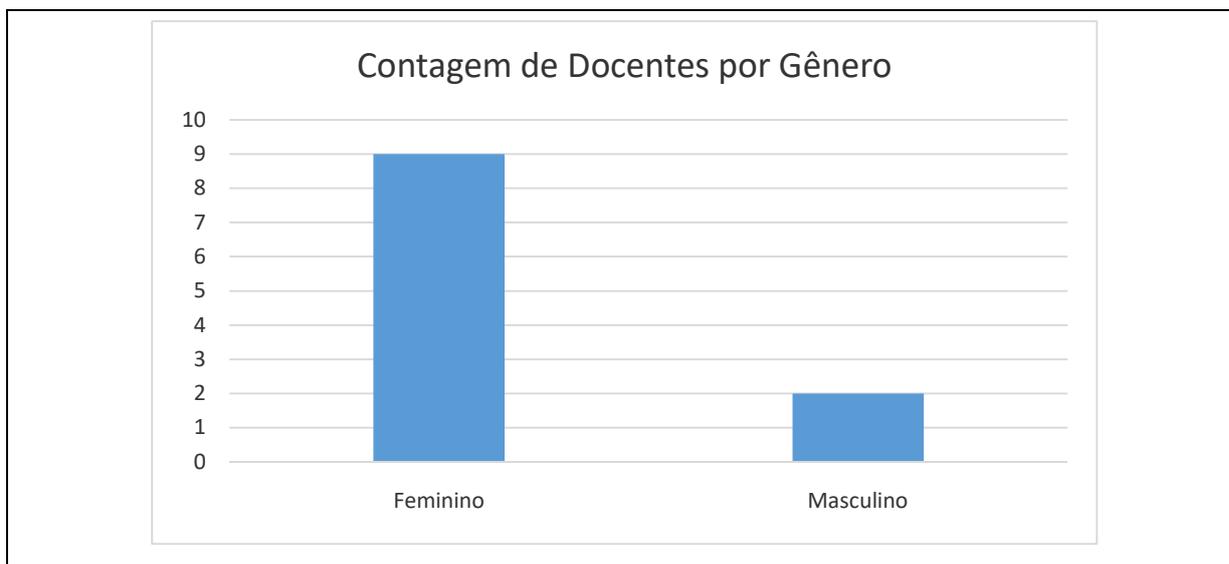
²¹ Agente Educacional – profissional que atuam somente com a oficina de Orientação de Estudo e Pesquisa.

docência na Educação Integral, mas ficou evidente que realizam uma discussão qualificada na educação, pois estiveram presentes por muitos anos no contexto escolar, participando de reuniões administrativas e pedagógicas programadas na escola.

Temos uma média de docentes na faixa etária de 40 anos e com uma média de menos de dez anos na docência.

Na sequência, o gráfico abaixo explicita sobre a contagem dos docentes por gênero.

Gráfico 2: Contagem de docentes por gênero



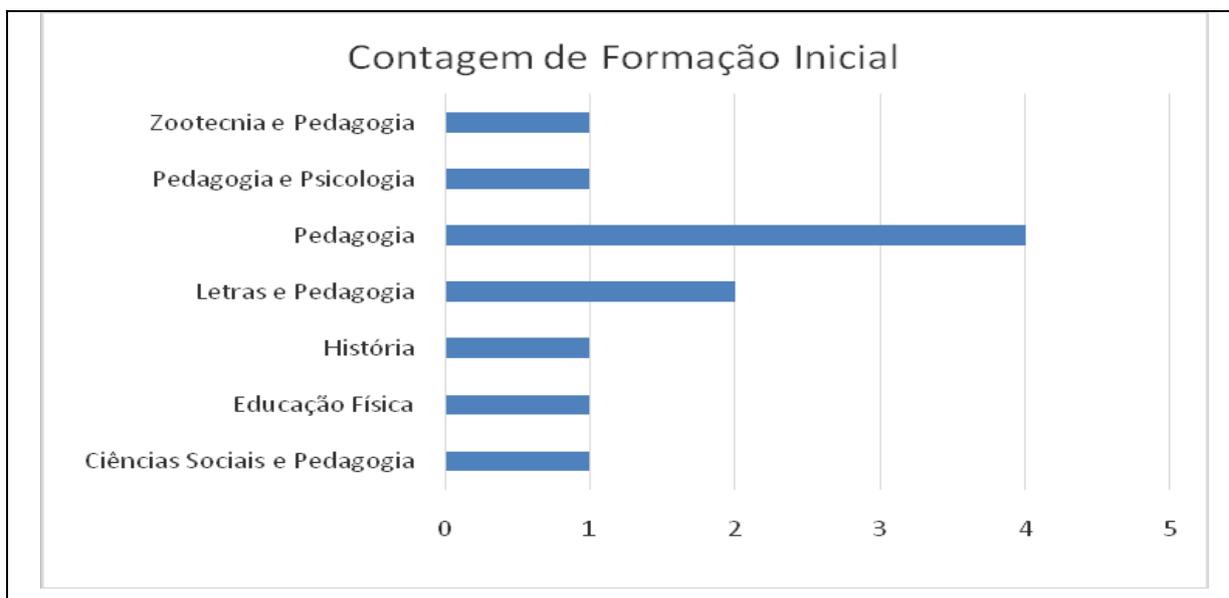
Fonte: Autora – Dados obtidos a partir do levantamento de informações junto aos participantes da pesquisa.

Na escola pesquisada, a maioria dos professores são do gênero feminino, dentre o número total dos professores, destacamos os 10 docentes, dos quais, nove (incluindo a diretora) são mulheres e dois são homens, inclusive reforça a constatação e a comprovação que esta é ainda uma profissão feminina.

Partindo desta constatação, nota-se que, embora os docentes possam ingressar na Educação Integral, licenciados em Pedagogia, História, Geografia, Letras, Ciências Sociais e Psicologia, a maioria dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa são da área da Pedagogia. Cabe aqui um adendo no que se refere às formações iniciais, somente os que são formados em Pedagogia podem pleitear o concurso para a Direção, pois um dos requisitos exigidos no edital refere-se à formação em Pedagogia, além da comprovação de cinco anos na docência.

Abaixo apresentamos o gráfico que elucida tais informações.

Gráfico 3: Contagem da formação inicial



Fonte: Autora – Dados obtidos a partir do levantamento de informações junto aos participantes da pesquisa.

Portanto, destacamos a formação inicial dos docentes e observamos que mais da metade, ou seja, seis deles possuem duas licenciaturas. Dos dez selecionados, oito deles possuem a licenciatura em Pedagogia. Embora o docente “J” possua licenciatura em Zootecnia e Pedagogia, o mesmo nunca exerceu a primeira graduação. Os demais atuaram em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em suas formações iniciais.

Na escola pesquisada, não existe uma secretaria, um agente administrativo, somente direção e a Professora Coordenadora. À diretora cabe a parte administrativa da escola como um todo e à Professora Coordenadora a formação das turmas, a atuação com professores (reuniões, elaboração de projetos e organizações de atividades) com os alunos (disciplina, orientações e apoio) e com a comunidade (demandas existentes).

A seguir apresentamos o horário de HTPC, definido para a realização da Formação em Contexto, ou seja, o desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto, atentando-se para a participação dos professores quando atuam individualmente e em grupo.

3.3. O HTPC para a Formação em Contexto

O HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo está descrito abaixo, representado em sua carga horária pela tabela e um breve relato das práticas exercidas durante

as reuniões semanais. O corpo docente que atua trinta e três horas semanais se reúne duas vezes na semana como segue a tabela:

Quadro 5 – O HTPC para a Formação em Contexto

HTPC/HORAS	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA
02	11h30min – 13h30min	
01		11h30min – 12h30min

Fonte: Autora.

Neste horário são discutidos assuntos inerentes ao trabalho pedagógico, planejamento de atividades a serem desenvolvidas pelo coletivo da escola, leitura de textos e discussões sobre os mesmos e programação de atividades diferenciadas, temáticas definidas pela coordenação ou advindas das demandas existentes da ação docente.

Algumas temáticas já foram trabalhadas, são elas: Proativo e Reativo, um documentário a respeito da prática docente e seus benefícios para a educação; O Projeto Político Pedagógico da escola: caminho para organização e articulação do trabalho coletivo – Elydio dos Santos Neto – Revista de Ciências da Educação, que serviu de guia e orientação para a elaboração do Projeto Político Pedagógico do ano de 2018 e Qual é a sua obra? O lado bom de não saber – Mario Sérgio Cortella que reforçou que se deve reconhecer o desconhecimento sobre certas coisas e que isto é um sinal de inteligência e um passo decisivo para mudança de comportamento.

Desde o início do processo de Mestrado, tais temas estiveram em consonância com as demandas dos docentes que atuam na escola selecionada nesta pesquisa, no momento em que foram discutidos, colaborando com os planejamentos e atividades da oficina. Nas discussões das temáticas nem sempre houve uma grande participação e diálogo por parte dos professores, pois muitos preferem abster-se em dar depoimentos ou compartilhar experiência e vivências, desse fato decorreu a necessidade de que a escolha dos temas fosse evidenciado pela Professora Coordenadora através da avaliação dos planos de aula dos docentes, onde relataram as dificuldades geradas para que o planejamento aconteça, ou seja, nas avaliações dos professores o que se destacou foi à falta de interação e o diálogo entre os conteúdos e as experiências vividas.

A maior parte da preocupação da Professora Coordenadora estava na relação de ensino-aprendizagem, assim como a preocupação do processo de mudança dos docentes

estava em analisar, de uma perspectiva mais global e sistêmica, as metodologias de ensino, a partir das dimensões organizacional, curricular, didática e profissional.

Portanto, dentro desse quadro é que a proposta de Formação em Contexto se efetiva, e que deve ser analisada, desta forma, encaixando-se nas concepções abordadas nesta pesquisa.

Ao entrar no Mestrado e na convivência com o grupo de pesquisa, o tema escolhido veio à tona e em uma ocasião específica, foi apresentado este projeto de estudo e diante disto percebeu-se a necessidade de trabalhar a dialogicidade, a reflexão da prática pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Diante o exposto e no sentido de auxiliar a leitura retomamos a questão norteadora nessa investigação: O processo de Formação em Contexto contribui para a dialogicidade na prática pedagógica?

Na busca de respostas para essa questão e o estudo que estamos desenvolvendo, explicitamos que a formação do professor pode ser reconhecida como um suporte a mais para que o docente consiga trabalhar e exercer a sua função, de forma dialógica pratique a reflexão na ação, a partir da ação e sobre a ação.

A formação deve propor um processo que capacite aos professores aprenderem a aprender, mas também para aprenderem a desaprender com comunicação, autoanálise e regulação própria, mediante conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de desenvolver profissionais inquietos e inovadores; que aprendam com seus acertos e erros (IMBERNÓN, 2010, p. 104).

Haja vista, compreendemos como Imbernón (2010) que para conseguir isso, é fundamental o desenvolvimento de instrumentos intelectuais que facilitem as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente e cuja principal meta seja interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social.

Na sequência abordaremos o desenvolvimento da pesquisa através do Cronograma do Ciclo de Encontros da Educação Integral.

3.4. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa e interpretativa. Nessa metodologia “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

A investigação qualitativa tem na sua essência cinco características, destacando que nem todos os estudos apresentam todas as características concomitantes nem

guardam a mesma importância entre si, o que resulta em diferentes graus de uso da abordagem qualitativa. São elas: 1) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47).

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994) designam a pesquisa qualitativa como uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais buscando “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

A metodologia apoiou-se principalmente na pesquisa qualitativa e de acordo com o estudo de Ludke e André:

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13).

A pesquisa, de característica participativa está situada em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Ainda que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, não se perde de vista as integrações e interações que compõe o todo das estruturas e das dinâmicas. A pesquisa participante deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária.

Deve-se partir da realidade concreta da vida dos próprios participantes individuais e coletivos do processo em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos (BRANDÃO, 2007, p.54).

Ainda para Brandão (2007) as várias dimensões do processo educativo, as estruturas, as organizações e os docentes devem ser contextualizados em sua dimensão histórica, pois são momentos da vida vividos no fluxo de uma história, e é a integração orgânica dos acontecimentos de tal dimensão, que em boa medida, explica as dimensões e interações do que chamamos realidade social (BRANDÃO, 2007).

A relação tradicional de *sujeito-objeto*, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e culturas são fontes originais do saber. É através de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de *compreensão da realidade social* pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro

conhecimento novo e transformador (BRANDÃO, 2007, p.54).

Entende-se que nosso estudo esteja caracterizado como uma pesquisa participante, pois, através da interação entre os diferentes conhecimentos partilhados entre a pesquisadora e os docentes nos HTPCs, do diálogo permanente, que um consenso sempre dinâmico está sendo construído.

Na verdadeira pesquisa participante importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico (BRANDÃO, 2007, p.56).

Compreendemos como Brandão (2007) que a pesquisa serve à criação do saber, e o saber servem à interação dos saberes.

A interação dialógica entre campos, planos e sistemas do conhecimento serve de adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós mesmos; os círculos de vida social e de cultura que nos enlaçam de maneira inevitável; a vida que compartilhamos uns com os outros; o mundo e os infinitos círculos de realização do Cosmos de que nós, o ser humano é parte e partilha (BRANDÃO, 2007, p. 57).

O passo seguinte para o desenvolvimento da investigação foi à organização do Ciclo de Encontros de Formação Continuada elaborado pela pesquisadora para a coleta de dados da pesquisa e que desenvolvemos na subseção a seguir.

3.5. Ciclo de Encontros de Formação Continuada

O cronograma abaixo representa a organização metodológica realizada pela pesquisadora para o Ciclo de Encontros de Formação Continuada. Essa proposta teve como objetivo o desenvolvimento de um processo dialógico entre os participantes. Os objetivos gerais dos Ciclos de Encontros foram:

- Praticar a comunicação através do diálogo entre os participantes das HTPCs.
- Promover debates visando à melhoria da ação docente e para o compartilhamento das experiências pedagógicas.

A metodologia do trabalho através dos ciclos de encontros propôs debates sobre os temas: comunicação e diálogo; formação de professores reflexivos; desafios do trabalho docente no século XXI e finaliza com uma dinâmica que sugere um diálogo livre pautado nas temáticas da Educação Integral encaminhando uma participação coletiva onde a palavra é garantida a todos.

Os encontros ocorreram às terças-feiras (2h) das 11h30min às 13h30min e quarta-feira (1h) das 11h30min às 12h30min na sala de reuniões da escola de Educação Integral e teve como dinâmica rodas de conversa pautadas nas temáticas como mostra o quadro a seguir.

Quadro 6: Cronograma

Dias	Temática	Texto/Atividade
3ª feira (2h)	1ª Proposta – Sobre a Comunicação	BOHM, DAVID. Diálogo: comunicação e redes de convivência. p. 27 – 32 São Paulo: Palas Athena, 2005.
4ª feira (1h)	2ª Proposta – Sobre o Diálogo	BOHM, DAVID. Diálogo: comunicação e redes de convivência. p. 33 – 47 São Paulo: Palas Athena, 2005.
3ª feira (2h)	3ª Proposta – Formação de Professores Reflexivos	ZEICHNER, K. Professora pesquisadora – uma práxis em construção. Coleção Pedagogias em Ação. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 26 – 52.
4ª feira (1h)	4ª Proposta – Desafios do Trabalho e Formação Docentes no Século XXI	NÓVOA, ANTÓNIO. Documentário da Palestra ocorrida em 31 de maio de 2017 em Novo Hamburgo.
3ª feira (2h)	5ª Proposta – Diálogo	FREIRE, PAULO. Texto escrito pelo professor Paulo Freire extraído do livro Pedagogia do Oprimido - editado pela editora Paz e Terra 18ª edição. Disponível em: < http://escoladavida.eng.br/dialogo.htm >
4ª feira (1h)	6ª Proposta – Comunicação - Temas (Regras/socialização/Informação/Interação//Respeito / Preconceito Responsabilidade/ Competência Diversidade/Afetividade)	DINÂMICA

Fonte: Autora

A justificativa, da proposta utilizada nos encontros, é a de que a escola prevê o oferecimento de oficinas pedagógicas: Leitura, Orientação de Estudo e Pesquisa, TIC,

Inclusão Sócioambiental, Música, Arte Cênica, Arte Visual, Recreação/Jogos e Educação Ambiental, portanto, as temáticas foram selecionadas para contribuir, através da Formação em Contexto, com os problemas de comunicação, com a prática reflexiva e com a participação e o envolvimento dos professores.

Na sequência explicitaremos os objetivos específicos e a descrição das ações desenvolvidas nos encontros:

Primeira e segunda proposta – Ambas as propostas tiveram como objetivo refletir e debater sobre os “problemas da comunicação” superficial, apontados por Bohm (2005) sobre o conceito do diálogo e os desafios de entendimento mútuo entre as pessoas. O processo de debates, através dos textos encaminhados aos professores, objetivou a participação coletiva e ocorreu partindo da reflexão da leitura e de perguntas motivadoras formuladas a partir de frases do próprio texto, pela pesquisadora, pela diretora bem como pelos sujeitos participantes. A partir das falas dos professores também foi possível provocar reflexões qualitativas e questionamentos para as questões do texto. É importante destacar em nosso trabalho o papel da pesquisadora enquanto observadora participante nos debates, atuando como mediadora nos debates propostos, bem como na formulação das perguntas, dinamizando o encontro.

Percebeu-se na atuação dos docentes participantes, que alguns são mais introvertidos, outros já se expressam com maior facilidade e interesse. O comportamento não verbal de alguns docentes, não implica que os mesmos deixaram de interagir nos debates, apenas não verbalizaram suas reflexões. De acordo com o registro em Ata de HTPC da Professora Coordenadora neste dia, estavam presentes os docentes “S”, “Q”, “E”, “V”, “M”, “G”, “J” e “D”.

Terceira proposta – Essa proposta teve como intuito contribuir para o movimento de uma prática reflexiva entre os docentes, no sentido de que os mesmos considerem os papéis ativos que desempenham na formulação dos objetivos de ensino e finalidades das oficinas que propõe aos alunos e para uma educação centrada no aprendiz, levando em consideração a cultura escolar.

Neste dia estavam presentes todos os docentes participantes da pesquisa. No encontro, os temas principais que surgiram foram à cultura escolar e a cultura do aluno. Pudemos refletir sobre a bagagem cultural trazida pelos alunos para dentro do espaço escolar e dos conhecimentos prévios compartilhados. Este contexto levou em consideração à clientela

atendida, ou seja, a condição de vulnerabilidade social presente na escola. O texto não tinha esse fundamento, mas houve a necessidade de abordar o tema, para estabelecer uma compreensão desta cultura e poder atuar de maneira efetiva. Houve interação entre os envolvidos e a reflexão sobre a prática reflexiva, como propõe o autor, prevê possibilidades de novas interpretações e a busca de aprimoramento das atuações em sala de aula.

Quarta proposta – Neste encontro, objetivamos, através do documentário, Desafios do Trabalho e Formação Docente no século XXI, refletir sobre o trabalho e a formação docente na atualidade. Os recuos, os desgastes (social e psicológico), a falta de prestígio e as tensões do profissionalismo. A necessidade de reforçar a profissão e a formação docente na visão de António Nóvoa no contexto da educação pública brasileira e a valorização do saber profissional, promovendo formações no próprio ambiente escolar que envolva os sujeitos em busca de um maior diálogo para uma transformação em nível individual e coletivo da concepção de formação docente.

Novamente estavam todos os presentes. Os participantes manifestaram interesse pelo documentário, não desviaram a atenção, pois foi possível notar que atividades que comumente causam distração (como manipulação de celulares) não ocorreram nesta oportunidade. A pesquisadora pausou algumas vezes o vídeo para debater temas presentes no documentário, particularmente os conceitos de organização escolar, atendimento aos alunos e práticas docentes. Foi possível identificar que a escola apresentada no vídeo, apresentava semelhanças em relação ao aspecto de infraestrutura para o atendimento aos alunos. A organização das turmas também tem como proposta a junção dos ciclos, como apresentado no documentário, ou seja, como segue a organização das turmas, por ano escolar, que já acontece na Educação Integral do município.

Houve vários depoimentos dos participantes, pois se notou uma familiaridade com a abordagem presente na escola. A reflexão feita pelos participantes corroborou com as condições intrínsecas dos desafios do trabalho docente frente a formação dos professores.

Quinta proposta – Este encontro buscou abordar a temática, através da leitura do texto – Diálogo – escrito pelo professor Paulo Freire extraído do livro Pedagogia do Oprimido, por um dos docentes, o “F” e por meio da reflexão sobre a concepção dialógica definida por Paulo Freire, entendida como a possibilidade de uma dialogicidade na comunicação entre os professores, um fluxo de conversação e de interpretação do contexto escolar no que tange as oficinas pedagógicas. O diálogo dos professores foi relevante na

perspectiva de uma educação libertadora através do processo dialógico. A participação dos docentes neste dia foi baixa, pois os docentes “G” e “J” não participaram deste encontro.

Sexta proposta – Essa última proposta do cronograma, com todos os presentes, exceto a diretora, foi a de que os participantes, a partir de um diálogo livre, debatessem acerca das temáticas pertinentes e presentes na Educação Integral. A atividade foi organizada com os docentes sentados em círculo, para uma comunicação direta, sem privilégio de ninguém, Bohm (2005). Foram espalhadas em cada uma das cadeiras, placas que retratam alguns temas do cotidiano da escola, tais como: regras, socialização, informação, interação, respeito, preconceito, responsabilidade, competência, diversidade e afetividade, que foram escolhidas e organizadas pela pesquisadora, como resultado da análise dos planos de aula elaborados pelos docentes no início do período letivo.

A dinâmica foi dar a palavra a todos, que quisessem falar sobre qualquer uma das temáticas propostas nas placas ou que o outro docente já tivesse abordado. Assim, os docentes de posse das placas iniciaram o diálogo e os depoimentos foram surgindo. Não havia um tempo definido para o relato e caso mais de um docente tivesse interesse em se manifestar, a palavra estava garantida.

Nessa atividade foi possível observar os comportamentos dos docentes e refletir sobre a participação, o envolvimento e as concepções do grupo, onde de início não foi comum aparecer questões pessoais, como afirma Bohm (2005), entretanto com a frequência do diálogo, as relações de confiança e de compartilhamento que foram estabelecidas propuseram emergir elementos fundamentais, tais como: o envolvimento no diálogo, a suspensão de pressupostos, o impulso da necessidade, a propriocepção do pensamento, a sensibilidade e a participação coletiva.

Com essa sexta proposta encerrou-se o cronograma previsto para o Ciclo de Encontros da Educação Integral, finalizando assim a coleta de dados da referida pesquisa

Nesse contexto o ciclo de encontros foi proposto com o objetivo de que os professores estabelecessem uma melhor compreensão sobre como se dá o processo de Formação Continuada, por meio do diálogo, no que se refere à melhoria da sua prática docente, visto como um processo dialético e problematizador e, portanto, um espaço de compartilhamento de experiências pedagógicas que permite refletir, avaliar, programar, investigar e transformar especificidades dos seres humanos no e com o mundo.

Considerando em conjunto, a perspectiva de Bohm (2005), o diálogo como uma rede

de convivência, o ponto crucial do grupo é manter a reunião num nível em que as opiniões surjam, mas as pessoas possam apreciá-las, examiná-las (p. 57).

Ainda nos procedimentos metodológicos salientamos que em toda pesquisa há riscos previsíveis aos docentes, relacionados aos aspectos psicológicos de exposição de imagem e interlocução incentivada, dos quais procuramos minimizar com o fomento à participação por iniciativa própria dos participantes e o respeito ao direito de abster-se oralmente. A participação dos mesmos não foi obrigatória e apenas teve início após a leitura, o aceite e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

3.6 Instrumentos de coleta de dados e técnica de análise

Para a coleta de dados, o instrumento utilizado foi à gravação de áudio das reuniões e das dinâmicas propostas. Em relação à gravação de vídeo esse instrumento foi escolhido, pois permite captar e registrar cada momento da coleta de dados.

A materialização do cronograma de Ciclos de Formação Continuada teve a intenção pedagógica de possibilitar a observação dos diálogos, momento-a-momento e as nuances sutis da fala. Do material produzido foram transcritas as gravações considerando, que as transcrições permitem ao pesquisador uma análise criteriosa a respeito de cada fala dos participantes da pesquisa. O momento da transcrição representa mais uma experiência para o pesquisador e se constituiu em uma pré-análise do material, pois ao transcrever a pesquisa pode realizar suas interpretações e inferências.

As transcrições foram realizadas com o auxílio dos pressupostos de transcrição de vídeos e áudios propostos por Powell; Francisco e Maher (2004).

Segundo Powell, Francisco e Maher (2004) apud Clement (2000) e Martin (1999),

O vídeo é um importante e flexível instrumento para a coleta de informações oral e visual. Ele pode capturar comportamentos valiosos e interações complexas e permite aos pesquisadores reexaminar continuamente os dados. Ele estende e aprimora as possibilidades da pesquisa observacional pela captura do desvelar momento-a-momento, de nuances sutis na fala e no comportamento não verbal. É superior às notas do observador, uma vez que não envolve edição automática (p.86).

Os autores acrescentam que esse instrumento associado a outros, dá-nos elementos importantes para a configuração da pesquisa e para tanto apresentam sete fases interativas e não lineares para a análise dos vídeos ou áudios, são elas:

1. Observar atentamente aos dados do vídeo/áudio;
2. Descrever os dados dos áudios;

3. Identificar eventos críticos;
4. Transcrever;
5. Codificar;
6. Construir o enredo e
7. Compor a narrativa

O objetivo dessas fases interativas foi ressaltar os significados presentes nos diálogos, a manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem, como presente em Bardin (1977). Na fase inicial, pré-análise, o material foi organizado, compondo o corpus da pesquisa. Selecionaram-se os diálogos, formularam-se hipóteses e elaboraram-se indicadores que nortearam a interpretação final, porém foi fundamental observar algumas regras propostas por Bardin (2011):

(I) Exaustividade: sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte;

(II) Representatividade: preocupa-se com amostras que representem o universo;

(III) Homogeneidade: nesse caso os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes;

(IV) Pertinência: é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa;

(V) Exclusividade: um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria

O contato inicial com os documentos, a chamada “leitura flutuante” é a fase em que são elaboradas as hipóteses e os objetivos da pesquisa. Segundo Bardin (2011), hipóteses são explicações antecipadas do fenômeno observado, em outras palavras, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo. Após a realização da “leitura flutuante”, houve a escolha de um índice organizado em indicadores. Ao final, no momento da exploração do material, codificam-se os dados, processo pelo qual os dados são transformados sistematicamente e agregados em unidades.

O processo de codificação dos dados restringe-se a escolha de unidades de registro, ou seja, é o recorte que se dará na pesquisa. Para Bardin (2011), uma unidade de registro significa uma unidade a se codificar, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase.

Ao realizar essas fases interativas, elaboramos o que denominamos de Eixos Temáticos.

Abaixo destacamos como as categorias foram se estabelecendo. Chamamos Unidade

de sentido às falas presentes nos diálogos que seguiram os critérios de seleção partindo da transcrição do Ciclo de Encontros da Educação Integral. Como indicadores colocamos os elementos conceituais presentes no referencial teórico, a saber: 1 – Reflexão; 2 – Presença de elementos que compõem o diálogo; 2.1 – Suspensão dos pressupostos; 2.2 – Sensibilidade; 2.3 – Impulso de “necessidade”; 3 – Comunicação; 4 – Grupo de diálogo; 6 – Formação Continuada (Grupo de encontro); 7 – Desenvolvimento pessoal e profissional; 8 – Dialogicidade (Freire); 9 – Redes de convivência (Bohm) e 10 – Prática reflexiva.

Desta forma ilustramos os Eixos Temáticos:

Quadro 7 – Categorias:

Unidade de sentido (falas)	Indicadores (Conceitos presentes nos referenciais teóricos)	Eixos Temáticos (Categorias)
<i>“É tem comunicação, mas não tem o diálogo”</i>	✓ <i>Reflexão</i> ✓ <i>Percepção do diálogo</i>	1. <i>Comunicação e Diálogo</i>
<i>“Por isso que a nossa formação tem que ser continuada, contínua”</i>	✓ <i>Formação</i> ✓ <i>Desenvolvimento pessoal e profissional</i>	2. <i>A formação e o desenvolvimento profissional</i>
<i>“[...] E isso é fundamental para a formação de uma nova compreensão do que deve ser a escola e o que deve ser o trabalho pedagógico”</i>	✓ <i>Prática Pedagógica</i>	3. <i>A prática reflexiva</i>

Fonte: Autora

Os diálogos foram mapeados, agrupados e apresentados de forma descritiva e reflexiva. Houve a leitura, por diversas vezes dos diálogos (falas) presentes nos encontros, posteriormente, foram organizados por indicadores e definidos como categorias possibilitando a compreensão dos resultados alcançados e permitindo o avanço para novos questionamentos, apontamentos e pesquisas na área.

Os dados foram organizados através de *Eixos Temáticos*²², visando facilitar a análise, a reflexão e a apresentação dos diálogos, buscando possíveis inter-relações das informações.

²² Eixos Temáticos – é um conjunto de temas que orientam o planejamento de um determinado trabalho, funcionando como um suporte ou guia. Disponível em < <https://www.significados.com.br/eixo-tematico/>>.

Trabalhamos com *Eixos Temáticos* e inspirados em Bardin (1977) sobre as categorias de análise de conteúdo, definida como:

O conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis indeferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A partir da citação acima se destaca os processos de descrição e inferência realizada para a pesquisa. A descrição explora o texto na medida em que o mesmo vai sendo desconstruído, posteriormente parte-se para a etapa da categorização, no caso desse estudo, dos *Eixos Temáticos*, momento em que o analista²³ reconstrói o texto novamente. Após essa etapa vem a inferência, ou seja, é neste momento que se atribui por deduções lógicas e justificadas, que deram significado ao discurso.

Bardin (1977) afirma que

A análise de conteúdo possui duas funções básicas: função heurística – aumenta a prospecção à descoberta, enriquecendo a tentativa exploratória – e função de administração da prova – em que, pela análise, buscam-se provas para afirmação de uma hipótese. Assim, a análise de conteúdo trata de trazer à tona o que está em segundo plano na mensagem que se estuda, buscando outros significados intrínsecos na mensagem (BARDIN, 1977, p. 42).

Posto isto, partimos para os *Eixos Temáticos* gerados a partir das falas dos docentes. São eles:

1. A comunicação e o diálogo
2. A formação e o desenvolvimento profissional
3. A prática reflexiva

Esses *Eixos Temáticos* aglomeram semelhanças nas falas dos docentes em momentos diferentes e demonstra para a pesquisadora que é uma característica recorrente. Trabalhamos com os *Eixos Temáticos*, porque a partir deles, da análise de cada um e depois de uma análise dos três juntos, a pesquisadora espera responder à questão de pesquisa, cujas concepções podem ser verificadas sobre a dialogicidade no processo educativo.

Após explicitarmos a metodologia, na quarta seção, que será apresentada na sequência, abordaremos a análise dos dados coletados na Formação em Contexto, representado pelas vozes dos professores.

Vale destacar que, como toda pesquisa, essa também apresenta limites, pois embora a

²³ Analista – trata-se da pesquisadora.

palavra fosse dada a todos, alguns preferiram abster-se. Assim, compreendemos que a representação das vozes analisadas foi de alguns professores e não de todos os participantes da pesquisa, situação que não limita a qualidade dos dados, mas é uma representação parcial, visto que ao analisar a comunicação nos escapam os significados das sensações e pensamentos dos que estão em silêncio.

4. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Uma pessoa que não consegue suportar sentir-se atrapalhada ou deslocada, que se sente esmagada sempre que comete um erro – embaraçoso ou não – que não é psicologicamente capaz de ser, ou ser tratada como, parva, não apenas por um dia ou uma semana, mas durante meses sem conta, deverá pensar duas vezes antes de decidir ser um observador participante (WAX, 1971, p. 370).

Pautada na citação acima, passar a ser um observador participante em uma investigação qualitativa é como aprender a desempenhar outros papéis na sociedade (aluno universitário, professor, coordenador, diretor). Não é só preciso aprender os aspectos técnicos de como devemos proceder, como também é preciso sentir que esse papel é autêntico e se ajusta a nós, que as sensações de desconforto, estresse, desânimo, fazem parte do processo e que este papel, como qualquer outro que se desempenha vai adquirindo uma confiança crescente à medida que se ganha prática.

Portanto, esta seção tem como objetivo discutir os resultados obtidos através do Ciclo de Encontros de Formação em Contexto na Educação Integral, em busca de um processo dialógico, considerando os conceitos apresentados na fundamentação teórica deste trabalho e a aquisição de novos conceitos através das interpretações feitas após as transcrições das gravações.

4.1. A Formação em Contexto nas vozes dos professores

As relações estabelecidas no contexto escolar têm se revelado dia-a-dia difíceis e conflitantes. A descrença de que a escola possa constituir-se num espaço de construção de conhecimento, de alegria, de formação de pessoas conscientes, participativas e solidárias, tem se tornado mais intenso. Os sentimentos em relação à unidade escolar têm sido de desilusão, desencanto e impotência diante dos inúmeros problemas cotidianos. Mas é necessário encarar este desafio vendo como uma possibilidade de mudança em que a busca e o diálogo estimulem a capacidade reflexiva e a construção de uma visão diversificada do conhecimento.

O envolvimento com o diálogo, na perspectiva de Bohm (2005) que estabelece que os encontros sejam semanais ou quinzenais por um período de dois anos ou mais, seguramente é uma perspectiva do grupo de professores. Os mesmos compreendem a importância deste espaço de tempo para que a dialogicidade aconteça e que os debates e discussões provenientes das demandas da instituição escolar ainda são pautas das reuniões de formação presentes nas práticas das escolas do município.

Partimos agora para as análises baseadas nos Eixos Temáticos construídos:

1 – A comunicação e o diálogo.

Essa análise corresponde ao primeiro e segundo encontro que trata do Diálogo, da Comunicação e das Redes de Convivência. Portanto, extraímos algumas unidades de sentido dos encontros, mediante os indicadores de reflexão e percepção do diálogo:

19'21" P – A minha primeira hipótese é que em alguns momentos o diálogo não acontece nesta unidade, entre os pares. E por conta da nossa prática pedagógica, ele precisa acontecer. Em alguns momentos nós temos as reuniões para resolver algumas demandas.

19'45" Q – É tem a comunicação, mas não tem o diálogo.

19'46" P – É tem a comunicação, e não tem o diálogo, por conta também de que temos opiniões diferentes em alguns momentos, mas para o todo, para o coletivo da escola alguns diálogos tem que acontecer para que a prática pedagógica aconteça em prol do aluno, em prol da escola.

20'38" D – Porque há por parte dos indivíduos, que estão inseridos neste contexto, uma questão pessoal, cada um busca o que é a sua verdade. Que o autor vai falar, que cada um, que uma pessoa tinha um posicionamento a outra tinha outro. O que acontece aqui? As pessoas por diferentes motivos, ou por escolas e devido a formação acadêmica, devido a sua formação de vida, profissional e circunstâncias da vida e por influências externas à escola, influência de indivíduos externos à escola, ela forma pré-conceitos, pré-opiniões, pré-julgamentos e aí ela vai para o diálogo, que deveria acontecer de uma forma adulta, não seria adulta, seria racional, vai, e ela acaba se imbuindo de sentimentos para fazer a discussão, que as vezes na verdade, não é nem a discussão dela com ela mesma, é a discussão de um terceiro[...]

Analizamos a comunicação e o diálogo nos trechos acima e percebemos que há a evidência de uma comunicação, porém não de um diálogo por parte dos professores, nota-se no diálogo do participante “Q” confirmando a fala de “P”. Elucidamos através da literatura de Bohm (2005), que a comunicação vem se deteriorando em toda parte, as pessoas pouco conversam umas com as outras, uma dos fatos é o avanço das tecnologias e o outro é o choque das personalidades distintas. Constatamos, então, na fala dos docentes que há influências externas que contribuem para emergir pré-conceitos, pré-julgamentos que interferem nas opiniões dos mesmos nos debates.

Esse mesmo autor destaca que um dos significados da comunicação é a de que se possa fazer alguma coisa junto, isto é, levar informações ou conhecimentos de uma pessoa pra outra de maneira tão exata quanto possível (Bohm, 2005, p.29). Reforça que temos consciência dos “problemas de comunicação” que vivemos, e ao tentarmos modificar isto geramos mais confusão, violência e agressão. Portanto o diálogo é o envolvimento de todos os

participantes de um debate ou discussão, em que todos têm igual oportunidade de participação. As pessoas devem ouvir livremente umas as outras e fazer algo juntas, isso significa fazer algo em comum em que as informações e conhecimentos por mais exatos que possam ser passados possuem diferenças que colocam em movimento de criação por meio do diálogo.

Os professores precisam trabalhar juntos, serem capazes de ouvir uns aos outros, sem preconceitos e sem influenciarem-se mutuamente, ou seja, sem o convencimento puro e simples que as pessoas tentam fazer umas com as outras, e estabelecer uma troca cooperativa de trabalho conjunto, deixando de lado ideias e intenções antigas, e estarem prontos para algo diferente quando necessário.

Ainda neste contexto,

21' 40" D – [...] Então eu vejo assim que tem muito do terceiro aqui. Porque às vezes não é nem a opinião da pessoa. Porque quando você conversa com a pessoa sozinha ela tem uma opinião, gente eu estou falando alguma besteira? Por exemplo, se eu sentar com a M, N, E G ou com qualquer um de vocês e eu sentar com a pessoa, eu e a pessoa, o diálogo será estabelecido de uma forma. Quando eu sento com este grupo, o diálogo é estabelecido de outra forma. E quando eu vou com mais outro grupo ainda, aí o diálogo é outra forma. Eu penso assim, não é que eu tomo as dores do outro, eu acabo meio que comprando a briga do outro enraizando aquilo que o outro embute em mim. E as vezes não é nem a minha opinião. Gente eu estou errada na minha análise externa?

22' 52" Q – Neste sentido não. Porque independente do serviço, as vezes...esse dias eu li uma frase que era bem real. Muitas pessoas não gostam de você, sem te conhecer, elas não gostam de você pelo que o outro falou de você. Quer dizer é um pré-conceito desta comunicação e deste diálogo. Na realidade desta comunicação, porque nem um diálogo num teve, ela não teve um diálogo com você para te conhecer.

23' 19" D – Não.

23' 20" Q – Ela já julga por aquilo que o outro falou. E aí a partir daquilo, ela já cria um outro problema, uma concepção daquela pessoa. Aí ela se afasta, ela não conversa, porque assim, fulano falou...fora do ambiente. Isso é uma questão de homem, de natureza.

23' 21" D – Ela cria uma concepção de mundo daquela pessoa...[...] A visão de mundo dele. Aí ele acha que a visão dele é a única visão que existe. Então quer dizer, na verdade é um monólogo, não é um diálogo, porque é só o que ele pensa.

Na concepção de Bohm (2005) devemos ser capazes de nos comunicarmos livremente em um movimento criativo, com respeito às nossas ideias, e também lidarmos com uma espécie de insensibilidade ou “anestesia” das contradições, estarmos atentos ao que está “bloqueando” a comunicação, pois é possível a construção de algo novo em grupo.

O diálogo se manifesta contrário à “discussão e todos nós, temos pressupostos e

opiniões diferentes, sobre os significados da vida, o que uma pessoa pensa é realmente importante e os indivíduos não resistem à necessidade de defender as suas opiniões e, o fazem sob uma carga emocional, e a sua opinião é uma “pressuposição”.

Constata-se que ocorrem incompreensões de algumas condutas e práticas, entre os docentes que atuam na Educação Integral, levando em consideração os pressupostos com relação às ementas das oficinas pedagógicas e atuação dos professores e que os mesmos mantêm durante os diálogos. Compreendemos que as opiniões são o resultado de reflexões de coisas que foram ditas por outras pessoas sobre as temáticas das oficinas pedagógicas.

Nesse mesmo encontro destacamos os diálogos na organização do ensino no contexto das oficinas pedagógicas e suas especificidades:

24’06” P – Eu vejo assim pelo lado das oficinas, vamos pensar pelo lado das oficinas. Aqui eu não sou a especialista de Artes Visuais, você não é a especialista de Leitura. Levando em conta que a cada dois anos eu mudo de oficina, e assim eu não vejo um diálogo do professor que foi por dois anos daquela oficina com aquele que vai, até mesmo para poder fazer um giro dessas atividades com os alunos. Entendeu? Porque eu já passei por esta oficina. Até esse diálogo é uma das coisas que falta. Porque como são várias as licenciaturas para poder entrar para a Educação Integral, e a gente não tem professor de Matemática, Português, que vai ficar sempre naquela disciplina, eu posso rodar nas oficinas pedagógicas. Eu não vejo, de uma certa forma, uma troca com aquele que saiu, com aquele que está chegando, que as vezes a pessoa vai em busca. Olha quando você trabalhou... quero dar continuidade. Porque as vezes o aluno é aquele que está desde o 1º ano até o 9º ano. Tudo bem, troca de turma, as vezes sai, as vezes volta, mas para estar progredindo com os conteúdos.

25’16” D – Eu vejo que tem professores que até mostram o armário. Oh, meu armário era assim, eu usava assim. Mas tem outros que não chega nem perto. Ele deixa o armário do jeito que está, você se vira que o “filho é teu”. Então assim, esse diálogo, não é só na questão até entre as pessoas, as vezes eu não gosto daquele porque simplesmente nunca nem conversei, nem sei quem é a pessoa. Ou eu não gosto daquela oficina. Por exemplo: o exercício que a J e a E fizeram foi interessantíssimo esse ano. Uma coisa nova. Que nem a Secretária da Educação perguntou: Criou uma oficina nova? Não desmembrou a Educação Ambiental e ela tinha algumas vertentes e ela foi destinada em uma das vertentes. Então quer dizer, teve que se fazer um trabalho em cima disto, mas as “coitadas” ficaram sozinhas. Porque como o “filho” era só das duas...

26’20” E – Assim...como eu falei, eu entrei por último de manhã eu não tinha opção da oficina, mas muita gente falou não.

26’32” J – E a gente troca as ideias.

26’37” P – Mas também não parou para pensar, porque se gira, uma hora vai chegar nela essa oficina.

Os trechos acima apontam para a falta do diálogo no tocante às oficinas pedagógicas, uma vez que há um rodízio a cada dois anos entre as que são oferecidas pelo programa, essa

ausência pode comprometer as trocas de vivências e experiências no âmbito escolar.

Levando em consideração a teoria de Vygotsky (2008), que a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai ao sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual, retomamos a internalização.

No processo denominado “internalização”, segundo o autor, as relações intrapsíquicas (atividade individual) constituem-se a partir das relações interpsíquicas (atividade coletiva) e é neste movimento do social para o individual que se dá a apropriação de conceitos e significações, ou seja, acontece a apropriação da experiência social da humanidade.

Constatamos baseado na teoria de Vygotsky (2008) que esse desenvolvimento depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar. A aprendizagem é um processo coletivo em que as relações colaborativas podem e devem ter espaço. Ainda de acordo com essa teoria as interações são a base para que o indivíduo consiga compreender (por meio da internalização) as representações mentais de seu grupo social, confirmado na fala do participante “J” quando se refere à troca de ideias.

Essa construção do conhecimento ocorre primeiramente no plano externo e social (com outras pessoas) para depois ocorrer no plano interno e individual. Nesse processo, a sociedade e, principalmente, seus integrantes mais experientes (adultos, em geral, e professores, em particular) são parte fundamental para a estruturação de que e como aprende que ficou evidenciado na fala de “P” [...] *Eu não vejo, de uma certa forma, uma troca com aquele que saiu, com aquele que está chegando, que as vezes a pessoa vai em busca[...].*

Também levamos em consideração a outra contribuição de Vygotsky sobre a ideia de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), pois a mesma é potencializada por meio da interação social do aprendiz com outros indivíduos mais experientes. E é justamente nesse nível proximal que a aprendizagem acontece – *Olha quando você trabalhou...quero dar continuidade*, nesta fala percebemos a evidência da interação social dos indivíduos.

Analisando a aprendizagem através dos diálogos dos professores:

28'21" D – [...] O que deveria acontecer é o diálogo como um todo. Eu olho e falo assim. Oh eu faço um trabalho legal de alguma coisa.. A outra professora olha e diz...olha eu fiz um trabalho da Tarsila do Amaral assim, assim...Não é porque eu não sou daquela oficina aquele ano que eu não posso contribuir. Mas você tem que estar aberta a receber a minha sugestão e aí é o que eu percebo, tem gente que não gosta.

29'22" P – Tem gente que acha que você está dando “pitaco” na oficina e não gosta.

29'19 N – *Tem gente que não gosta mesmo. Eu não me importo já sai da minha oficina e fui à outra dar sugestões.*

29'37" D – *Eu estou dizendo N, que a maioria das pessoas não gostam. Não são todas.*

29'42" P – *è que a maioria das pessoas ela se fecham. Por exemplo, por dois anos eu vou ser desta oficina, eu vou fazer só isso. Eu não vou aceitar a opinião do outro, então você deixa de aprender, porque uma hora você vai estar lá. Se fecha no seu mundo e não quer compartilhar nada do que aprendeu com ninguém. As vezes a pessoa tem muito para contribuir, oferecer e ela não oferece.*

30'14"E – *Isso é verdade. Antigamente tinha muito mais deste diálogo. Em texto, por exemplo, trabalhava o Folclore aí eu ia fazer uma peça em Arte Cênica. Gente me desculpa, mas eu não vejo mais peça nesta escola. Olha! eu falando demais...*

30'18" D – *Não, aqui é o lugar do diálogo!*

Assinalamos a partir da teoria de Freire (2005) onde o diálogo autêntico é aquele que realizamos através do outro, quando o reconhecemos e quando nos identificamos no outro, ou seja, na responsabilidade e no compromisso do fazer as oficinas como construção social, que as professoras expressam a dificuldade do reconhecimento do outro nos casos em que há a necessidade de colaboração relativa à construção das mesmas.

As trocas de experiências e vivências das professoras nem sempre são gratificantes, em momentos que relatam competição e falta de cooperação por parte de algumas colegas.

Ressaltamos que os autores Freire (2005) e Tedeschi (2010) valorizam a importância da comunicação com o outro nas relações sociais no tocante à responsabilidade dos homens em suas interações e no envolvimento para um consenso, quando realiza ou desenvolve algo em conjunto e de maneira colaborativa.

O trabalho em conjunto requer um diálogo constante por parte dos professores e, a proposta da Educação Integral preconiza a constituição dos docentes como sujeitos dialógicos. No trecho abaixo mostra que há fatores que interferem nessa constituição:

30'30" Q – *[...] E trabalhar em conjunto né.*

30'39" P – *E nas peças teatrais você está trabalhando muitas coisas: a expressão corporal e facial, a comunicação, a leitura, a dramatização.*

30'47" E – *Um exemplo: eu trabalhava um personagem lá em leitura e o outro também entrelaçava uma atividade com a minha proposta.*

30'50" D – *O E essa era a proposta da Educação Integral, mas ela foi se perdendo, porque? Porque é assim, eu não gosto de bicho, tudo bem, você não gostar de bicho. A partir do momento que você prestou um concurso[...] Quando iniciou a Educação Integral não tinha essa coisa, "eu sou dona deste lugar", foi uma construção e entre elas se organizavam. Tinha uma reunião e elas se juntavam por afinidades de oficinas. Por exemplo: Música e Arte Cênica, Leitura e TIC. E planejavam, vocês*

vão trabalhar tal coisa, então vocês vão ter que sentar juntas porque o planejamento de vocês vai ter que ser elaborado junto. O que eu percebo hoje, as pessoas não se conversam, ah eu não gosto daquela, eu não gosto disso, daquilo e quem perde com isso é a criança. Porque as vezes...o nosso foco aqui é a criança!

No trecho acima os participantes expressam que no início da EI as oficinas eram planejadas em conjunto e de acordo com as afinidades para cada oficina. Pelas falas é possível perceber que essa dinâmica mudou indicando que questões individuais interferiram no planejamento em detrimento da criança.

Analisamos a priorização de um elemento em detrimento do outro, estabelece uma prática conservadora na qual o sujeito dialógico que deve estar vinculado a outro que também é sujeito passa a não se estabelecer. O dialogismo só se constitui como um todo se houver a compreensão do planejamento como algo coletivo e que é dever do educador progressista ir além de um simples grupo que procura resolver problemas escolares, mas incluso também questões sociais.

Corroborando com a análise, Freire (1995) a respeito da dialogicidade na comunicação entre as pessoas, fica claro o que o autor enfatiza em seus dizeres, que não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital.

Os professores têm a consciência sobre a necessidade da dialogicidade no processo de comunicação, o que se confirma nas falas dos docentes:

33'26" N – A nossa comunicação aqui entre os pares ela acontece mais assim, foi o que a E falou, está faltando mais aquelas apresentações que tinha bastante. Mas quando tem uma apresentação entre os pares quando vai ter que apresentar algo para fora ou nas apresentações de final de ano.

34'00" D – Então N, mas são diálogos pontuais.

34'05" P – Então esses diálogos pontuais, a gente está cumprindo, porque temos um calendário super apertado, finalizamos uma atividade e já tem outra para entregar. Eu concordo quando você fala atividades de sala de aula. Atividade de sala de aula pode ser uma atividade de teatro. Não precisa ser nenhuma mega produção com figurino, se a criança tiver um roteiro e souber que ela vai apresentar[...]

35'30" D – Então N, mas é porque o diálogo, é como se o “negócio pertencesse só aquela pessoa, as outras pessoa não se empoderam. Toma por exemplo uma Maquete, “fulana de tal tem que entregar uma Maquete. Eu vejo assim pelo menos...

Verificamos nesse trecho que os participantes compreendem que um processo dialógico ainda se dá pontualmente e é entendido como instrumento usado pelo educador apenas às vezes.

Entretanto se dialogar implica a aceitação do outro (a) e o respeito pelas ideias e

pensamentos que sujeitos ou grupos expressam a valorização da fala e do ouvir a voz do outro é parte de uma opção democrática do educador (FREIRE, 1995).

Assim como o autor compreendemos que a dialogicidade é uma exigência da natureza humana tornando-se impossível imaginar uma ação educativa transformadora sem um comprometimento do educador com uma visão do contexto de onde atua e da consciência de que a realidade pode ser modificada pela intervenção dialógica.

Finalizamos a análise desse Eixo Temático, descrevendo a compreensão do entendimento dos docentes sobre a perspectiva da comunicação, onde fazemos algo junto ao outro ser humano e o diálogo, quando há o envolvimento dos participantes. Assim, retomando a fala de Freire (2006) que, em toda a sua construção teórica, chama a atenção para a natureza humana constituindo-se social e historicamente, e não como algo dado. Ressalta ainda sobre a nossa consciência enquanto seres humanos e como seres históricos. De acordo com o autor, somos seres inacabados e essa consciência gera, em nós, a possibilidade de inserção numa busca permanente. Essa busca é o que denominamos o processo educativo e que ocorre nas redes de convivência.

Partimos agora para a análise de outro Eixo Temático.

2 – A formação e o desenvolvimento profissional.

Aqui, interessou-nos destacar, a partir do diálogo dos participantes, o discurso atual da formação dos professores e que permitiu não apenas pensar, mas também gerar alternativas para o futuro.

10'30" D –[...] por causa da nossa vida cotidiana, acaba não dando tempo de estudar. Eu reservo um tempo porque eu gosto de ler. É que todo o acervo da escola praticamente eu já li tudo. Então assim, uma ou outra coisa que eu não li, mas assim eu reservo um tempo para a minha formação pessoal mesmo. Para poder...vocês se lembram que eu disse: que eu sou fruto daquilo que eu aprendo, daquilo que eu estudo, das minhas interações, sou fruto dos meus diálogos, das minhas experiências. Eu acho que a gente tem que enriquecer o nosso trabalho. A E e a J me surpreenderam. Porque até mesmo antes de sentar com elas para conversar sobre o projeto dos animais, elas já tinham um projeto para a oficina maravilhoso. Então assim...quando começou a Educação Integral, não tinha nada pronto escrito.
11'06" Q – Hoje temos o nosso manual e cada vez que troca o governo fazem mudanças.

11'16" D – Vocês não pegaram a época da “biblia verde”, que foi a primeira. Era um referencial. Aliás tinha todo o referencial. Quando entrou outro governo...fizeram vamos dizer...uma colcha de retalhos.

11'42" Q – Quer dizer, cada um que entra tem que deixar “a minha marca”.

11'45" D – A ex Gerência veio e “destruiu” tudo o que estava . Porque o que ela

fez, gente foi desumano. Desconstruiu todo um trabalho, de uma vida inteira. Tem coisas ali. Por exemplo, você trabalha Arte Cênica, para mim essa oficina...a Ementa da oficina é uma Ementa maravilhosa. Eu acho assim, você...Ainda deixou alguns focos de resistência, que somos nós o "Projeto". Alguns focos resistem. Outros incorporaram o jeito que está ali e é assim que vai ser feito. Por exemplo a unidade do J R enfrenta um problema seriíssimo, porque eles não são nem integral, nem fundamental, nem nada[...]

12'58" M – Acontece o mesmo conflito, que eu as vezes vejo por mim na Educação Integral. Eu vejo a questão da formação. Quanto eu prestei para a Educação Integral, o que acontece, você vem com aquele viés que você vai trabalhar com a sua formação inicial. Aí de repente você se depara que vai trabalhar com Educação Ambiental, que foi o meu caso. Aí eu falei, nossa eu não sei nada. Eu não entendo nada. Aí o que acontece, você vai precisar de todo o conhecimento teórico. Aí lógico, vai vivendo, vai compartilhando, vai dialogando, pesquisando. E aqui com a Sala Verde fica mais fácil ainda. Mas lá no J R é diferente. Cada gestão que entra lá, muda. Quando eu cheguei lá era 02 aulas de Educação Integral, 02 de Fundamental e voltava para o Integral. Aí desconstruíram tudo isso porque não dava certo. Então a criança ficava meio período só para a educação integral e meio período para o fundamental. Estava tudo certo. A impressão que dava para quem vinha de fora é que estava tudo fluindo. Tudo certinho. O que aconteceu? Mudou a direção de novo. Aí começaram a reclamar do barulho. Os professores do fundamental tem muita resistência com o integral. Você guarda material eles jogam fora, então assim é complexo a convivência com o pessoal do fundamental. Então o que fizeram vamos voltar tudo de novo como era. A criança fica sem referência nenhuma e para o desenvolvimento dela, a gente que estuda um pouco, pelo menos, dá a impressão que..

Concordamos com a compreensão dada por Nóvoa (1992) para a Formação Continuada, como sendo um espaço para que a reflexão aconteça, pois, o professor assume uma posição em relação ao papel que ocupa e que apesar de tantas críticas e acusações enfrentadas no curso de sua profissão, ainda é possível modificar o contexto no qual ele intervém.

Percebemos o conflito que surgiu nos diálogos acima e como os docentes se posicionam em relação à configuração da modalidade de Educação Integral no município, pois algumas unidades são integradas ao Ensino Fundamental e se descaracterizam da proposta inicial à qual o projeto se embasa. Temos que ser confiantes em nossos propósitos e no que tange a nossa formação pessoal e profissional, buscar a formação continuada voltada para a preocupação da forma de aprender a ensinar, assim como a preocupação em analisar, de uma perspectiva mais global e sistêmica, os processos de mudança e inovação, a partir das dimensões organizacional, curricular, didática e profissional, entendendo, concebendo e valorizando a formação como uma intervenção educativa aos desafios de mudanças das escolas e dos professores.

Analisamos que a trajetória profissional docente inclui a Formação em Contexto e

reforça que a mesma acontece com a intervenção dos professores, esse processo é entendido como desenvolvimento profissional, não ocorre de forma isolada e só é possível através das relações interpessoais e de integração, pautados em processos de vivências e experiências. O conceito de desenvolvimento profissional resulta do reconhecimento da necessidade de formação e do exercício do diálogo como elemento fundante do trabalho do professor que se compreende como sujeito inacabado, sempre aprendendo quando ensina, numa dinâmica problematizadora dos objetos de ensino.

Analizamos este diálogo,

00'06" D – A formação do professor dificulta a aprendizagem?

00'15" M – Isso que eu ia perguntar. Porque nós não podemos ensinar os nossos alunos da mesma forma que nós aprendemos. A universidade ensina a gente como a ensinar os alunos.

00'30" D – Fato. Você não pode ensinar do jeito que você aprendeu. Por exemplo, eu, quando eu me formei na década de 90, se eu for dar aula hoje com aquele tipo de formação, aquele tipo de aluno ideal, não existe mais. Não tem.

00'44" F – Exatamente!

00'45" P – Por isso que a nossa formação tem que ser continuada, contínua.

Partindo do diálogo acima, constatamos que não se pode ensinar, nos dias de hoje, da mesma forma que se aprendeu e, por isso que a formação tem que ser contínua. Retomamos o que foi dito por Freire (2014), “que nesta forma de compreender e de viver o processo de formação, eu considerado o objeto, terei possibilidades, no dia de amanhã, de vir a ser o *falso sujeito* da formação do *futuro objeto* de meu ato formador” (FREIRE, 2014). Então se faz necessário uma Formação em Contexto que potencialize uma reflexão real dos docentes sobre a sua prática nas instituições educacionais e que fomente a autonomia na gestão de sua própria formação. Essa autonomia pode ser entendida através do diálogo que se segue:

18'44" D – Bom nós aqui temos formações diversas. Cada um vem de uma corrente filosófica, ideológica, alguém tem uma história de estudo. Cada um tem a sua contribuição. Quando a E fala o G sabe muito. Eu falo por mim, eu gostaria de ouvir mais, eu sempre falo que fazer reflexões em grupo é muito bom para se aprofundar. Professores com outras formações que tem muito a acrescentar, que pode contribuir. Só que eu sabe o que eu acho que a gente menospreza.

19'46" N – Sabe o que eu acho, a gente sai daqui da escola para fazer uma formação fora, e muitas vezes não contribui tanto.

20'01" D – Eu faço uma pergunta, será que nossos colegas dão tanto valor para o nosso conhecimento?

20'03" P – Esse é o cerne da questão.

Nesse diálogo, contatamos a teoria de Tardif (2012), onde reforça que mesmo reconhecendo que há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, ganha destaque a posição pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, pois são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores.

Trazemos de volta a citação feita pelo autor,

Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2012, p. 38).

Nesta análise, por mais que Tardif (2012) especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas, do domínio do conhecimento específico a ser ensinado, da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar, ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

Neste sentido encaixa-se a Formação em Contexto que se apresenta como uma possibilidade de interpretação ampla da Formação Continuada na instituição de Educação Integral, pois favorece processos de mudança e transformação protagonizados pelos diversos atores que atuam na comunidade educativa.

Contatamos na fala dos docentes tal afirmação,

32'17" D – O interessante é isso, poder trocar as experiências, socializar esse conhecimento.

32'43" N – Eu aprendi muito mais coisa aqui na Educação Integral, nas interações, nas vivências. Esse ano com a Oficina de Educação Ambiental eu fui pesquisar muito mais coisa, aprendi muito mais.

33'14" J – Eu acho que a Educação Integral é muito mais flexível. Uma amiga me perguntou para qual modalidade ela deveria prestar. Eu disse, Com certeza Educação Integral.

Percebemos que o desenvolvimento profissional é um processo que decorre nos contextos de trabalho e, tem sido evidenciada a necessidade de promovê-lo, inserido no desenvolvimento organizacional desses contextos de ação docente. Portanto, o problema da participação dos professores e também do grupo todo é parte integrante desse processo de desenvolvimento contextual, individual e organizacional. Quer dizer que o desenvolvimento

profissional deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem que são as crianças, as famílias e as comunidades.

Avaliamos, no diálogo abaixo, as necessidades do contexto da Educação Integral no que tange as práticas pedagógicas:

14'35" P – Vocês percebem que ao invés de investirmos o nosso tempo para tentar melhorar a nossa prática profissional, nós estamos lidando o tempo inteiro, com problema social, comportamento dessas crianças, porque não estamos dando mais conta. Nóvoa fala muito isso, a educação vem de casa. Qual é a educação escolar? É a educação, através do conhecimento. E esse conhecimento é esse pensado, que é a formação inicial da profissão, a formação continuada que tem que ser trabalhada dentro da escola a gente não consegue chegar lá. Porque quando nos reunimos para tentar pensar em estratégias para melhoria, nos deparamos de que estamos a falar novamente dos problemas de comportamento das crianças inquietas, interativas, tecnológicas, um monte de problema junto. Então Nóvoa fala das três revoluções que houve no cenário educacional: da escrita, do livro e da tecnologia. Nós estamos perdendo para a tecnologia. Ele questiona ainda, no futuro teremos esse modelo de escola ainda? Não sei, porque de verdade a escola será o computador. A criança que quiser estudar vai buscar o conhecimento.

16'19" Q – Ai cai naquela pergunta que o R fez. As crianças estão em condições, capacidade de escolher, saber o que é melhor para ela?

16'37" P – O autor fala que mesmo que seja pequeno, nós somos o microcosmo, a discussão é pequena, mais é aqui que ela começa. E ele critica a formação que é sair do ambiente escolar e ir lá fora, para receber pequenas formações, que não são formações prontas que vão resolver o problema da escola.

Os professores ressaltam o problema da sobrecarga de trabalho ao qual estão submetidos e a prioridade que os problemas comportamentais referentes aos alunos ganham em relação aos estudos sobre as temáticas ligadas a estratégias de ensino. Portanto o espaço para os debates de formação continuada ficam comprometidos, pois as demandas consomem a maior parte do tempo. Percebemos ainda as preocupações dos docentes, no tocante a escola do futuro, que se pauta em uma perspectiva de ensino tecnológico, onde o aluno irá buscar o seu conhecimento através do computador e das pesquisas dos conteúdos a serem apreendidos.

Neste contexto, entendemos que precisamos analisar o desenvolvimento do professor no que tange ao ambiente de trabalho e o contexto do ensino.

Analisamos o desenvolvimento do professor, definida pelos autores Hargreaves & Fullan (1992) e, sob a perspectiva inspirada em Bronfenbremer (1979) como a “ecologia do desenvolvimento do professor”. Essa ecologia pode ser analisada em dois níveis: no nível do ambiente direto de trabalho e no nível do contexto do ensino.

A ecologia no contexto de trabalho traz os fatores que suportam ou desencorajam os processos de desenvolvimento profissional, tais como o tempo para planejamento em grupo,

para observação de outros professores desenvolvendo ações e para orientação de professores novatos, além da alocação dos recursos e a atuação pouco eficaz de uma liderança, que é um fator contextual que afeta decisivamente os projetos de desenvolvimento profissional nas escolas.

Já a ecologia no contexto do ensino, considera muito importante a cultura docente, pois está relacionada com o sucesso nos processos de mudança educacional e, para o desenvolvimento da cultura docente, é necessário que o professor apoie os alunos, mas que ele também seja apoiado e reconhecido.

Constata-se, portanto, que as concepções sobre formação e o desenvolvimento profissional, no âmbito da aprendizagem dos professores, tem a ver, direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais e considera as interações mútuas entre o professor como sujeito ativo e o ambiente considerado dinâmico, pois nele ocorrem tanto as práticas docentes, quanto as práticas de formação.

Os debates, constatados nas falas dos docentes, podem ocorrer com um grupo pequeno, o microcosmo, contudo evidencia que já é um começo e que as formações continuadas não necessitam acontecer extra-escolar, mesmo porque ressalta que formações prontas não resolvem os problemas da escola.

Retomemos a citação de Imbernón (2010),

Agora, no século XXI, quando tudo é mutável, modificado e mais complexo, necessitamos olhar para trás sem revolta, para ver o que nos serve descartar aquilo que não funcionou, por mais que alguns se empenham em continuar propondo-o e desenvolvendo-o e construir novas alternativas que beneficiem a formação dos professores e, portanto, a educação promovida por eles (IMBERNÓN, 2010 p. 24).

Finalizamos a análise desse Eixo Temático: *A formação e o desenvolvimento profissional*, refletindo sobre a citação acima e, (re) pensando no que diz respeito à Formação em Contexto e a responsabilidade sobre a formação dos professores, de forma que a prática pedagógica docente só será modificada se houver um processo reflexivo do pensamento prático que indicará essa mudança no contexto escolar.

Evidenciamos que a formação e o desenvolvimento profissional caminham juntos, através dos contextos de vivências e experiências entre os docentes, sujeitos ativos e o ambiente, considerado dinâmico, prevendo desta forma que ocorra, simultaneamente, práticas docentes e práticas de formação na escola.

Por fim trataremos agora da última análise que aborda o Eixo Temático:

3 – A prática reflexiva

Aqui nos pautamos no enfoque dos estudos feitos da década de 90 sobre a epistemologia da prática, sobre o pensamento e o desenvolvimento profissional do professor, pela referência dada ao processo de reflexão, cujo conceito norteou as propostas de ação docente e formação dos professores na época, pois desde então a prática reflexiva vêm sendo pensada nas escolas como um caminho para os debates e melhorias na educação.

Levamos em consideração o conceito de Libâneo (1999) sobre a prática reflexiva como implicação da intencionalidade do professor sobre a compreensão de seu trabalho. O conceito de Alarcão (1996) de que a reflexão é uma forma especializada de pensar, onde o ato reflexivo capacita o pensamento do ser, atribuindo-lhe o sentido. Gómez (1995) complementa que o pensamento prático do professor está vinculado à formação docente como um profissional reflexivo, articulando os conceitos da escola, do ensino e do currículo e Zeichner (1997) enfatiza a validade dialógica reflexiva, ou seja, a capacidade de a pesquisa promover o diálogo e a reflexão entre os professores.

Mediante tais conceitos sobre a reflexão na prática pedagógica analisamos os diálogos abaixo, considerando a necessidade da dialogicidade para o desenvolvimento profissional do professor num processo de organização coletiva para que o ensino atinja as várias necessidades que a sociedade vai “cobrar”.

05'45" P – Levar em consideração a bagagem cultural e linguística que o aluno tem. Quais? Por exemplo, a nossa clientela. Qual bagagem é essa? Os conhecimentos prévios dos alunos.

05'50" F – Mas também, Zeichner, em seu texto pontuou que trabalha nos EUA.

05'55" P – Sim. Já tem essa informação no texto. Essa bagagem cultural e linguística de outro, pois, a gente não pode fazer um comparativo, mas podemos fazer uma análise para nós, trazendo para a nossa realidade, por exemplo, a gente não pode falar que acontece aqui. Aqui a gente tem, felizmente, um currículo que ele tem que ser cumprido. Então o professor vai fazer o quê? Uma associação com aquilo que ele propõe – que ele propõe não – que ele tem que dar conta e aquilo que o aluno traz de bagagem associado aquilo que ele vai propor. Não dá para levar em consideração, como ponto de partida, somente o conhecimento que ele tem.

06'46" R – A “gente” (os docentes) quando pensa nessa bagagem, a gente pensa na norma da linguagem e na cultura institucionalizada e o que ele está falando é justamente essa bagagem que o aluno traz que é outra. Por que assim, a cultura institucional, que é aquela que cai em prova que é aquela que passa na televisão eles não tem, mas eles têm outro repertório. Eles têm um repertório muito grande. Que não são as coisas que valorizamos que não é conhecimento que institucionalmente é valorizado, mas eles trazem uma carga enorme.

07'19" M – Então... Mas, na hora da sociedade “cobrar”, a sociedade não vai cobrar esse conhecimento, essa cultura. Vai “cobrar” à letrada, ou seja, aquela que

cai nos vestibulares.

07'21" R – Mas ele está falando para a gente considerar esse conhecimento também para pensar estratégias.

As análises dos diálogos acima estiveram baseadas nas falas dos autores, que reforçam o processo de aprendizagem e a intenção dispensada quando se elabora um conteúdo a ser apreendido pelos alunos, da qual as trocas de experiências deveriam ser mais cooperativas, mais dialógicas e menos individualistas e funcionalistas, pois devemos levar em consideração a bagagem cultural trazida pelos alunos no tocante ao aprendizado e, que muitas vezes não é o conhecimento institucionalmente valorizado.

Neste contexto, quando se busca novas alternativas para a mudança, a reflexão da prática indica um caminho para isso, onde o processo de aprender e ensinar caminha junto e em um processo constante de trocas mútuas. Desta forma o processo reflexivo do pensamento prático do professor valoriza a bagagem cultural trazida pelo aluno e associada ao conteúdo programado prevê pensar novas estratégias para aprendizagens mais significativas.

Corroborando com a análise, descrevemos a possibilidade de valorização das vivências dos alunos em função do que se tem que desenvolver na Educação Integral e de seu currículo em contraponto à educação regular, nos diálogos abaixo:

07'46" P – Se formos pensar na Educação Integral que não há uma “cobrança” no sentido do currículo, na escola conseguimos ter um olhar para esse repertório pessoal da criança. [...] Quantos assuntos familiares que nós estamos levando em consideração? Primeiro ouvimos o que está acontecendo naquela família para depois poder entender aquela criança, no nosso caso, nós conseguimos fazer essa “transferência”, por que aqui na E.I nós temos um currículo a cumprir? Tem. Trabalhamos com quatro Módulos anuais, nosso trabalho não é vago e nosso conteúdo é reconhecido pelo MEC, se fosse um conteúdo que não tivesse valor mediante ao Ministério da Educação a gente não teria nem porque estar aqui. Por um período recebemos até a verba do FUNDEB, pois a escola é reconhecida pelo MEC[...]. A gente consegue dar conta e o nosso olhar é diferente daquele da sala de aula do ensino regular.

08'40" P – Para nós, por exemplo, a Oficina de Artes Visuais, Educação Ambiental onde há produção (referindo a produções de telas ou objetos com reutilizáveis), mas outras o produto final é mudança de conduta. Lá na Oficina de Arte Cênica, através da roda de conversa, a dinâmica com as frases, trabalha “n” coisas, inclusive os significados e estão internalizando para futuras mudanças de conduta. Isso também é um conhecimento!

09'58" P – O conhecimento que a gente também está levando em consideração neste caso são as vivências dentro das famílias, que nós temos essa condição porque trabalhamos com Oficinas Pedagógicas. Quando a criança está inserida no ensino regular como ela irá contribuir? Qual a cultura que irá prevalecer se ela só viu violência entre pai e mãe? De pobreza e miséria? Questionamentos dessa natureza corroboram para uma reflexão quanto às dificuldades de aprendizagem e ausência de conhecimentos prévios mediante tais condições.

10'30" R – São duas coisas. Primeiro desde que estou aqui na EI que eu posso entender que o nosso papel é muito mais próximo do Letramento e seria o que? Seria a gente dar condições de acesso ao conhecimento cultural. Ninguém nasceu com esse conhecimento. Eu não nasci.

10'31" P – Sim.

10'32" R – Eu aprendi, então... Essa é nossa função... Mostrar que existe Teatro, Cinema, outras expressões artísticas. O que a gente não pode enquanto educador é colocar em uma hierarquia isso. Não é que a criança não tem cultura. Ela tem a cultura dela, que é cultura do Funk, me desculpe com 08 anos eu ouvia Vivaldi? Não, não ouvia. Ouvia Axé, que é a mesma "m--da" que o Funk, porém menos explícito. Essa é a realidade. Os tempos mudam.

11'43" P – A linguagem também muda e é apropriada para a geração.

11'47" R – Enquanto professor: se a gente falar que a cultura deles está errada, já estamos descumprindo o nosso papel na educação com eles. Claro que temos que mostrar outra coisa. Mas não podemos falar... Você não tem cultura! Através de... Não temos que desprezar... Por exemplo, Sabe o que você aprendeu até agora, esquece! É isso aqui. Não. A partir de... Mostrar... Tem isso aqui também que é importante.

Nos trechos acima há uma reflexão por parte dos docentes no que diz respeito ao repertório pessoal do aluno, as vivências e experiências ao longo da vida, o respeito ao conhecimento prévio adquirido por parte dos mesmos e a importância desta valorização. O conhecimento adquirido pelo aluno se dá através das famílias e da escola; a linguagem também muda de geração para geração e o professor deve respeitar o repertório cultural do aluno, que pode ser diferente do que é ensinado na escola, mas têm o seu valor.

Alarcão (1996) se mostra nesses trechos, ao considerar a necessidade de se levar em consideração a cultura do aluno como forma de motivação refletindo sobre uma forma especializada de pensar, pois na medida em que o ato reflexivo capacita o pensamento do ser, atribui-lhe novos sentidos. No debate acima os participantes valorizaram a cultura do aluno que podem encaminhar estratégias de inclusão desses saberes na cultura escolar.

Os autores Pérez Gómez (1995), Alarcão (1996) e Imbernón (2010) abordaram a necessidade de uma prática docente reflexiva no contexto escolar, como uma possibilidade de transformação no modo de pensar e agir que só será possível através de uma reflexão contínua do professor como um profissional reflexivo.

Os professores que não refletem não se dão conta das múltiplas realidades que coexistem no ambiente de trabalho, podem envolver o professor em um processo de reflexão sobre os mais variados aspectos do ensino do contexto quando considerados na forma de formação em contexto.

Já especificamente sobre a reflexão na análise dos diálogos abaixo:

30'24" R – Baseado no que o António Nóvoa está falando. O que ele está falando da formação da escola é que quando a gente pensa no comum, ou seja, no tradicional, a gente não tem que pensar no igual né. E de certa forma sobre o que ele está falando do trabalho do docente e a construção de uma escola nos moldes modernos, que é uma escola que tem que lidar, pois ela não tem opção de não lidar com a diversidade, dado muito importante, para pensar a dialogicidade: conhecer e partilhar as diferenças. Porque o que ele está falando é...para você saber, para você poder construir um conhecimento comum, você tem que compreender a diversidade e o professor tem que estar atento, tem que se posicionar, tudo o que ele falou...

31'11" P – Que vem de encontro com o texto do autor Zeichner sobre a cultura escolar que a criança traz, me posicionar também diante da cultura dela.

31'18" R – Exatamente. Ele está falando então que a gente tem que pensar uma educação baseada na diversidade e que o professor tem que estar aberto a lidar com essa diversidade. Temos que lembrar que na escola pública, que é a grande formadora de pensamento no Brasil, até hoje é uma elite que freqüentava. Certo? E essa elite tem toda uma base intelectual excelente para trabalhar com acesso a todos os teóricos, mas como ele mesmo colocou, despregado da realidade social, não é? Quando você permite a entrada de vozes destoantes e dissidentes na Universidade, você está trazendo para dentro da discussão acadêmica um olhar da diversidade, que posteriormente será compartilhada no convívio escolar. E isso é fundamental para a formação de uma nova compreensão do que deve ser a escola e o que deve ser o trabalho pedagógico.

Constata-se, por meio das contribuições de Zeichner (1997) que os docentes podem se envolver em um processo de reflexão, promovendo um diálogo mútuo nas redes de convivência, em um processo de formação em contexto, proporcionados em espaços de interação e convivência diária.

Pre vemos que a reflexão aconteça, não e tão somente entre os sujeitos, mas também nos espaços onde ocorre a prática pedagógica e que através dessas reflexões possa modificar os espaços de formação, contribuindo para a prática docente.

Finalizamos as análises dos três *Eixos Temáticos* apresentados neste estudo, no contexto da Educação Integral, através das vozes representadas pelos docentes.

Na próxima seção apresentaremos as Considerações Finais, através do resultado das discussões, respondendo a questão de pesquisa e as questões norteadoras bem como as possíveis lacunas e encaminhamentos para outros gestos de interpretação quanto à temática de investigação desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na produção deste estudo defendemos o exercício da abordagem teórica dos autores por parte da Professora Coordenadora na Formação em Contexto para o grupo de professores no desenvolvimento de uma postura dialógica e reflexiva nos espaços de formação, esperando que haja a transformação e mudança nas ações e nas práticas pedagógicas.

Retomamos a questão de pesquisa: Quais concepções podem ser verificadas, sobre o entendimento dos professores atuantes na Educação Integral e envolvidos na Formação em Contexto sobre a dialogicidade no processo educativo? Concomitantemente trazemos a questão norteadora: O processo de Formação em Contexto contribui para a dialogicidade na prática pedagógica?

Na busca de respostas para as questões elaboradas e elencadas no estudo para o HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, como espaço de discussões e debates, os docentes defendem o HTPC como um espaço de Formação em Contexto, de troca de ideias, estudos e reflexão sobre a prática e dos desafios que se impõem a ela.

Os dados analisados nos permitiram concluir que os entendimentos atribuídos pelos professores aos encontros de Formação em Contexto, nos HTPCs estão relacionados a um conjunto de fatores tais como: dialogicidade entre os pares, compreensão do percurso da formação e do desenvolvimento profissional docente através dos tempos, reflexão das práticas pedagógicas presentes no contexto da Educação Integral, certificação e conhecimento novo em relação às discussões pedagógicas e ao que surge do novo fluxo de conversação.

Os docentes pontuaram as dificuldades enfrentadas durante o processo de formação, tais como as demandas existentes na escola, que por vezes impedem que a formação aconteça; problemas comportamentais dos alunos que muitas vezes se tornam temáticas nas reuniões de formação; formações que ocorrem na SME que pouco contribui para o trabalho na escola e por fim a falta do diálogo, confirmando a hipótese inicial, por parte dos docentes, que limita empreender um processo de Formação Continuada em que o processo dialógico esteja presente.

Neste sentido, de acordo com os docentes e suas ações reflexivas, se constitui um processo constante de levantamento das demandas, debates e estudos teóricos das ações e práticas dos mesmos, sobre seus dilemas, problemas e necessidades e, outros aspectos importantes que se referem à definição dos critérios para avaliação sistemática do planejado e

do realizado na escola de Educação Integral. Ou seja, um processo de estudo do cotidiano, de reflexão, observação e discussão sobre a prática e de busca sobre novas maneiras de atuar, por meio de várias ações: leituras, textos, vídeos, estudos de caso, análise das avaliações dos alunos, debates e discussões, rodas de conversas e apresentação de novas ferramentas e metodologias.

O estudo desta temática não se encerra através das contribuições da Professora Coordenadora, uma vez que os encontros de HTPCs são regulares e semanais na Educação Integral e que, por parte da mesma organiza os espaços e momentos de encorajamento do grupo de docentes, para o desenvolvimento de uma postura comunicativa e dialógica que se volte para o exercício da reflexão na ação, que permite a liberdade de um pensamento novo e transformador, partindo do levantamento das demandas e reais necessidades da escola.

Esses apontamentos são de fundamental importância para que novas pesquisas e estudos na área da educação sejam produzidos com o intuito de contribuir para a melhoria da Formação em Contexto, para as ações vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, bem como a melhoria das condições de trabalho dos docentes e da Professora Coordenadora.

Algumas indagações podem ser respondidas em futuros estudos, tais como: Como o diálogo permanente na Formação em Contexto pode melhorar a qualidade das práticas pedagógicas; O que diferencia na prática um professor iniciante de um professor que passa por um processo de Formação em Contexto.

Propõe-se então, como continuidade da temática, abordar a constituição da identidade desses docentes uma vez que advém de graduações distintas. Isso significa aceitar que as fontes de aquisição dos saberes dos professores se referem igualmente às experiências do presente e as do passado e que conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional, justificando, portanto, a característica temporal dos saberes dos professores.

Constata-se a importância da pesquisa para a escola e para os professores, pois a prática profissional de um docente é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, cursada em instituições destinadas à formação de professores. Os saberes dos professores são da mesma forma, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na sua vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das

relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Segundo Tardif (2012) por mais que consideremos que o professor age sozinho, as relações que estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de suas ações. Os saberes profissionais, portanto, advindos de origens diversas só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

A presente pesquisa apresenta-se de suma importância para a área da educação, mas especificamente para a atuação de Professores Coordenadores que atuam em HTPCs nas escolas. Os professores necessitam aprender a ser profissionais e reflexivos, pesquisar, trabalhar em equipe e o Professor Coordenador ocupa um papel fundamental, pois, o processo de Formação Continuada dos professores prevê uma perspectiva transformadora por parte dos mesmos.

Por fim, mediante este contexto, e a fundamentação teórica abordada, o caminho possível para a melhoria das ações está, para esta pesquisa, no espaço escolar da Educação Integral, como lugar de formação de professores, através da Formação em Contexto, no HTPC, em reuniões semanais, por meio de um processo dialógico onde a prática reflexiva tem dimensão emancipatória no processo que desencadeia as condições de mudança institucional e social que se deseja a partir do trabalho docente e que leva em consideração o saber profissional, que também possui uma dimensão identitária.

Haja vista é através das experiências e vivências, pessoais e profissionais significativas que se constitui a identidade de cada um. Vislumbramos um contributo quando se constituem professores e imprimem os saberes experienciais adquiridos do curso de formação ao longo da carreira docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ARROYO, Miguel. **Profissão de Mestre**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 226.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. Editado por Lee Nichol; tradução Humberto Mariotti. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A **Pesquisa participante**: um momento da educação popular. Revista Educação Popular, v. 6, jan./dez.2007, p. 51-62.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 17/2007. **Programa Mais Educação**. Brasília, DF: 2007.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: editora do Brasil, 1997.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, **Estatuto da Criança e Adolescente**, 1990.

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

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999^a, p. 131.

_____. MEC. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. - Série Mais Educação - Brasília: MEC, SECAD, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, MEC), 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Art Médicas, 1996.

CARSON, K. D.; CARSON, P. P.; BEDEIAN, A. G. **Development and construct of a career entrenchment measure**. Journal of Occupational and Organizational Psychology, v. 68, p. 301-320, 1995.

CLEMENT, J. Analysis of clinical interviews: foundations and model viability. IN: KELLY, A. E; LESH, R. (Ed.). **Handbook of research methodologies for science and mathematics education**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 547-589.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Escola Pública de Horário Integral: Um Tempo (Fundamental) para o Ensino Fundamental**. In: ABRAMOVICZ, Anet. Para Além do Fracasso Escolar. Campinas, Papirus, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>>. Acesso em 30/05/2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989, p. 56.

ESTEVÃO, Carlos. **Formação, gestão, trabalho e cidadania**. Contributos para uma sociologia crítica da formação. Revista Educação e Sociedade. Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez.2001.

ESTEVEZ, Manuela; RODRIGUES, Angela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

FERREIRA, A. C. **Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática**. In: FIORENTINI, Dario (Org.). Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.19-50.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; SILVA, Maria Eleni Henrique da. **Formação Humana e dialogicidade III: encantos que se Encontram nos Diálogos que Acompanham Freire.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FORMOSINHO, J. O. ; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira.** Editora e Livraria Olho D Água, p. 74, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil.** Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/507/491>> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan. /abr. 2009.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

FULLAN, Michael. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade/MICHAEL Fullan e Andy Hargreaves; trad. Regina Garcez. – 2ª Ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.**

FUSARI, José Cerchi & RIOS, Terezinha Azerêdo. **Formação continuada de profissionais do ensino.** In: Anais do III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo: UNESP, 1994.

GAGE, Norberto (Org.). **Handbook of research on teaching.** Chicago: Rand McNally and Co, 1963.

GARCIA, Carlos Macedo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2.^aed. São Paulo: Atlas, 1989.

GUSDORF, GEORGES. **Professores para que?** Para uma pedagogia da pedagogia. Trad. Martins Fontes. – 3^a Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão – 3^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. – (Coleção Entre Nós Professores).

GOLVEIA, R. P. **A política da Educação Integral no Brasil.** São Paulo, Moderna, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, Silvia. Processo formativo docente. Verbete. **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 351.

LACERDA, Maria do Pilar. Apresentação. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito há outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 17-18.

LECLERC, Genuína. Programa Mais Educação e Práticas de Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito há outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 307-318.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

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

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico.** Como Construir uma Escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTIN, L. C. **The nature of the folding back phenomenon within the Pirie – Kieren theory for the growth of mathematical understanding and the associated implications for teachers and learners of mathematics.** 1999. Um published doctoral dissertation, University of Oxford, Oxford, England.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista educação, Porto Alegre, v.22, n.37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Ed. UNB, 1999.

MOSQUERA, Juan. **O professor como pessoa.** Porto Alegre: Sulina, 1976.

NÓVOA, Antônio. **Lês temps dês professeurs – analyse sócio-historique de La profession enseignante au Portugal (XVIIIe – XXe siècle).** Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, v. I-II, p. 75-76.

_____, O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, José (Org). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

_____. (Org) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1997.

OLINDA, Ercília Maria Braga de; FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire.** Fortaleza: Editora UFC, 2006.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; FERREIRA, C. FORMOSINHO, J. **Pre-school teachers turn over in the district of Braga: A problem for the development of pré-school education.** Comunicação apresentada na 8th European Conference on Quality in Early Childhood Education – Early Years Education: New Challenges, New Teachers. Santiago de Compostela, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. (Ed.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

POSTIC, Marcel. **Observação e formação de professores.** Coimbra: Almedina, 1979.

POWELL, A.; FRANCISCO, J.; MAHER, C. **Uma abordagem à Análise de Dados de Vídeo para investigar o desenvolvimento de ideias e raciocínios matemáticos de estudantes.** Tradução de Antônio Olímpio Junior. **Boletim de Educação Matemática - BOLEMA.** Rio Claro, n. 21, 2004.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin.** Resenha de: [BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI.** Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

SILVA, Ana Maria Costa e. **A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação.** Revista Sociedade & Educação, ano XXI, nº 72, agosto, 2000.

SCHON, Donald. **The reflective practitioner.** New York: Basic Books, 1993.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SWARTS, P. **Teacher education reform: Toward reflective practice.** In: ZEICHNER, K.; DAHLSTROM, L. (Ed.). *Democratic teacher education reform in Africa: the case of Namibia.* Boulder, CO: Westview Press, 1999. p. 29-46.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, José. **A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico.** In: SÁ CHAVES, Idália (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional.* Porto: Porto Editora, 1997, p. 59-73.

TEDESCHI, Wania. **O professor curioso: indícios de atitudes investigativas na formação de professores de matemática.** São Paulo, 2010. Disponível em: <

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112010-111654/pt-br.php> > Acesso em: 29/10/2018.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Editora Ridendo Castigat Mores. Disponível em: < www.jahr.org> Acesso em: 30/10/2018.

WAX, Rosalie Hankey. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Disponível em: < <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino/investigacao-qualitativa> > Acesso em 23/01/2019. p. 122.

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. **Currículo e Educação Integral na prática: uma referência para Estados e Municípios**. 1ª Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

ZEICHNER, K. **Professora pesquisadora – uma práxis em construção**. Coleção Pedagogias em Ação. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 26 – 52.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K.; NOFFKE, S. **Practitioner research**. In: RICHARDSON, V. (Org.). *Handbook of research on teaching*. 4th ed. Washington D.C: AERA, 2001. p. 298-332.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UM PROCESSO
DIALÓGICO**

Eu, DILENE APARECIDA AMICCI MASCIOLI, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR o (a) convido a participar da pesquisa - “A Formação Continuada da Educação Integral em um Processo Dialógico” - orientada pela Prof^a Dr^a Wania Tedeschi.

A formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras desta formação.

Na formação de professores, as tendências, teórico-práticas para a docência tiveram significativos impactos nas pesquisas educacionais e essas, por sua vez, também exerceram um papel de protagonismo nas mudanças paradigmáticas que atingiram a formação de professores. Na medida em que o paradigma da racionalidade técnica foi dando lugar à compreensão do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente, houve significativas mudanças nas formas de produzir conhecimento na área da educação. Essas tendências produziram conceitos e se apresentaram como produtos e produtoras das ações

formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo da rede municipal de ensino, cidade onde o estudo será realizado e por compor a equipe da unidade escolar selecionada para o estudo. Primeiramente você será convidado (a) a refletir sobre alguns textos que serão discutidos em reunião de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

A discussão dar-se-á em âmbito coletivo e no próprio ambiente de trabalho, onde a pesquisadora fará a gravação da discussão no horário já determinado mediante a solicitação e aprovação da Secretária de Educação do Município e da organização da escola no cumprimento da legislação vigente. Os diálogos dos sujeitos acerca dos textos deverão ocorrer de forma natural e livre, desde que haja o seu interesse. Entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais que envolvam as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino.

Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

A participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela mesma.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia do anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das reuniões e diálogos que serão realizados. As reuniões serão transcritas pela pesquisadora com o máximo de cuidado, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes com validação das informações.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCAR que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP. Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato:

Pesquisadora Responsável: Dilene Aparecida Amicci Mascioli

Endereço: Rua dos Estados, 960 – Jardim Brasil – Araraquara – SP.

Contato telefônico: (16) 991744172

e-mail: dilenemascioli@gmail.com

_____, _____ de agosto de 2018.

Dilene Aparecida Amicci Mascioli

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Apêndice B – Carta de Apresentação e Concordância da Secretária de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone: (16) 3306-6559
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e.mail: ppgpe@ufscar.br



Carta de apresentação e solicitação de autorização para coleta de dados para pesquisa

Eu, **Dilene Aparecida Amicci Mascioli**, portadora do RG 26765754-7, mestranda do Programa de Pós - Graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), matrícula 55910769, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Wania Tedeschi apresento o Projeto de Pesquisa: **A formação continuada da Educação Integral em um processo dialógico**, cujo objetivo geral é contribuir para uma prática pedagógica dialógica.

A coleta de dados será feita no Centro de Educação do município. O instrumento de coleta de dados será o de gravação de áudio das reuniões de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo promovido através de um cronograma de Ciclos de Encontros de Formação Continuada para a seguinte população: (10) professores PII que atuam na referida instituição.

Esclareço que a pesquisa será devidamente protocolada na Plataforma Brasil e, a coleta de dados só terá início após a aprovação do Comitê de Ética.

A participação no projeto é voluntária e sigilosa e terá início após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo).

A pesquisa não terá nenhum custo ou remuneração aos participantes. A UFSCar e a pesquisadora responsável tomarão todas as medidas para manter em sigilo a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa durante o estudo e posteriormente.

_____, 27 de Agosto de 2018.

Dilene Aparecida Amicci Mascioli
Mestranda do PPGPE da Universidade Federal de São Carlos

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Apêndice C – Carta de Autorização e Concordância da Unidade Escolar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone: (16) 3306-6559
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e.mail: ppgpe@ufscar.br



Carta de apresentação e solicitação de autorização para coleta de dados para pesquisa

Eu, **Dilene Aparecida Amicci Mascioli**, portadora do RG 26765754-7, mestranda do Programa de Pós - Graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), matrícula 55910769, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Wania Tedeschi apresento o Projeto de Pesquisa: **A formação continuada da Educação Integral em um processo dialógico**, cujo objetivo geral é contribuir para uma prática pedagógica dialógica.

A coleta de dados será feita no Centro de Educação do município. O instrumento de coleta de dados será o de gravação de áudio das reuniões de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo promovido através de um cronograma de Ciclos de Encontros de Formação Continuada para a seguinte população: (10) professores PII que atuam na referida instituição.

Esclareço que a pesquisa será devidamente protocolada na Plataforma Brasil e, a coleta de dados só terá início após a aprovação do Comitê de Ética.

A participação no projeto é voluntária e sigilosa e terá início após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo).

A pesquisa não terá nenhum custo ou remuneração aos participantes. A UFSCar e a pesquisadora responsável tomarão todas as medidas para manter em sigilo a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa durante o estudo e posteriormente.

_____, 27 de Agosto de 2018.

Dilene Aparecida Amicci Mascioli
Mestranda do PPGPE da Universidade Federal de São Carlos

Centro de Educação

Apêndice D – Declaração de gravação

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO TÉCNICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que a pesquisadora, DILENE APARECIDA AMICCI MASCIOLI, RG 26765754-7, CPF 248164488-37, tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Wania Tedeschi está autorizada a gravar as reuniões de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo, através de um Cronograma de Ciclos de Encontros de Formação Continuada a professores PII da escola municipal pesquisada, com finalidade de coleta de dados para sua pesquisa e dissertação de Mestrado do Programa de Pós – graduação em Mestrado Profissional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Declaro ainda ter conhecimento da pesquisa a ser realizada e de ter sido previamente informado (a) de que os participantes terão participação facultativa e identidades preservadas, bem como terão acesso às informações através do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, 27 de Agosto de 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

ANEXOS

Anexo A – Roteiro de Transcrição

ROTEIRO DE TRANSCRIÇÃO – PESQUISA PARTICIPANTE

INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

(BOGDAN & BIKLEN, 1994)

- ✓ Gravar toda a entrevista com o gravador de voz
- ✓ Descarregar os áudios da gravação no PC
- ✓ Instalar e configurar um software de transcrição
- ✓ Transcrever a entrevista por áudio e guardar
- ✓ Conferir a transcrição escrita com a original
- ✓ Corrigir as diferenças de transcrição
- ✓ Identificar a pesquisadora pela letra: **P**
- ✓ Identificar a Diretora: **D**
- ✓ Identificar os sujeitos da pesquisa pelas iniciais do nome: **N, F, E, G, Q, J, V, M, R, S.**
- ✓ “Redigir” as gravações considerando todas as falas e comentários que possam ter ocorrido simultaneamente
- ✓ Organizar o material transcrito por sujeitos
- ✓ Anotar impressões e hipóteses a serem investigadas (poderão ser utilizadas ou descartadas)
- ✓ A pesquisadora irá realizar a transcrição e definir quais serão as categorias de análise, ou seja, uma pré-análise já será determinada neste momento.
- ✓ Algumas categorias prévias: falas simultâneas, sobreposição de vozes, pausas e silêncios, sujeitos que não se comunicaram e número de vezes que cada sujeito falou.
- ✓ A transcrição deverá estar fidedigna à gravação
- ✓ Após passar pela fase de transcrição, a pesquisadora apresentará um produto para análise podendo-se ser nomeada como de relato, excerto, fala ou verbalização, depoimento ou opinião. Tais intitulações deverão estar condizentes com a abordagem metodológica adotada.

Anexo B – Transcrição da Pesquisa

NA VOZ DOS PROFESSORES

(1ª e 2ª Proposta)

Um dos participantes da pesquisa solicitou que fizesse a leitura no momento da reunião, pois a maioria do grupo não tinha realizado a mesma.

19'21" P – A minha primeira hipótese é que em alguns momentos o diálogo não acontece nesta unidade, entre os pares. E por conta da nossa prática pedagógica, ele precisa acontecer. Em alguns momentos nós temos as reuniões para resolver algumas demandas.

19'45" Q – É tem a comunicação, mas não tem o diálogo.

19'46" P – É tem a comunicação, e não tem o diálogo, por conta também de que temos opiniões diferentes em alguns momentos, mas para o todo, para o coletivo da escola alguns diálogos tem que acontecer para que a prática pedagógica aconteça em prol do aluno, em prol da escola.

20'18" P – Então a minha primeira hipótese quando eu pensei em estudar esta parte do diálogo era essa de que em alguns momentos o diálogo não acontece, partindo do que o autor está dizendo.

20'38" Diretora – Porque há por parte dos indivíduos, que estão inseridos neste contexto, uma questão pessoal, cada um busca o que é a sua verdade. Que o autor vai falar, que cada um, que uma pessoa tinha um posicionamento a outra tinha outro. O que acontece aqui? As pessoas por diferentes motivos, ou por escolas e devido a formação acadêmica, devido a sua formação de vida, profissional e circunstâncias da vida e por influências externas à escola, influência de indivíduos externos à escola, ela forma pré-conceitos, pré-opiniões, pré-julgamentos e aí ela vai para o diálogo, que deveria acontecer de uma forma adulta, não seria adulta, seria racional, vai, e ela acaba se imbuindo de sentimentos para fazer a discussão, que as vezes na verdade, não é nem a discussão dela com ela mesma, é a discussão de um terceiro. Então eu vejo assim que tem muito do terceiro aqui. Porque as vezes não é nem a opinião da pessoa. Porque quando você conversa com a pessoa sozinha ela tem uma opinião, gente eu estou falando alguma coisa de besteira? Por exemplo, se eu sentar com a M, N, E G ou com qualquer um de vocês e eu sentar com a pessoa, eu e a pessoa, o diálogo será estabelecido de uma forma. Quando eu sento com este grupo, o diálogo é estabelecido de outra forma. E quando eu vou com mais um outro grupo ainda, aí o diálogo é outra forma. Eu penso assim, não é que eu tomo as dores do outro, eu acabo meio que comprando a briga do outro enraizando aquilo que o outro embute em mim. E as vezes não é nem a minha opinião. Gente eu estou errada na minha análise externa?

22'52" Q – Neste sentido não. Porque independente do serviço, as vezes...esse dias eu li uma frase que era bem real. Muitas pessoas não gostam de você, sem te conhecer, elas não gostam de você pelo que o outro falou de você. Quer dizer é um pré-conceito desta comunicação e deste diálogo. Na realidade desta comunicação, porque nem um diálogo num teve, ela não teve um diálogo com você para te conhecer.

23'19" Diretora – Não.

23'20" Q – Ela já julga por aquilo que o outro falou. E aí a partir daquilo, ela já cria um outro problema, uma concepção daquela pessoa. Aí ela se afasta, ela não conversa, porque assim, fulano falou...fora do ambiente. Isso é uma questão de homem, de natureza.

23'21" Diretora – Ela cria uma concepção de mundo daquela pessoa.

23'40" G – Na remoção quando você vai lá, você já vem com uma pré ideia de como funciona.

23'44" Q – Pra onde você vai, o outro já tem uma visão.

23'49" Diretora – A visão de mundo dele. Aí ele acha que a visão dele é a única visão que existe. Então quer dizer, na verdade é um monólogo, não é um diálogo, porque é só o que ele pensa. Entendeu?

24'03" G – Se você comprar essa imagem.

24'04" Diretora – Se você comprar esta imagem, aí é onde...

24'06" P – Eu vejo assim pelo lado das oficinas, vamos pensar pelo lado das oficinas. Aqui eu não sou a especialista de Artes Visuais, você não é a especialista de Leitura. Levando em conta que a cada dois anos eu mudo de oficina, e assim eu não vejo um diálogo do professor que foi por dois anos daquela oficina com aquele que vai, até mesmo para poder fazer um giro dessas atividades com os alunos. Entendeu? Porque eu já passei Poe esta oficina. Até esse diálogo é uma das coisas que falta. Porque como são várias as licenciaturas para poder entrar para a Educação Integral, e a gente não tem professor de Matemática, Português, que vai ficar sempre naquela disciplina, eu posso rodar nas oficinas pedagógicas. Eu não vejo, de uma certa forma, uma troca com aquele que saiu, com aquele que está chegando, que as vezes a pessoa vai em busca. Olha quando você trabalhou...quero dar continuidade. Porque as vezes o aluno é aquele que está desde o 1º ano até o 9º ano. Tudo bem, troca de turma, as vezes sai, as vezes volta, mas para estar progredindo com os conteúdos.

25'16" Diretora – Eu vejo que tem professores que até mostram o armário. Oh, meu armário era assim, eu usava assim. Mas tem outros que não chega nem perto. Ele deixa o armário do jeito que está, você se vira que o “filho é teu”. Então assim, esse diálogo, não é só na questão até entre as pessoas, as vezes eu não gosto daquele porque simplesmente nunca nem conversei, nem sei quem é a pessoa. Ou eu não gosto daquela oficina. Por exemplo: o exercício que a J e a E fizeram foi interessantíssimo esse ano. Uma coisa nova. Que nem a Secretária da Educação perguntou: Criou uma oficina nova? Não desmembrou a Educação Ambiental e ela tinha algumas vertentes e ela foi destinada em uma das vertentes. Então quer dizer, teve que se fazer um trabalho em cima disto, mas as “coitadas” ficaram sozinhas. Porque como o “filho” era só das duas...

26'20" E – Assim...como eu falei, eu entrei por último de manhã eu não tinha opção da oficina, mas muita gente falou não.

26'32" J – E a gente troca as ideias.

26'37" P – Mas também não parou para pensar, porque se gira, uma hora vai chegar nela essa oficina.

26'42" E – Eu ouvi...ah eu não vou mesmo, ah eu não me dou bem com animal, mas aí você não se dá bem com informática, com papel, mas se não tentar nunca vai saber.

26'52" Diretora – Mas aqui a gente está para aprender, por isso mesmo que tem várias especificidades, quer dizer, você pode ter cientista social, o pedagogo, etc.

27'02" P – Por exemplo, até hoje nós não tivemos um professor especialista de arte e teatro e nem por isso nós deixamos de executar todas as atividades que a gente fez de dança, de teatro. Não! Quantas coisas maravilhosas a gente fez e produziu em 14 anos de C.E. E teve até especialistas que passou por aqui e deixou a desejar. Entendeu? Porque se acha “top de linha”. Então eu acho assim, se você se empodera daquilo e tenta fazer o seu melhor, você faz bem feito. Eu acho que isso é importante.

27'36" Diretora – Se você der o seu melhor, pode não ser o melhor, mas é o seu melhor.

27'45" J – o que acontece...O caso do coelhinho que estava lá, o que vamos fazer, perguntei para a professora E. Ah a gaiolinha está muito pequena para ele, onde ele está. Mas será se a gente colocar ele com os demais ele não vai brigar. Eu e a E decidimos...vamos fazer o seguinte, deixa ele na gaiolinha e vamos dar uma comida para ele, não sei se deram comida. Ela fez de manhã isso. Agora a tarde eu vou tentar colocar em outro lugar e fico de olho. Então a gente vai se falando, vai conversando. O diálogo vai acontecendo.

28'18" Q – É uma comunicação, um diálogo e o problema diminui.

28'21" Diretora – A questão é de vocês duas.Os colegas não contribuem. O que deveria acontecer é o diálogo como um todo. Eu olho e falo assim. Oh eu faço um trabalho legal de alguma coisa.. A outra professora olha e diz...olha eu fiz um trabalho da Tarsila do Amaral assim, assim...Não é porque eu não sou daquela oficina aquele ano que eu não posso contribuir. Mas você tem que estar aberta a receber a minha sugestão e aí é o que eu

percebo, tem gente que não gosta.

29'22" P – Tem gente que acha que você está dando “pitaco” na oficina e não gosta.

29'19 N – Tem gente que não gosta mesmo. Eu não me importo já saí da minha oficina e fui à outra dar sugestões.

29'37" Diretora – Eu estou dizendo N, que a maioria das pessoas não gostam. Não são todas.

29'42" P – È que a maioria das pessoas ela se fecham. Por exemplo, por dois anos eu vou ser desta oficina, eu vou fazer só isso. Eu não vou aceitar a opinião do outro, então você deixa de aprender, porque uma hora você vai estar lá. Se fecha no seu mundo e não quer compartilhar nada do que aprendeu com ninguém. As vezes a pessoa tem muito para contribuir, oferecer e ela não oferece.

30'14"E – Isso é verdade. Antigamente tinha muito mais deste diálogo. Em texto, por exemplo, trabalhava o Folclore aí eu ia fazer uma peça em Arte Cênica. Gente me desculpa, mas eu não vejo mais peça nesta escola. Olha! eu falando demais...

30'18" Diretora – Não, aqui é o lugar do diálogo!

30'20" E – Eu não vejo mais peça de Arte Cênica, nem apresentação para as crianças. Então estou por fora se estão fazendo. Porque quantas coisas dá para fazer.

30'30" Q – E trabalhar em conjunto né.

30'39" P – E nas peças teatrais você está trabalhando muitas coisas: a expressão corporal e facial, a comunicação, a leitura, a dramatização.

30'47" E – Um exemplo: eu trabalhava um personagem lá em leitura e o outro também entrelaçava uma atividade com a minha proposta.

30'50" Diretora – O E essa era a proposta da Educação Integral, mas ela foi se perdendo, porque? Porque é assim, eu não gosto de bicho, tudo bem, você não gostar de bicho. A partir do momento que você prestou um concurso...eu por exemplo, nunca gostei de trabalhar com criança pequenininha de 03 anos. Só que teve um ano que eu peguei C. I – Classe Intermediária (02 a 03 anos), era a única coisa que tinha de manhã. As crianças tinham culpa que eu não gostava? Eu procurei falar com quem já tinha trabalhado com essa faixa etária. Eu fui buscar as informações de como eu poderia dar o meu melhor. Porque, podia ser que mais para frente eu fosse Diretora de creche, como eu fui, como um monte de coisa poderia acontecer. Aquele conhecimento não foi desperdiçado.

31'41" P – Nunca é!

31'42" J – E de repente você pode descobrir...ah eu achei que não gostasse. Hoje eu descobri que gosto. Porque pode ser medo de tentar.

31'54" Q – O não gostar pode ser o que você tem medo. É um bloqueio. Uma proteção que você cria para você resolver de um problema.

32'11" Diretora – Quando iniciou a Educação Integral não tinha essa coisa, “eu sou dona deste lugar”, foi uma construção e entre elas se organizavam. Tinha uma reunião e elas se juntavam por afinidades de oficinas. Por exemplo: Música e Arte Cênica, Leitura e TIC. E planejavam, vocês vão trabalhar tal coisa, então vocês vão ter que sentar juntas porque o planejamento de vocês vão ter que ser elaborados juntos. O que eu percebo hoje, as pessoas não se conversam, ah eu não gosto daquela, eu não gosto disso, daquilo e quem perde com isso é a criança. Porque as vezes...o nosso foco aqui é a criança.

33'26" N – A nossa comunicação aqui entre os pares ela acontece mais assim, foi o que a E falou, está faltando mais aquelas apresentações que tinha bastante. Mas quando tem uma apresentação entre os pares quando vai ter

que apresentar algo para fora ou nas apresentações de final de ano.
34'00" Diretora – Então N, mas são diálogos pontuais.

34'05" P – Então esses diálogos pontuais, a gente está cumprindo, porque temos um calendário super apertado, finalizamos uma atividade e já tem outra para entregar. Eu concordo quando você fala atividades de sala de aula. Atividade de sala de aula pode ser uma atividade de teatro. Não precisa ser nenhuma mega produção com figurino, se a criança tiver um roteiro e souber que ela vai apresentar. Quantas coisas o Grêmio Estudantil fez ligação este ano. Quando eu comecei a separar as coisas para o jornal, eu pensei, gente o que este Grêmio já trabalhou em meio ano. A P, você não tem noção do que tem de registro das atividades do Grêmio. Como que pode? Foi uma meta de 2018 a questão do Grêmio Estudantil. Você está entendendo? E é uma questão de empoderamento. Desse protagonismo Infante-Juvenil. Quer dizer ele chegou para ficar.

35'13" Diretora – Então, mas você concorda que esse Grêmio já foi para outros professores e outros grupos. E talvez a instituição Grêmio não foi desenvolvida em outros momentos. E é a mesma instituição.

35'22" N – E eu sinto assim que está faltando, eu queria ter feito mais coisas.

35'30" Diretora – Então N, mas é porque o diálogo, é como se o “negócio pertencesse só aquela pessoa, as outras pessoa não se empoderam. Toma por exemplo uma Maquete, “fulana de tal tem que entregar uma Maquete. Eu vejo assim pelo menos...

36'04" N – Então a E já se ofereceu para ajudar, a professora A também.

36'10" Diretora – Então você está entendendo o que eu estou falando? Há um diálogo. O que eu estou dizendo é que não são todos os personagens que dialogam e aí o que acontece. Aí a pessoa não pede, as vezes até ela prefere deixar de concorrer porque ela não quer pedir ajuda.

36'35" N – Eu estou com a maquete, estou fazendo um esboço do que eles querem fazer, mas eu quero pedir a opinião das meninas... qual desses você acha que deve ser feito? Esse eu acho que vai encaixar melhor no nosso tema. Eu não vou fazer sozinha isso. Vou pedir a opinião delas.

36'52" E – E tem gente também né que não gosta de dar opinião porque gosta de ficar escondido, porque assim não vai ter trabalho.

36'58" Diretora – Quem não fala não aparece, quem não aparece não erra, quem não erra nunca é chamado a atenção. Ha, Ha Ha.

37'00" P – É esse o meu problema! Ultimamente eu estou fazendo muita coisa.

37'06" E – Assim quando a professora A estava fazendo as atividades eu ouvi... nossa quando eu cair nessa oficina vou ter que pedir demissão, porque para mim, nunca ia dar certo. Como assim, nunca ia dar certo?

37'21" Q – É só plantinhas, não come a gente.

37'22" E – A professora A não é formada em jardinagem, ela é só a professora da oficina. Vamos tentar.

37'28" Diretora – Mas ela tem habilidade. Gente eu aprendi uma coisa, habilidade, por exemplo se eu for para Educação Ambiental é obvio que eu não tenho habilidade para artesanato, mas eu tenho uma habilidade com culinária, que é uma coisa de “louco”. Então eu vou explorar o que eu tenho de melhor.

37'49" Q – O N você sabe, que a comunicação é legal, porque eu já trabalhei lá na AABB essa questão do artesanato e os mais velhos eu sentia aquela coisa do eu não consigo. Muito fácil para eles falarem eu não consigo. Tudo eles conseguem. É absurdo o que eu tinha que ouvir.

38'36" J – Mas os adultos também são assim, mas fácil né ficar na sua zona de conforto e falar não consigo. A hora que você sair da sua zona de conforto você vai ver como você faz.

38'27" N – Sabe, os meninos fazem melhor do que as meninas as atividades de artesanato.

39'04" Diretora – Talvez porque a gente não delega para os meninos algumas atribuições, a gente acha que é só para as meninas. Aí já tem um pré-conceito em nós.

39'12" P – Aí eles vão e faz na desenvoltura deles e porque a gente sabe que as meninas melhor fariam.

39'16" Q – Às vezes a gente acha que ficaria por e fica melhor.

39'15" Diretora – Tem uma outra coisa. As crianças percebem professor que não conversa com outro professor. Porque eles contam para mim. “aquela professora não conversa com aquela outra”...idem.... E assim o que as crianças percebem que se é o mesmo fio condutor, a mesma conduta é uma coisa.. Quando você tem dois pesos a criança vai para aquilo que é mais fácil. Até a gente que é adulto. Até eu. Por exemplo se alguém perguntar para mim se eu prefiro ir para a oficinas dos bichos ou informática, então E se eu tivesse que ir para uma oficina de TIC eu teria que pedir demissão. Porque sabe o que acontece, eu tenho uma dificuldade e muito grande. Mas eu não tenho vergonha de vira e mexe eu pedir D me socorre, P me socorre. Porque eu sou humana. Nós temos potencialidades, habilidades e cada um explora um lado melhor Eu acho lindo N sua habilidade para artesanato que eu vi na casa da D os porta retrato. Eu A P, você nunca ia ver eu fazer um negócio desse. Porque eu não tenho habilidade. Agora se eu tiver que fazer, eu faço, pode não sair igual ao seu, mas que vai sair um porta retrato vai. É neste sentido

41'27" Diretora – Tem educador que nunca desceu para ver os animais e nem sabe que bicho que tem. Porque uma mãe falou para mim que foi perguntar para uma professora sobre os animais e a professora disse que nem sabia que tinha tais animais na escola.

41'41" E – A gente percebeu isso naquela atividade que a gente teve que fazer com os bichos. Então alguns professores vieram perguntar para mim e para a J o que tinha de animais na escola. Ah tem isso é? Nunca deu certo para eu descer lá para ver.

41'55" Diretora – Nunca deu gente? Se você der 10 passos você está lá .

42'03" E – Vamos falar a verdade, ninguém quer sujar o pé né, nem colocar a mão na terra.

42'13" Q – A professora vem já de chinelo aí coloca a bota. Eu também peguei uma bota para quando for para o Pomar. Não é não querer me sujar. É utilizar o calçado adequado.

42'31" P – Tem outras saídas, a gente não precisa usar o nosso calçado, tem a galocha.

42'36" J – As crianças adoram pisar na terra.

42'46" – Gente sabe o que é: eu tenho medo de sentir amor, eu tenho medo de gostar. Porque o bicho é uma troca e as crianças eu percebi que depois que elas tiveram o contato com os bichos mudou muito o comportamento das crianças.

43'07" Q – Mas quando foi montar o projeto da Fazendinha entre as pesquisas, nós não tínhamos a formação, que quando eu for lidar com o animal.

43'44" E – Igual eu falei para o aluno V, vai fazer Veterinária você não se dá bem com gente, mas se eu tiver que chamar alguém para tratar os animais vai ser o V.

43'53" Q – E dentro dessa escola que é diferenciada ele pode perceber isto.

44'05" Diretora – Mas e se ele não tivesse nesta escola? Ele não teria essa oportunidade.

44'15" P – E já faz tempo que a gente não ouve falar de comportamento de V aqui na escola, será que não foi o contato com os bichos que mudou o comportamento dele nesta escola.

44'21" Diretora – Já é comprovado que quando você mexe com a terra é descarga, é energia e isso é ótimo. O T ele adora os bichos gente. Ele tem problema, eles tem problemas sérios, mas os animais aceitam eles como eles são. O bicho gosta da gente do jeito que a gente é.

44'48" Q – O bicho não julga.

44'49" P – O diálogo e o nosso pensamento, vamos ver como agimos.

45'53" Diretora – Foi aquilo que eu disse, você defende aquilo que é fruto das suas experiências e tem uma outra coisa, as vezes você compra a fala do outro. O problema é, e eu acho muito grave você tira a sua personalidade, você acaba se colocando em uma posição de que a verdade que o outro falou e você comprou é aquilo é a verdade absoluta.

46'14" J – E outra coisa se você não der espaço para você se deixar conhecer. Uma experiência... Eu lembro de um professor que surtou quando a unidade em que trabalhava iria fechar. Eu não sou dinossauro para ser extinto. Ele falava eu não quero ser extinto, eu não quero ir para aquela escola, ninguém me perguntou. Eu sou daqui, eu sou desta escola, não vou sair daqui, a escola não pode fechar. Não pode mandar os alunos embora. Ele e a outra professora entraram num pânico que num grupo que a gente tinha a conversa dos dois era pânico de um lado e pânico de outro. Ele estava desesperado.

46'52" S – Pergunta se ele quer sair agora?

46'55" J – Exatamente. Aí o que acontece ele veio. Aliás todos nós chegamos assim meio acuado. A gente já sabia que a escola era grande, a fama da A P.

47'18" Diretora – kkkkkkkkkk.

47'18" Q – Aliás o problema era a fama da AP. kkkk

47'19" J – E aí o que aconteceu? A gente deu a liberdade dele se abrir e se encontrar e encontrar o espaço dele nessa escola.

47'36" Diretora – O J e eu sou tudo aquilo mesmo que o povo fala?

47'40" J – A gente pode conhecer você tão bem e a gente quer ficar. Talvez outros não se deram a oportunidade de ficar aqui e se adaptar como parte da equipe e quis ir embora.

48'16" Q – Eu vou falar pelo professor D. Ele é extremamente inseguro. Porque eu trabalhei com ele no primeiro dia de aula, porque se bobear ele estava lá comigo, eu auxiliando ele porque tinha um projeto sem estrutura física na escola. Que não tem até hoje. Ele chegou em um dia de tempestade, caindo árvore e tivemos que agrupar todos em um salão. Porque não tinha outro lugar para ir. Gente se via que o que ele queria era sair correndo de lá. E foi muito engraçado e uma criança cortou o dedinho. Aí eu brinquei com a criança, não é para tanto é só um cortinho. Se fosse ele, ia levar no UPA por conta de um arranhão, pois tudo era muito extremo para ele.

49'40" J – Todos nós já tínhamos uma ideia de como seria aqui. Ninguém saia de lá porque achava que era o melhor lugar. Na reunião que a gente teve para falar sobre a desativação do projeto, o pânico foi total. Lá na AABB ele faltava mais que trabalhava. Aqui ele trabalha mais do que falta.

50'00" – 01'48": Assunto disperso.

01:49 Diretora – A humanidade consegue produzir conhecimento, porque o autor fala da engenharia genética, então quer dizer, nós somos seres que conseguimos produzir até a partícula de Deus, mas o problema é como a gente usa isso. Porque o problema não é você ter o conhecimento é saber fazer o bom uso dele. Porque? Porque nós não temos a questão de dialogar com aquele conhecimento. Você produz o conhecimento. Exemplo: as garrafas pet, foram uma invenção boa? Foram. E hoje o que a gente tem que fazer para resolver esse problema? Temos que voltar a usar vidro, retrocesso para os vasilhames retornáveis. Porque o planeta não está agüentando mais.

01:02' Q – Fato. O planeta não está agüentando mais.

01:03' Diretora - Então assim...nossa que bom que conseguimos fazer alguma coisa. Ótimo. E o uso disso?

01:03'33" P – Eu fiz um comentário uma vez, não lembro em que formação que foi, até a respeito da leitura digital. Gente, de séculos era a leitura da digital da nossa mão, passamos por crachá, cartão magnético e hoje voltamos para a leitura digital, a biometria digital. Já estamos em 2018 e voltamos para a leitura digital para nos identificarmos. Como que é essa questão. Há quanto tempo já era a nossa identificação, avançamos tanto tecnologicamente e a gente voltou para a leitura digital como identificação do ser humano.

01:03'48" Q – Assistindo em algum documentários, o processo é a leitura facial. E eles já estão estudando e falaram a questão: se a pessoa estiver de óculos, mudar a cor do cabelo, se ela estiver é com barba, no caso dos homens, como vai Sr feito? São feitas uma leitura de não sei quantos mil pontos do rosto e aí eles fazem a leitura dos ossos e aí você pode mudar a fisionomia o tanto que for que a máquina vai conseguir te enxergar e saber que essa pessoa é você. Já está sendo utilizado isso nas redes sociais.

01:04'16" P – Acho que foi você que me convidou para fazer um curso de inteligência artificial. Fantástico assim para quem puder . Tem um filme que se chama TAU que vai falar sobre a inteligência artificial. Vale a pena assistir. Entendeu? É o futuro. A gente já falou sobre vários tipos de inteligência. Mas é a comunicação futura.

01:04'41" Q – Uma questão de linguagem futurística, você vai ter que se habituar à ela, porque as crianças já vem crescendo com isso. Nós vamos ter que nos readaptar, mudar o nosso olhar. Porque nós também não sabemos muita coisa.

01:04'54" Diretora - A nossa escola é a escola do século 21. A nossa habilitação é da década de 80.

01:05'02 Q – Justamente!

01:05'04" P – Nós somos da década de 80 tendo que nos moldar por enquanto, porque a geração que vem chegando...

01:05'15" Diretora – Oh, posso falar para você...mesmo hoje...mesmo hoje você entra na Universidade para aprender a dar aula para aquele aluno da década de 80, não para o aluno do século 21.

01:05'23" P –Com um diferencial, com algumas práticas de evolução.

01:05'27" Diretora – 70 e 80. Porque ele não aprendeu a dar aula para o aluno de hoje. Mesmo o professor que dá aula em uma escola particular, cada criança com um tablet, ele vai lá para dar aula, ele num vai lá para dar aula para aquela criança. EUA, por exemplo....É que não vai dar tempo de conhecer aquela escola de Portugal, a Escola da Ponte, eu adoraria conhecer, se eu tiver ainda tempo eu vou, porque? A Escola da Ponte é uma sala de aula, onde você tem tudo...a criança aprende aquilo que ela quer, que ela quer!. Ela vai em busca do conhecimento e aí o professor está ali como mediador para ajudar.

01:06'11" Q – Para auxiliar.

01:06'12" Diretora – Se nós não conseguimos, nós, trabalhar com 30 ou 20 alunos com a mesma coisa, você imagina nós trabalharmos com os mesmos 25, que lá é 25 ou 20 alunos, coisas diferentes. Será que nós estamos preparados?

01:06'27" Q – Não, mas o Brasil está gatinhando para isso.

01:06'29" Diretora – E oh...as salas de aula é tudo convencional, um quadradinho, computador, não tem aquela coisa assim para dizer...enciclopédia. Não é aquela coisa do “bum” não! É o conhecimento produzindo conhecimento. Então aquele que está mais adiantado...ajuda. Então assim, é um conhecimento cíclico, nós não estamos ainda preparada para esse conhecimento do século 21.

01:07'00" F – Não a gente briga quando o aluno trás o celular para dentro da escola.

01:07'04" J – Acho que foi a França que fez uma lei proibindo o celular nas escolas agora. A França está proibindo. A criança teima em vim com celular para a escola.

01:07'14" Q – É porque está atrapalhando. Até a França!

01:07'15" Diretora – É porque está atrapalhando. Gente! O problema não é o celular, o aparelho. O problema é o que? Que eles tiram foto do outro no banheiro, eles fazem coisa que até Deus duvida. O professor... usar para dar aula, tudo bem! Mas, o professor também ficar usando ao invés de dar aula, também não dá!.

01:07'39" Q – Mesmo porque ele não vai conseguir dar aula.

01:07'41" J - A tecnologia ao nosso favor e as crianças já nascem mexendo em celular. Mas os alunos ainda não estão preparados para usar esta tecnologia. Não sabem estar na escola e usar o celular da maneira que deveria.

01:07'56" – Mas, isso daí, isso daqui é um conflito geracional. Porque é com o celular. Por exemplo, a régua também não pode ser mau usada para dar na cara.

01:08'11" – Diretora – Mas a régua, vai, vamos supor, é um uso escolar.

01:08'14" Q – É um uso pedagógico, um uso didático.

01:08'20" Diretora – Tem , mas ainda não é para a nossa geração.

01:08'21" F – Por isso que eu falo que é um conflito geracional.

01:08'24" Q – Não precisa ser a régua, o aluno tirou o sapato! Ha HaHa.

01:08'26" S – Vocês se lembram quando os alunos estavam se cortando? E aí foi em série, todo mundo querendo se cortar.

01:08'29" Direita – Por exemplo, os meus vizinhos e netos vão na minha casa e eu nunca tirei bibelô nenhum da minha casa. Eu nunca tirei nada. Para as crianças de hoje, as mães tiram tudo. Quer dizer ao invés de você ensinar que não pode pegar, você tira que é mais fácil que educar. Porque dá mais trabalho é educar.

01:08'57" F – Se você esconder o objeto , nossa! Vai ficar mais louco ainda querendo achar.

01:09'08" Q – É habito da gente. Tudo o que é oculto eu preciso saber o que acontece.

Continuação no dia seguinte...

02'16" – P – Na construção do horário eu percebo assim que algumas situações eu faço no individual, mas aí vem as colocações do coletivo. Que na hora, as vezes que a pessoa faz a observação, ela não enxerga o coletivo e quando você tem a justificativa, ela entende, porque ela só viu aquele lado. Ela não tem aquela ideia do geral, do todo. Né? E eu digo está sendo assim, construído porque? Porque tem que ser desta forma, porque tal professor está ocupando aquela sala, porque tal espaço está contemplado. E também as observações. Uma pessoa coloca...você organizou a oficina deste jeito, mas esta turma não está legal...então quer dizer...tem os dois lados. Do mesmo jeito que eu estou no individual, tem a colocação do coletivo. Como aconteceu nesta última reunião pedagógica a observação feita pela professora I , a respeito de uma turma. Embora fosse uma única aula que ela passava na sala desta professora. Ela estava sendo repetida. Porque num outro dia ela passava na mesma sala. Quer dizer tem o que é discutido no individual e tem o que é discutido no coletivo. Eu faço, de uma certa forma, pela responsabilidade de construir o horário uma organização, mas quando você compartilha, se conta com a observação, com a sugestão do professores. Porque? Porque aí isso é uma forma de onde todo mundo tenta enxergar como vai ser o uso de todos. Todos irão fazer uso deste horário da melhor forma, e o quanto antes a gente organizar, é o melhor. Isso seria uma situação do coletivo, né!

05'36" P – E a respeito da democracia para a escola? Enquanto gestora, do tempo que você está atuando.

05'39" Diretora – Posso falar para você...eu acho assim, a democracia funcional, o termo da palavra demo, como o Norberto Bobbio, ele tem todo...você vê um dicionário de sociologia, filosofia, da própria gestão...ele vai falar que a questão da democracia é uma outra questão. Não é o que a gente faz! Porque a democracia é a vontade...é o que o coletivo quer. Mas na verdade as pessoas não estão habituadas a trabalhar assim. Porque cada um vai olhar o seu lado. Porque você tende a ser egoísta. A gente é egoísta.

06'31" P – A gente fala que está trabalhando democraticamente.

06'33" Diretora – É mentira, é mentira. A criança não pode falar o que ela pensa, o professor não pode falar o que ele pensa, eu não posso falar o que eu penso. Entendeu? Por exemplo se eu fosse falar tudo o que eu penso, a segunda guerra nuclear já teria sido executada. Porque? Porque na verdade você tem que ter o bom senso de filtrar aquilo porque você está ocupando um cargo. E o que eu disse, tem coisas que chama “mandato imperativo”, o que é isso? É algo que é prerrogativa da função da pessoa. É você manda e executa. Porque é imperativo? Porque você manda. Porque você está baseada em cima de legislação. Na verdade, por exemplo, eu acho justo um cara que matou a mãe...por exemplo a saidinha do dia das mães...se a pessoa matou a mãe dela, nem mãe viva ela tem, é justo? A justiça diz que é justo, a justiça está lá! Permite a ela, é legal? É legal. É ético? Não!É imoral? É! Mas é legal para a justiça.

07'49" J – Igual o F. B. pegou agora liberdade condicional. Vai sair da cadeia, vai ficar com tornozeleira, vai trabalhar e voltar para dormir. Pegou 70 anos de cadeia, mas ele cumpriu tudo certinho o que tinha para cumprir , então vai sair.

08'08" Diretora – Gente...será que nós somos, aqui na escola democráticos? Será que eu me coloco no olhar do outro? Será que eu me coloco na situação do outro? Será que eu percebo o que o outro quer dizer? Não! Porque eu, estou falando eu, o ser humano de uma forma geral, quando interessa ele é democrático, quando não interessa, não. Então assim, quando eu participo das coisas, aí tudo pode. Eu senti muito isso na questão das viagens. Enquanto as pessoas participavam, aí ninguém, nunca questionou se a criança era pobre, se ela tinha acesso...nada. A partir do momento que eu tomo uma posição de enfrentamento. O que eu faço? Eu mudo o meu discurso. Então eu não penso na criança, será que eu sempre pensei na criança ou eu penso mais em mim. Será que eu estou vendo mesmo a criança? Porque eu gostei de uma fala que o F falou aquele dia. A criança não pode viajar, né, tal, tem que ver...mas a atividade no Parque Pinheirinho que é uma coisa gratuita, o povo quer deixar tudo de castigo, para corrigir comportamento. Então quer dizer...qual é o meu discurso? Será que o meu discurso é em prol da criança, ou é em prol do que eu acho que devo fazer para aquela criança? Será que é democracia isso? Quando a criança tem acesso e permanência ela não tem sucesso, porque ela não pode participar. Ah...mas ela tem problemas “n”. O problema é que se ele surgiu na sala de aula ele tem que ser resolvido na sala de aula. Ele não tem que ser resolvido em outro espaço. Aí eu quero punir a criança. Porque eu acho que a punição é a melhor forma de resolver o meu conflito. Então assim gente, é nesse sentido. Eu acho que a democracia funciona nesta escola, tá! Pode ser que em outra escola, em outros espaços funcione de um outra forma, nessa escola eu vejo assim, que a democracia funciona me satisfaz, satisfaz o meu ego. Isso eu estou colocando até a A P, estou na berlinda, estou inclusa nisso. Porque? Porque realmente quando me faz jus eu uso da democracia, quando não aí eu vou para o autoritarismo.

10'59" R – Mas A P, isso que você falou se encaixa quando tem ausente uma coisa que é o pré-requisito básico da democracia, **que é o diálogo!**A democracia surge num espaço dialético. Surge, claro, são poucas pessoas para defender a vida pública. E lá você tem debates de ideias. Claro que a princípio todo mundo tem o seu ponto de vista, mas o diálogo está aí justamente para que você tenha contato com outros pontos de vista, aí você toma uma decisão que não seja moral, mas seja ética. Porque aí todo mundo tem a sua moral, tem a sua percepção, mas isso só acontece, como você está falando, quando não tem diálogo. Quando tem diálogo, tudo pode mudar.

11'48" Diretora – Ontem, quando nós conversamos...é que você não participou da discussão. O que nós diagnosticamos, pelo menos aqui, que nós não temos diálogo.

11'55" R – Não temos!

11'56" Diretora – Não temos. E assim porque? Porque cada um R, as vezes até porque não gosta da figura do diretor, não gosta de você, as pessoas...

12'13" R – As pessoas não gostam de conflito.

12'15" P – As pessoas não gostam de conflito, então preferem se isolar. As vezes não dialogam porque querem evitar o conflito.

12'17" Diretora – Porque a partir do momento que você evita o conflito, você também toma uma posição. A partir deste momento eu me posiciono. É uma posição que eu optei ter. Se eu não vou dialogar, não vou conflitar com você, é uma posição que eu tomei. É me abster daquilo. Porque por exemplo...nós fomos lá fazer a consulta sobre as atividades, não teve gente que se absteve de dar sua opinião, então é uma posição que você tomou. Quando você se abstém, é você estar dizendo que não tem lado nenhum.

13'11" J – Só que depois não pode reclamar, se sentir prejudicada.

13'23" P – Só que se ela tomar essa posição, não vai mais poder fazer nenhuma menção sobre as consequências. Ela não poderia, juízo de valor, porque ela não se posicionou. Mas aí ela faz.

13'29" Diretora – Mas faz! Ela faz porque? Porque ela não se posicionou nem do lado A, nem do lado B, então ela critica tudo que for do A e do B. É natural do ser humano.

13'38" P – É natural do ser humano.

13'43" R – Ela acaba ignorando o processo democrático. Democracia é o único sistema no mundo que não é consensual. Não precisa existir consenso na democracia. Você trabalha com o dissenso, ou seja, com opiniões diversas. Agora é anti-democrático uma pessoa que não...porque é assim, toda solução democrática, ela parte de um embate do dissenso, Se você se abstém, você tirou desta construção democrática um lado, então não faz sentido, você se abster e depois criticar o resultado.

14'28" Diretora – Mas acontece R.

14'32" Diretora – A pessoa tem que se posicionar durante o processo. Aí o que acontece, ela prejudica os outros depois do processo. Está errado. É isso que nós estamos falando. Mas não foi por falta de diálogo, porque ela teve o momento para se colocar, mas ela não usou deste momento. Então o que ela faz. Ela se abstém de falar, se fecha no mundo dela, mas depois ela faz uma crítica daquilo que já foi feito. Eu sou uma pessoa assim, eu não sei usar o celular, aí você fala...mas eu sei usar o celular. Aí você começa usar o celular e eu começo a te criticar. Uai, eu não sei usar, eu não falei que eu não sei, se eu não sei, eu não posso falar. Mas se o R sabe, então ele pode fazer uma crítica. Oh nós dois sabemos usar, então nós vamos ver como que é. Aí vai ter um debate aí. Agora o que não pode é eu debater uma coisa com você que eu não sei, ou que eu não participei ou que eu não me posicionei. É esse o problema. Aqui nessa escola falta o diálogo. Parece que está dividido por facções. É verdade! Você dá risada...ohhhh Eu até falo para você quais são. Uma facção são três professoras mais velhas, a outra facção são os professores que faz hora extra de manhã e a outra são os professores da tarde. Ou seja três facções.

16'20" J – Então quem faz hora extra de manhã e trabalha a tarde está em duas facções.

16'22" Diretora – Por exemplo, a tarde eu não percebo que é dividido o grupo. A tarde tem os mais folgados e os que trabalham. Aquele que é folgado, ele não fala. Ele não opina.

16'42" E – é o que a gente falou ontem. Porque quando você também não fala, não dá opinião, você não participa, você não vai ser criticado.

17'02" P – Quantas vezes E a gente se posiciona, está dialogando, dando o meu ponto de vista, o que eu penso sobre aquilo, eu vejo caras e bocas. Porque? Você tem a sua opinião, você pensa que eu não vejo isto no semblante das pessoas a respeito da minha opinião. Ou quando você fala, ou algum outro, você percebe isso no outro. Mas a gente percebe isso no outro. Isso é claro, é evidente.

17'30" Diretora – Por exemplo na reunião pedagógica, eu percebo. As pessoas fazem cara de desdém.

17'32" P – Você tem o direito de se colocar.

17'33" Diretora – Foi a mesma coisa que eu disse. O dia que eu tirei foto com a D. O pessoal quase caiu de “pau” sobre mim. Eu falei assim, gente ela é uma chefe de Estado, independente, o A, o E são chefes de Estado. Se o E vier aqui hoje eu vou receber ele bem. Porque? Porque ele é um representante político. Eu posso discordar da pessoa? Posso. Mas eu enquanto figura pública eu tenho que respeitar a outra pessoa. Eu vejo que não há respeito por parte das pessoas pela figura pública. Do diretor, do coordenador, E até a criança percebe isso. Aí você quer um comportamento da criança que nem mesmo você tem. Então se você não tem esse comportamento. Eu vejo em reunião, todo mundo falando ao mesmo tempo, e aí vocês chegam na sala de aula e criticam as crianças porque as crianças falam.

18'35" P- Uma coisa que é gritante nesta escola e eu falo que já poderia começar pelo diálogo é que os alunos não sabem os nomes dos professores. Como pode? Os alunos estão aqui há quanto tempo e assim tem alunos que não sabe o nome dos professores. Aquela professora daquela sala lá! Isso é base gente. A faz aquela semana inicial de apresentação, além dos alunos se apresentarem entre eles, o professor também se apresenta. Como que pode passar um ano inteiro e o aluno não saber o nome. O máximo que eles chegam a saber é o nome do professor responsável ou do professor da dupla. E assim aqueles que tem um carisma maior, que procura saber. Mas muitos não sabem o nome do professor.

19'24" Diretora – Vocês tem que se identificar para a criança...eu sou a J, eu sou a F. Porque senão eles acham que é qualquer um. Aquela lá! Aquela lá!. Eu não sou aquela lá! Eu sou a fulana. Você tem que se empoderar dentro da escola.

19'38" P – Você tem que ser identificada como aquele professor. Eu não sou eu, D a coordenadora. Os alunos chegam na minha sala e chamam...O tia, o D, O diretora. Eu falo...eu não sou a diretora...eu sou a coordenadora D. Quantos já me viram falar isso. Eu sou a coordenadora a diretora é a A P. Entendeu? A gente tem que identificar o outro, até mesmo para a criança saber como que ela vai abordar. Eu falo qual é o professor. Você sabia que ela se chama tal...tenho feito bastante esse exercício com os alunos quando eles chegam até mesmo com recadinha de professor. Eu falo quem que é.

20'23" Diretora – Estamos em Agosto. Eu falo desde que a escola inaugurou. Não é para mandar criança levar caderneta ou objetos na sala dos professores. Você coloca um recado no Alescio News (grupo de whatsapp) a pessoa vai e pergunta a mesma coisa. O gente, no mínimo a pessoa para ser professora, ela tem que ter uma licenciatura e para ela Sr um Agente Educacional ela tem que ter o ensino médio. No mínimo a pessoa sabe interpretar texto, eu imagino que prestou um concurso, que teve prova de português. Ela tem que aprender a interpretar. Ela pergunta a mesma coisa dez vezes. Ô, no mínimo é para eu dar risada.

21'09" J- As vezes é porque tem preguiça de ler todo o recado. Pega só aquela última informação e pergunta novamente.

21'18" Diretora – A minha briga com a D, que eu brigo mesmo com ela é que você dá muito mastigado. Você falou uma vez a pessoa que procure a informação. Está errado isso. Ela fica toda hora...gente, você é profissional, você tem que buscar a informação. Se foi conversado, procura o colega.

21'50" P – A conversa do Alescio News eu mantenho pelo período de um ano. Porque se for necessário eu retomo os diálogos. Não teria essa obrigação, pois os funcionários poderiam fazer a mesma coisa, salvar a conversa ao menos deste grupo.

22'20" – 23'30" Assunto disperso.

23'31" P – vocês estão entendendo qual é a questão do diálogo aqui. É a necessidade do diálogo até com a minha própria função, com a minha oficina.

23'40" Diretora – Ainda aqui está bem melhor do que muito lugar. Muito melhor. Mas assim gente, as pessoas tem que aprender a lidar com o outro, porque cada um tem um perfil, tem gente, por exemplo a professora A, eu posso falar com ela mais “alto, estourada” porque ela é agitadora. Já não posso falar da mesma forma com a E,

porque ela é toda delicada. Agora mesmo porque, se eu chamo atenção são poucas vezes e se eu vejo alguma coisa que eu já conversei. Se eu já conversei uma vez eu não converso mais.

24'29" J- Também tem uma coisa né A P, Porque a gente não gosta da pessoa. Então a gente tem que dá o direito de tentar aquela aproximação. Mas também se a pessoa não te dá essa abertura, você não vai ficar que nem tonta...estou dizendo para você no profissional. Então quando você diz assim...das facções....rsrs eu só da hora extra e funcionária da tarde. Quando eu vim para cá eu tive um embate muito grande com a professora A. Foi a primeira pessoa que eu pá! Puff!

25'24" Diretora – Porque a professora A tinha resistência do pessoal que estava vindo da AABB. E nós também chegamos aqui com a resistência do pessoal daqui. Só que hoje a relação mudou. A gente se deu a oportunidade.

26'21" Diretora – Então no começo eu achava que o problema era comigo. Que as pessoas não queriam conversar comigo. Mas na verdade as pessoas não querem dialogar. Tive até depressão. Achava que as pessoas queriam me boicotar. Que o problema era comigo. Só que eu percebi que não era.

26'42" N – Fizemos o exercício de juntar todos para que o diálogo fluísse melhor. Que bom que as pessoas se aproximaram mais.

26'50" – Corte na gravação/Assunto Disperso.

10'29" P – Retomando o debate. O que você ia dizer A P?

10'30" Diretora –Professor...por causa da nossa vida cotidiana, acaba não dando tempo de estudar. Eu reservo um tempo porque eu gosto de ler. É que todo o acervo da escola praticamente eu já li tudo. Então assim, uma ou outra coisa que eu não li, mas assim eu reservo um tempo para a minha formação pessoal mesmo. Para poder...vocês se lembram que eu disse: que eu sou fruto daquilo que eu aprendo, daquilo que eu estudo, das minhas interações, sou fruto. Dos meus diálogos, das minhas experiências. Eu acho que a gente tem que enriquecer o nosso trabalho. A E e a J me surpreenderam. Porque até mesmo antes de sentar com elas para conversar sobre o projeto dos animais, elas já tinham um projeto para a oficina maravilhoso. Então assim...quando começou a Educação Integral, não tinha nada pronto escrito.

11'06" Q – Hoje temos o nosso manual e cada vez que troca o governo fazem mudanças.

11'16" Diretora – Vocês não pegaram a época da “bíblia verde”, que foi a primeira. Era um referencial. Aliás tinha todo o referencial. Quando entrou outro governo...fizeram vamos dizer...uma colcha de retalhos.

11'42" Q – Quer dizer, cada um que entra tem que deixar “a minha marca”.

11'45" Diretora – A ex Gerência veio e “destruiu” tudo o que estava . Porque o que ela fez, gente foi desumano. Desconstruiu todo um trabalho, de uma vida inteira. Tem coisas ali. Por exemplo, você trabalha Arte Cênica, para mim essa oficina...a Ementa da oficina é uma Ementa maravilhosa. Eu acho assim, você...Ainda deixou alguns focos de resistência, que somos nós o Piaquara. Alguns focos resistem. Outros incorporaram o jeito que está ali e é assim que vai ser feito. Por exemplo a unidade do J R enfrenta um problema seriíssimo, porque eles não são nem integral, nem fundamental, nem nada. É uma mistura. As crianças, segundo a S que é minha amiga...as crianças tem duas aulas de ... depois de Matemática no final do período. Que criança vai estudar Matemática depois de Educação Física?

12'54" Q – Verdade. As vezes depois de duas aulas de Educação Física.

12'58" M – Acontece o mesmo conflito, que eu as vezes vejo por mim na Educação Integral. Eu vejo a questão da formação. Quanto eu prestei para a Educação Integral, o que acontece, você vem com aquele viés que você vai trabalhar com a sua formação inicial. Aí de repente você se depara que vai trabalhar com Educação Ambiental, que foi o meu caso. Aí eu falei, nossa eu não sei nada. Eu não entendo nada. Aí o que acontece, você vai precisar de todo o conhecimento teórico. Aí lógico, vai vivendo, vai compartilhando, vai dialogando, pesquisando. E aqui com a Sala Verde fica mais fácil ainda. Mas lá no J R é diferente. Cada que gestão que entra

lá, muda. Quando eu cheguei lá era 02 aulas de Educação Integral, 02 de Fundamental e voltava para o Integral. Aí desconstruíram tudo isso porque não dava certo. Então a criança ficava meio período só para a educação integral e meio período para o fundamental. Estava tudo certo. A impressão que dava para quem vinha de fora é que estava tudo fluindo. Tudo certinho. O que aconteceu? Mudou a direção de novo. Aí começaram a reclamar do barulho. Os professores do fundamental tem muita resistência com o integral. Você guarda material eles jogam fora, então assim é complexo a convivência com o pessoal do fundamental. Então o que fizeram vamos voltar tudo de novo como era. A criança fica sem referência nenhuma e para o desenvolvimento dela, a gente que estuda um pouco, pelo menos, dá a impressão que..

14'25" Diretora – A minha proposta, eu vou falar a verdade, verdadeira, que eu propus isso para o governo atual, e ainda está em estudo, era quem tem contrato ainda de 20h ficar só em uma escola e aí ele fazia os HTPI. Porque para mim, hoje está muito difícil gente. Porque a pessoa só vem perguntar do HTPI, do HTPL é só isso que ela sabe perguntar. Se ela vai perder HTPI, HTPL. Ela não pergunta se o aluno está precisando. Então está muito difícil. Então gente é vou falar o que eu pretendo. Eu já pedi uma reunião com as agentes educacionais junto com a coordenadora para tratar de algumas pautas que eu não quero mais. Já foi dito, mas parece que tem gente que não entende. Se eu tenho sala, é na minha sala. Se eu não tenho é uma atividade dirigida. Aqui elas tem a oportunidade do MP , momento para preparar aula, onde muitos lugares agente educacional não tem direito desse momento. Não tem mesmo. Pela função delas não tem mesmo, mas eu acredito que como atuam com crianças também tem que ter o momento para preparar aula.

16'28" N – Um relato. Professora você vai dar duas aulas agora. Uma você faz lá fora.

16'40" – P – Eu fiz uma conversa com cada turma, em cada oficina e retomei o horário. Na organização não é para ter mais do que uma turma, no espaço externo, no livre com recreação. Não são os alunos que ditam o horário ou a aula. Isso foi conversado.

17'00" M –E tem uma questão que já é para ir pensando..

17'05" P – Por isso a necessidade da conversa. Porque é o próprio agente educacional que não quer cumprir.

17'15" Diretora – Gente...eu tenho três fases: primeiro eu converso com educação, segundo eu vou já chamando a atenção e na terceira eu já "descambo" mesmo. SE eu estou falando a mesma coisa três vezes é porque você já errou três vezes.

17'34" P – E também tem professor que não estava cumprindo que eu fui até ele, advertir e pedir para ocupar o espaço da oficina. Quando ou ver a necessidade eu vou fazer.

18'08" M – Nós não temos um AEP – Assistente Educacional Pedagógico para atuar na escola, acaba sobrando tudo para a coordenação. Porque o AEP também não é para atuar na Educação Integral, só no Fundamental. Outra questão, lembrar que muitas vezes o pessoal da hora extra ocupa o lugar dos professores de 20h.

19'00" Diretora – Aí M não terá hora extra a professora vai trabalhar 33 horas. São 5 ou 4 aulas ela vai trabalhar direto aqui. Imprevistos acontecem, porque você precisa de professores na ativa. Mas o comprometimento dos professores de 33 horas é maior do que os de 20 horas. Não tem nem descanso e o grupo é mais comprometido.

20'26" P – Algumas organizações do horário foram organizados para melhor.

21'02" F – Algumas coisas podem ser que já irão mudar. Haverá contratos de 38 horas. Eu não li tudo. Eu comecei a folhear a proposta. Muitas coisas irão mudar. Qualquer dia que faltar você perde o prêmio todo.

21'24" Diretora – Eu não participei da discussão do PCCV – Plano de Cargo Carreiras e Vencimentos. Mas um dia chamaram as diretoras lá eu saí mais de 21 horas da noite para mostrar o PCCV. Na verdade, todas as legislações irão estar inseridas. Um dia de recesso que faltava no horário de professor já foi motivo de discussão. Por lei o recesso começará sempre dia 24 de dezembro. Não importa o dia que vai ser. Afinal recesso é recesso. Os cursos, a cada três anos poderemos entregar para promoção de vencimentos.

24'16" F – Mas, por exemplo os cursos a distância EAD, não serão mais contabilizados de agora em diante, quem tem tudo bem, daqui para frente, esquece. A especialização a distância não irá mais contar. Só a presencial.

24'22" Diretora – O Latu Senso pode. Conta porque ele é semi-presencial, mas só a distância não. Uma vez por mês

24'45" F – O abono para o professor que não falta também vai aumentar para mil e cem reais, porém a assiduidade vai mudar. Falta justificada ou injustificada você perde.

25'03" Diretora – Por isso que eu trabalho certinho. Tiro folgas eleitorais durante o ano, porque trabalho na eleição.

25'52" P – Uma vez só os professores receberam mil reais e os agentes educacionais quinhentos reais do dinheiro do FUNDEB. Foi quando fez a auditoria dos materiais da Educação Integral para pagar a folha devido o reconhecimento da educação integral enquanto legal para o MEC, mas foi pago só uma vez.

27'07" – O dinheiro do FUNDEB vai acabar de 2010 a 2020. Ou seja 2020 acaba. Nós temos mais dois anos só. O problema está no pagamento dos salários. As prefeituras estão praticamente falidas. Essa coisa do Estatutário...vou falar as duas vertentes. No estatutário você não tem FGTS, quem é do Estado sabe disso. Quando você se aposenta você recebe o integral. Hoje, eu A P, vou usar o meu exemplo, porque eu não posso usar de outra pessoa. Não quero usar a imagem de outra pessoa. Meu salário é oito mil e pouco... com o Plano de Carreira vai para mais de dez mil. Aí o que acontece, se eu aposentar hoje, com 25 anos de serviço, o meu salário eu ganharia dois mil e pouco, mas com 30 anos de contribuição, por conta da idade e tempo. Ou seja com o teto máximo de até cinco mil. Ou seja vou estar perdendo cinco mil. Como Estatutário eu recebo o salário que eu estou na ativa. O Estatutário ele não beneficia que já está aposentado pelo Estado. Se ele mudar o regime. Você pode trabalhar até 70 anos.

30'37" Diretora – Eu tenho minhas reservas quanto ao fundo, porque para você ser Estatutário, eles vão buscar todo esse dinheiro do INSS, colocar em um fundo que será gerido por algumas pessoas. O banco do Brasil, por exemplo tem lá na costa do Saúipe, não sei quantos Hotel, Kit net, que eles aplicaram com esse fundo. Para o pessoal do Banco do Brasil ter uma aposentadoria adequada. O que acontece...o problema não é o Estatutário. O problema é quem vai gerenciar esse fundo. Porque o Estado não gerencia esse fundo. Agora o município com um monte de dívida que está vai pegar esse dinheiro do INSS e “ baú baú”.Então, pensem bem. Eu tenho minha opinião formada.

31'58" N – Eu teria que trabalhar mais 10 anos. Por isso que não posso parar de trabalhar.

32'06 Diretora – O FGTS ninguém perde gente, o que você vai ter é o que foi depositado até o momento, é assegurado.

Corte na gravação

00'01" P – Bom...vamos retomar a partir do material dos nossos debates partindo do diálogo sobre o pensamento coletivo, porque nossa linguagem é coletiva, eu queria até propor uma conversa sobre a discussão sobre o PCCV. Por que as pessoas compra o discurso do outro. O quão poderosa é a comunicação. As vezes é através da comunicação do outro, eu nem procuro saber do assunto pesquisando. As vezes eu discuto, brigo pelo que o outro falou. As vezes a gente se abre para esses tipos de assunto, talvez poderíamos estar abertos para outros tipos de diálogos dentro da escola, que nos remete a nossa profissão. Tem haver com a melhoria da nossa prática dentro da escola. Em relação a esse pensamento coletivo que vocês estão acompanhando o PCCV, em sua maioria, vocês estão tendo acesso aos documentos, porque é uma mídia, uma comunicação que chega, pela mídia de todas as formas, então chega. Vocês estão indo em busca e respondendo a essa comunicação imediatamente ou só estão recebendo e refletindo?

01'52" F – No meu caso, como tem bastante professor da rede nos meus contatos, sempre tem algum colega de profissão que envia, mas discuti, debater com alguém eu nunca faço. Eu pego, leio, só no máximo. Não fico discutindo.

02'04" P – E é um assunto de interesse de todo mundo.

02'08" Diretora – Eu não vou pontuar nomes, mas foi uma fala de um determinado professor, depois mais um vídeo desse mesmo professor, que fez parte da comissão e que ele se sentiu, com razão, não tiro a razão dele, ele fez aquele questionamento sobre ter feito todo um trabalho de estudo do PCCV enquanto parte da comissão, e foi desconstruído tudo o que foi feito no coletivo. E aí ele coloca...e as pessoas compraram o que ele falou...não foram buscar na base a diferença do que estava e do ficou definido para aprovação.

02'53" P – É porque ele fala mesmo. O pensamento individual ele é resultado em sua grande maioria pelo coletivo, da interação com outras pessoas. Então quer dizer, o que ele fez na verdade, ele reproduziu aquilo que em cinco meses na verdade eles estudaram e que foi desconstruído. Ele foi lá em cinco meses, estudando, pensando, na melhor forma da valorização da nossa categoria e da prefeitura como um todo. Porque esses documentos estão todos fragmentados? Nós recebemos uma parte do documento, a que interessa para a educação. A secretaria recebeu outra parte, que está bem valorizada, ao meu ver, porque tive um pouco do acesso. Aí tem a saúde com a parte dela. O prédio da Prefeitura que está um pouquíssimo modificado do que tem no primeiro, que já eram mais valorizados. Então, o que acontece? Em algumas modalidades foi alterado, em outras não! Mas aí o que acontece, o individual, no caso esse professor que a gente vai representar um coletivo que foi pensado por um grupo, teve representantes, nessa “democracia”. E ele se sentiu lesado pelo estudo feito, pensado por várias pessoas e que não foi contemplado na edição final do documento do PCCV. É um momento de revolta? Também. Essa comunicação e essas informações vão chegando de uma forma que as pessoas agora...buscam a informação pela pessoa que se colocou na postura de se expor.. Ele quis dialogar com os servidores, quis se apresentar e demonstrar a indignação dele, de tudo aquilo estava o incomodando.

05'15" J- Isso não foi nada diferente do que aconteceu em 2005. Na leitura para reescrita de 2005 sobre o PCCV, foi feita uma comissão. Eu fazia parte na época dessa comissão enquanto agente educacional, ainda não era professora. Na verdade eu me infiltrei em uma reunião de professores para ver como eles estavam escrevendo esse PCCV, para podermos fazer o grupo dos agentes educacionais e escrever também. E a gente fez um documento, depois a M fez parte da comissão, outras pessoa fizeram parte da comissão e tudo o que a gente escreveu, na época na mesma gestão de agora, tudo o que a gente escreveu não foi aquilo que foi passado e que a Câmara aprovou. A mesma coisa que fizeram em 2005 está acontecendo agora. Então essa desconstrução que se desmonta, de forma que a gente se sente passada para trás, está se repetindo com o que aconteceu em 2005. Só que em 2005 a proporção foi um pouquinho menor do que agora.

06'31" P – Porque era início ainda de uma implantação de um plano e as pessoas ainda não tinham uma base para se nortear. Hoje a gente já tem acesso a base e o que aconteceu...alguns direitos que já estão lá adquiridos, estão sendo perdidos. Porque está havendo uma desvalorização em algumas coisas que a gente já tem e algumas coisas que está sendo garantida lá está “surreal”.

06'52" J – Me lembro também que teve uma outra reunião da comissão para fazer uma reforma no PCCV para melhora um pouquinho, depois de 2005, mas que não aconteceu. Foi escrito, foi encaminhado ao Sindicato. O Sindicato, junto aos seus advogados fizeram toda a correção jurídica, tudo que a gente não entendia da parte jurídica, com termos jurídicos corretos, para colocar os agentes educacionais em uma valorização que não tinha, em questão da valorização do estudo e foi entregue na Secretaria de Educação e de lá morreu lá. Mais uma vez isso aconteceu. É a terceira vez que se agrupa as categorias de pessoas envolvidas no ambiente de trabalho, que sabem o que estão falando e aí vem as pessoas da teoria do dinheiro, do poder...então não precisaria reunir as pessoas para fazer uma comissão. Para mim isso é só para dizer que o processo foi democrático.

08'19" F – Exatamente.

08'21" P – É!

08'23" J – Só para não dizer que coisa acontece de cima para baixo, mas ela acontece de cima para baixo. A gente sente que foi usado.Então vem mesmo esse desabafo, essa indignação, essa revolta, por isso que deixei de participar de comissões. Não quero mais me envolver em mais nada. Não quero mais saber.

08'51" P – Uma parte da leitura fala que a linguagem é coletiva e por meio dela o pensamentos são. Que todos

contribuem para isso, mas muito pouco os modificam de modo significativo. Então, com tudo o que se discutiu coletivamente, qual o significado? Que mudança vai haver efetivamente para que se faça valer todo esse esforço de estudo que se teve. É complicado.

09'23" J – A gente chegou até a querer fazer progressão de classes. O jurídico disse que não era possível fazer progressão de classes sem concurso público. Alguma maneira, por exemplo de agente educacional há tanto tempo na função, pudesse fazer uma promoção de classes ou concurso interno entre os agentes, para mudar essa categoria, como o professor. Tínhamos contato com um membro do Sindicato e ele nos ajudar a escrever o documento dentro das normas legais. Mas infelizmente não foi possível esse pensamento, porque não pode ser feito transposição. Me lembro que então retiramos esta proposta do documento. Então toda discussão foi muito bem pensada. Só que quando entregou ficou por isso mesmo.

10'33" P – A gente entende que todas as pessoas que foram lá discutir, compartilhar os saberes, são pessoas que tinham um mínimo de instrução e sabedoria do que estava indo lá fazer. Porque ninguém vai lá discutir algo tão importante que vai virar uma lei e que não tenha um fundamento. As pessoas estão embasadas e imbuídas do que juridicamente poderá estar garantido. A dificuldade, a meu ver, é na política da vez. Acho que é o grande cerne da questão aí. Tem outros valores aí, que talvez estejam em pauta.

11'32" J – Aí as pessoas desestimulam de ir em Assembléia, não querem mais saber de nada. A coisa vem muito de cima para baixo e você fica desestimulada. O que você faz nunca está certo.

11'52" P – Eu acho que é por isso que muitas pessoas, vão realmente se desinteressando de participar de muitas coisas, porque vê assim...eu participei, mas não valeu de nada todo o meu esforço. Sem contar nas represálias de estar lá lutando pelo seu direito, apontando para outro, porque você não foi. Eu já fui do lado de quem fez greve, já não fui. A gente não tem que se sentir nem mais e nem menos quando você participa ou não. Igual vimos muito um criticar o outro quando não vai. Porque quem vai participar sabe as razões que o levaram a participar ou não. Independente da gestão da vez que a luta as vezes é válida, as vezes não é. É um direito do trabalhador estar ou não em uma greve. É direito, entendeu? Tem várias instâncias, por exemplo, o estágio probatório. Por exemplo, eu estou em uma função ou de repente mudar de função, o que acontece muito na prefeitura a questão de prestar novos concursos, eu vou zerar minha pontuação, vou entrar novamente no estágio probatório, ou seja, não estou na mesma condição de antes, de 12 ou 15 anos de agente educacional e agora estou cumprindo o estágio na nova função, não estou mais naquela segurança do cargo anterior. Estou em um processo novo de avaliação.

13'41" F – Isso aconteceu comigo, porque eu era agente administrativo, passei para professor. A matrícula se manteve, todo o resto não.

Continuação...

00'01" G – Na verdade, se você continua sendo a mesma pessoa o mesmo número você não perde nada.

00'08" P – Na verdade é uma transferência.

00'14" Q – Quando eu entrei, o regime da Prefeitura, ao aposentar eu iria manter o ticket e tudo mais. Quando eu assumi como professora já tinha mudado isso. Teoricamente eu perdi. Mantive o mesmo contrato e tudo. Talvez eu possa brigar lá na aposentadoria.

00'42" P – Gente, mas quantos direitos a gente já perdeu ao longo dos tempos. Eu vou fazer 20 anos de prefeitura, praticamente em fevereiro, já mudaram um monte de coisa. Eu já perdi, neste contexto, independente de fazer transferência de função. Já perdi vários direitos devido as mudanças da legislação, antes de 2011 e depois de 2011. Antes de 2015 e depois de 2015. Um monte de coisa a gente vai perdendo. Não te mais como brigar, não é mais direito e pronto. Não tem o que fazer. Só vão tirando seus direitos.

01'24" J – Sou funcionária da prefeitura desde 2000, então é uma briga para eu entrar na justiça pelos meus direitos desde aquela época para fins de aposentadoria. Eles teriam que ter me mandaram embora, criado uma nova matrícula e a partir de 2013 eu seria uma nova funcionária da prefeitura.

02'07" Q – Com a M aconteceu isso, porque ela pediu demissão do cargo. Então quando ela retornou ,voltou como uma nova funcionária, nova matrícula. Só que em uma outra função.

02'24" G – Dizem que em alguns casos da prefeitura eles fazem você pedir a conta.

02'28" P – No meu caso quando fui assumir fiz o papel de transferência da função com garantia de todos os direitos até ali adquiridos pelos 12 anos de casa. Porque no meu caso eu acredito que carregou o ticket. As pessoas que entraram na nova legislação não. É, mas não sei se vai estar garantido até lá.

03'16" G – Diz que até o caso do estágio probatório nestes casos é um caso a se discutir. Porque se você já passou de 03 anos no cargo antigo não deveria cumprir novamente.

03'26" P – É você já cumpriu 03 anos e terá que cumprir mais 03. Na verdade diz que é só “pró-forma”, porque não tem como mandar embora, dizem que não, mas é uma regra, para antigos e novos, tem que cumprir o probatório.

03'58" G – É só uma anotação na carteira, não tem um novo contrato. A minha briga foi porque eu estava de licença maternidade. Eu perguntei, vou perder tudo?Não, você não vai perder, a prefeitura vai respeitar a sua licença.

04'41" Diretora – A partir da legislação de 1988 da Constituição, todo o funcionário público ele tem que ter o estado probatório decretado pelos entes federais, por exemplo: tem lugar que são 02 anos. O Estado são 02 anos. O que acontece? Araraquara fez errado, porque antigamente você tinha alguns processos. Para o cargo de diretor só prestava para ser diretor quem já era da rede. O primeiro concurso público para diretor foi o que eu prestei. Foi em 2002. A partir de 2002 ninguém mais...e com a implantação do PCCV, a partir daquele momento você só leva a sua matrícula, mas a sua vida funcional você não vai mais ganhar a sexta parte. A D, por exemplo...você entrou depois de 2005?

06'45" P – Em 2011.

06'48" Diretora – Você já não vai pegar a sexta parte.

06'54" P – Mas eu fiz transferência.

06'55" Diretora – Na verdade não é transferência, vocês passaram para o estágio probatório. A partir de 2005...eu fui perguntar no RH. A própria Constituição diz isto. Quando você é celetista, mas você é servidor, você é empregado. Se você é estatutário é cargo. Todo emprego ou cargo público, você passa por um estágio probatório que é de 03 anos. A partir do momento que você mudou de emprego público, deixou de Sr agente educacional e passou a ser professora você muda a sua empregabilidade. Você deixa de ser uma coisa e passa a ser outra. O C vai ter esse problema. Porque o A não quis, porque não compensava financeiramente. Para mim também não compensa financeiramente. Daqui um tempo vou ter a sexta parte e ganhar 20% a mais. Porque que eu vou voltar em um novo cargo, ter que cumprir mais 03 anos de estágio probatório. Para vocês qualquer coisa é válida. Para voce D é possível passar para a direção, cumprir a sexta parte e depois já ganhar como Mestrado, compensa. Mas eu não vou começar tudo de novo.

08'41" S – Eu fiquei com a sexta parte.

08'42" Diretora – porque você já tinha. Era direito adquirido. Você continua com a mesma matrícula porque para o RH, você é uma pessoa física. Para fins da CLT, você deixa o emprego público. Para fins de INSS conta todo esse tempo.

A contribuição previdenciária. Mas para fins da sexta parte, de ganhos, eu fui à última safra antes do PCCV de 2005. Não porque ele corrigiu o que a lei de 1988 já previa. Para mim não iria alterar minha vida funcional. Mas para quem tinha muitos anos deixou de prestar outros concursos por causa disso. Então, não é que as pessoas estagnaram. Nossa aquela diretora nunca quis prestar de supervisora? Porque para ela financeiramente, quanto mais tempo você tem o título não vale. Bom eu gosto de ser diretora. Eu quero ser valorizada pelo meu título e no tempo que eu me dediquei a prefeitura. Agora de que adianta fazer doutorado e aumentar 10% do meu salário. Hoje quem faz doutorado aumenta de 60 a 70%. De que adianta estudar e ganhar menos como o PCCV está

prevendo agora. Perguntaram-me: quer ganhar mais? Vai dar aula na Universidade. Mas eu não quero dar aula na Universidade, quer ser valorizada na minha função. Eu estudei e quando eu fui para esse estudo a lei me garantia essa promoção, como prevê a legislação vertical e horizontal Tem que ser de anos e de titulação. Isso é uma lei maior. Uma lei municipal não pode sobrepor a uma lei federal. Sempre é a mais alta, depois a mais baixa. Bom mas, a lei do estágio probatório está garantida por lei. Diferente é a D que tem o cargo dela de origem e vai fazer a função de professora coordenadora. E ela pode fazer a volta quando quiser.

12'38" F – Mesmo porque o que ela recebe a mais é denominado: gratificação.

13'09" Diretora – outra coisa a briga das diretoras que estão bravas porque a promessa que o RTI – Regime de Tempo Integral iria ser incorporado. Aí vem um novo PCCV e pelo que as diretoras estão dizendo.

13'27" P – Esse RTI ele se equipara ao regime do estatutário intitulado pró-labore?

14'44" Diretora – No RTI, eu não ganho hora extra, não ganho nada mais, mas eu tenho um x e horários flexíveis para cumprimento na unidade. Eu tenho essa flexibilidade no meu horário. Outra coisa eu respondo pela escola 24 horas por dia. Não significa que em férias, mas na prática acaba acontecendo. Significa que eu posso até ter outro emprego se a dedicação for exclusiva. O cargo da carreira do magistério é o único que você pode acumular, até 64 horas. Você não terá uma jornada de 44 horas – 44 horas porque não dá. Mas poderia dar aula a noite normalmente. O que nó servidores públicos não podemos ter? Empresa no nosso nome. Sabiam disso? Vocês não podem nem ser sócios em alguma coisa. Não pode ter CNPJ vinculado ao seu nome sendo servidor público

16'02" P – Por exemplo, se for abrir uma empresa deverá colocar em nome de um terceiro.

16'10" Diretora – Se eu não me engano para sócio, você pode ter até um percentual, tipo 10%. Não pode ter associação com fins lucrativos. Por exemplo a A L enquanto presidente do Conselho Escolar ela tem que declarar que ela é presidente, vocês sabiam disso? A gente declara imposto e ela é uma pessoa que representa uma entidade jurídica. Então as vezes a pessoa pensa que é fácil.

Assunto disperso...

23'40" P – Essa discussão do PCCV no coletivo, sobre esse documento que está muito fragmentado do jeito que ele está chegando para a gente. É como a A P pontuou, existe um documento origem e você só tem como argumentar se aquilo melhorou ou piorou se você fizer a leitura do primeiro. Mas nem todo mundo tem. É interessante para eles que todos tenha a leitura deste documento? As pessoas comprem aquilo que lhe convém. Com Abonadas, títulos... cada um vai discutir aquilo que vai ser afetado. Se eles levaram 05 meses para contribuir com a melhoria do documento e houve toda essa desconstrução, um recorte daqui, um recorte de outro pedaço, piorado, como vai se discutir uma coisa que está toda em partes. Está sendo discutido novamente em partes.

24'43" Diretora – Bom o documento para mim só chegou...aliás nem veio o arquivo pronto. O dia que a C chamou e me informou e as postagens fragmentadas.Nós achamos que como tinha representantes para cada modalidade, achamos que estávamos representadas. Por exemplo: a questão prioritária do diretor era a RTI, ponto. Vencido isso, fomos informadas que continuaríamos a não registrar a biometria e o RTI seria incorporado no salário. Isso estava fechado junto as titulações e o tempo de serviço. Era o que estava em pauta. Tanto que eu queria fazer uma inserção e não pude.

26'10" N – Isso não deveria ter sido discutido antes com cada categoria?

26'13" Diretora – Mas foi discutido, pelos representantes de cada categoria.

26'32" Q – Era obrigação dos representantes passar as informações para as unidades.

26'57" Diretora – Outra coisa, o dia que eu passei o ofício para quem quisesse fazer arte da comissão, ninguém se interessou. Então...bom eu A P queria fazer parte, mas eles queriam a M J que tudo aceitava e da outra vez eu fui "bocuda". Eu sou a ruim, ela é a boazinha, mas não vou desqualificar ninguém porque não é o meu papel

aqui. Estou dizendo apenas, que quem fala muito, eles não querem. Agora o A, eu posso ter outras divergências com ele em outros aspectos, mas nisso eu tenho que dar a mão a palmatória. Ele foi ferrenho nas discussões, ele brigou pelos servidores. O que dá nervoso é liberar 05 meses funcionários para ir discutir.

28'23" P – Os agentes educacionais compartilhavam todos os diálogos dessa discussão. A gente tinha acesso, mas só desta modalidade que realizaram esse exercício. As discussões eram compartilhadas

28'39" Diretora – Mas depois de 05 meses, depois de toda discussão eles modificam o documento. Está errado. Eu falei com o prefeito, ele inclusive disse “que eu estava endossando o coro para o povo fazer greve”. Nada disso eu disse.

28'59" P – Se tem um corpo de pessoa que foi delegado para fazer todo este estudo, e para ajustar tudo isso. Faltou o que?

29'26" Diretora – O documento que foi entregue para a Secretaria da educação foi falado que foi a comissão mesmo que fez. Mas o que fiz para a Câmara foi esse mesmo documento que foi para o jurídico da prefeitura, que foi todo modificado e encaminhado para a votação. E dizem que foi democrático. Mas não é porque não é o mesmo documento.

Se a prefeitura mexeu ele não é democrático. Ele é impositivo. Na verdade ele não achou que teria tanta repercussão.

32'38 M – Se você chama de Plano de Carreiras, supõe que você evolui e vai tendo titulações. Que evolução é essa? O membro está revoltadíssimo.

33'50" Diretora – Temos que pensar no coletivo. Depositamos uma confiança neste plano de carreira que não ocorreu.

41'30" P – Engraçado. O PCCV foi criado para haver uma valorização do funcionário, mas ao meu ver parece que está havendo uma desvalorização.

41'48" F – Na verdade o PCCV não foi criado para valorizar o funcionário, diz que sim mais não. A função real da prefeitura é economizar dinheiro. Quando foi colocado o primeiro....

41'51" P – Quando criou o PCCV, só a leitura da sigla de que vai haver uma valorização.

42'17 Diretora – Vencimentos não quer dizer melhoria. É um plano de como a prefeitura vai pagar aquele funcionário. Teve uma melhora como consequência da implantação. Em qualquer momento que ele entrar no concurso haverá uma referência de como será o seu salário. É a carreira dele com aquele vencimento, e ali dentro tem alguns direitos que vai permear de acordo com a CLT. Qual o problema de ser Estatutário? Perdas de direitos e outros: exemplo FGTS? Mas nós vamos ganhar o que uma pessoa ganha na ativa. O problema como já disse é que vai administrar esse fundo. No estatutário você não tem direito a folga nenhuma. Só que se você não tiver falta e não gozar das abonadas você tem direito a 04 meses de licença prêmio. Tem os pós e os contras! Vários funcionários receberiam com certeza, tranquilamente, porque não faltam no serviço.

44'43" F – Na verdade seria uma troca de benefícios entre CLT e o regime Estatutário. Esse PCCV como eu ia dizer, quando foi feito o primeiro era para organizar, por exemplo, na administração da prefeitura era uma bagunça, tinha o datilógrafo, o da caixinha, o atendente de balcão e “n” funções, então tudo se tornou agente administrativo, melhorou o salário.

46'08" P – Nesse momento deu a impressão de ma valorização, por conta do ajuste. Talvez uma coincidência, que ficou n imaginário das pessoas e que agora parece que estão perdendo seus direitos. A redação nos remete a isso. O profissional acredita que está sendo lesado.

47'25" Diretora – Eles estão pensando na carreira e não na valorização. Talvez pareça uma confusão nas interpretações.

48'04" J – Sem contar aquela avaliação de desempenho, onde alguns foram avaliados e outros não. Gerou muito

mal estar. Dentro das modalidades quem tinha graduação e quem não tinha se estranharam.

49'15 P – Por isso que gerou mal estar. Está vendo você estudou você ganha mais. Ocupava a mesma função e quem tinha o estudo ganhava mais.

49'24 Diretora – o que está errado é que não deu a chance para todo mundo. A Pedagogia que foi implantada veio para atender a lei do FUNDEB que dizia que os funcionários que atuavam no magistério e teriam que ter licenciatura. Araraquara abre para agente educacional.

50'12 J – Sabe por que abriu para agente educacional? Porque não teve interesse de professor.

50'13 Diretora – O Estado obrigou os professores a fazer, não teve nem vestibular. Aí o emprego público de agente educacional, não faz parte da carreira do magistério, então ele não precisa ganhar “plus”. Araraquara entendeu que era uma forma correta, de valorização, deveria ter aumentado o salário de todos, mas criou duas categorias dentro da mesma categoria. Aquele que ganha mais e o que ganha mesmo e aí dentro do esmo emprego público voe teve discrepância.

51'27” Q – Tinha essa discrepância, porque a pessoa que tinha quase 20 anos recebia a sexta parte, e achava que ganhava mais. Antes do PCCV as pessoas mais velhas ganhavam mais porque tinha 20 anos e ultimamente quem tem 02 anos ganha igual a quem está na rede a muito tempo.

52'23” Diretora – Mas a oportunidade foi dada a todos.

52'34” J – Na verdade foi oferecido primeiro para os professores. Tinha 04 turmas na abertura. Mas fecharam as turmas do dia porque não tinha interesse e porque também os professores precisavam trabalhar e ofertaram a licenciatura com turmas também a tarde.

53'13” Diretora – Mas também teve uns casos que pessoas que não eram da prefeitura e entraram.

53'30” P – Foi uma parceria da prefeitura com a UESP, então poderia ter funcionários da instituição parceira também.

Foram 04 vagas, duas em cada sala noturna.

53'54” Diretora – A única coisa que foi muito boa. As aulas eram presenciais. Colabora muito para quem não fez o magistério, nem nada, porque caso contrário não consegue dar aula. As apostilas eram da UNESP e os concursos também então muitos conseguiram passar nos concursos para a docência. Na minha época se fazia habilitação. Eu falo que hoje quem sai da Faculdade não sabe ser diretor, coordenador, porque não se aprofundou em “bulhufas” nenhuma.

(3º e 4ª Proposta)

05'45” P – levar em consideração a bagagem cultural e linguística que o aluno tem. Quais? Por exemplo, a nossa clientela. Qual bagagem é essa?

05'50”F – Mas também o autor pontuou que trabalha nos EUA.

(05'55” - 06'45”) P – Sim. Já tem essa informação no texto. Essa bagagem cultural e linguística de outro país a gente não pode fazer um comparativo, mas podemos fazer uma análise para nós, trazendo para a nossa realidade, por exemplo, a gente não pode falar que isso acontece aqui. Aqui a gente tem, felizmente, um currículo que ele tem que ser cumprido. Então o professor vai fazer o quê? Uma associação com aquilo que ele propõe – que ele propõe não – que ele tem que dar conta e aquilo que o aluno traz de bagagem associado aquilo que ele vai propor. Não dá para levar em consideração, como ponto de partida, somente o conhecimento que ele tem.

(06'46”- 07'18”) R – A gente quando pensa bagagem, linguagem, a gente pensa na norma da linguagem e na cultura institucionalizada e o que ele está falando é justamente essa bagagem que o aluno traz que é outra. Por que assim, a cultura institucional, que é aquela que cai em prova que é aquela que passa na televisão eles não tem, mas eles têm outro repertório. Eles têm um repertório muito grande. Que não são as coisas que a gente valoriza que não é conhecimento que institucionalmente é valorizado, mas eles trazem uma carga enorme.

07'19" M – Então... Mas, na hora da sociedade cobrar, a sociedade não vai cobrar esse conhecimento, essa cultura. Vai cobrar à institucional.

07'21" R – Mas ele está falando para a gente considerar esse conhecimento também para pensar estratégias.

(07'24"- 07'37") P – Se a gente pensar que a criança tem esse conhecimento prévio, que ela vai conseguir se colocar, dialogar sobre aquele assunto, talvez ela não vá conseguir, pois ela não tem esse repertório.

07'38" R – Ela não tem o nosso repertório! Não! Ela tem o repertório dela. Então precisamos pensar a partir do repertório da criança. Que é outro, que não é o institucional.

07'46"- 09' 51" P – Se formos pensar na Educação Integral que não há uma “cobrança” no sentido do currículo, na escola conseguimos ter um olhar para esse repertório pessoal da criança. Mas ainda está muito a desejar, porque a estrutura familiar, de educação dessa criança, por tudo que ela passou e vem passando até mesmo situações psicológicas que vemos quantos casos temos de crianças com problemas psicológicos devido a tudo que vivencia dentro de casa, não é uma contribuição que se vá falar que diferencia. Até para ter uma mudança de comportamento aqui na escola o que nós estamos levando em consideração? Quantos assuntos familiares que nós estamos levando em consideração? Primeiro ouvimos o que está acontecendo naquela família para depois poder entender aquela criança, no nosso caso, nós conseguimos fazer essa “transferência”, por que aqui na E.I nós temos um currículo a cumprir? Tem. Trabalhamos com quatro Módulos anuais, nosso trabalho não é vago e nosso conteúdo é reconhecido pelo MEC, se fosse um conteúdo que não tivesse valor mediante ao Ministério da Educação a gente não teria nem porque estar aqui. Por um período recebemos até a verba do FUNDEB, pois a escola é reconhecida pelo MEC. O nosso conteúdo também é pertinente. A gente consegue dar conta e o nosso olhar é diferente daquele da sala de aula do ensino regular. Para nós, por exemplo, a Oficina de Artes Visuais, Educação Ambiental onde há produção, mas outras o produto final é mudança de conduta. Lá na Oficina de Arte Cênica, através da roda de conversa, a dinâmica com as frases, trabalha “n” coisas, inclusive os significados e estão internalizando para futuras mudanças de conduta. Isso também é um conhecimento!

09'58" P – O conhecimento que a gente também está levando em consideração neste caso são as vivências dentro das famílias, que nós temos essa condição porque trabalhamos com Oficinas Pedagógicas. Quando a criança está inserida no ensino regular como ela irá contribuir? Qual a cultura que irá prevalecer se ela só viu violência entre pai e mãe? De pobreza e miséria?

10'30" R – São duas coisas. Primeiro desde que estou aqui na EI que eu posso entender que o nosso papel é muito mais próximo do Letramento e seria o que? Seria a gente dar condições de acesso ao capital cultural. Ninguém nasceu com esse capital. Eu não nasci.

10'31" P – Sim.

10'32" R – Eu aprendi, então... Essa é nossa função... Mostrar que existe Teatro, Cinema, outras expressões artísticas. O que a gente não pode enquanto educador é colocar em uma hierarquia isso. Não é que a criança não tem cultura. Ela tem a cultura dela, que é cultura do Funk, me desculpe com 08 anos eu ouvia Vivaldi? Não, não ouvia. Ouvia Axé, que é a mesma “merda” que o Funk, porém menos explícito. Essa é a realidade. Os tempos mudam.

11'43" P – A linguagem também muda e é apropriada para a geração.

11'47" R Enquanto professor: se a gente falar que a cultura deles está errada, já estamos descumprindo o nosso papel na educação com eles. Claro que temos que mostrar outra coisa. Mas não podemos falar... Você não tem cultura! Através de... Não temos que desprezar... Por exemplo, Sabe o que você aprendeu até agora, esquece! É isso aqui. Não. A partir de... Mostrar... Tem isso aqui também que é importante.

12'19" E – Estava pensando nisso outro dia. Gosto de ouvir Funk quando vou limpar a casa. Porque então fico criticando meus alunos, mas eu gosto também. Porque a gente é adulta e sabe diferenciar. Pois estou usando aquilo ali por um momento, é uma porcaria, mas é legal enquanto eu limpo a casa. Porém eu sei o que é bom. Mas as crianças não sabem e nós temos essa função de mostrar. Porque eles só conhecem aquilo e aquilo.

12'19" P – É o gênero que a gente gosta. Não estamos focados na letra, naquilo que ela está passando de mensagem, pois já temos a consciência de hoje essas letras são vulgares.

13'02" R – Eu sou roqueiro e Rock também tem uma porcaria.

13'04" P – Conhecemos Funk que não eram. Letras educativas. O problema é a letra que se embute nesse gênero. Exemplo a letra Salve a Mãe Natureza do D. J. Claudinho.

13'14" R – Ano passado na Oficina de Música, busquei ajuda com a Direção, pois veio uma mãe reclamar sobre “palavrões” na sala de aula.

13'15" P – Sim, eu lembro.

13'20" – 1450" R – É claro que teve. Então o que eu fiz: pequei uma letra de Funk. Um Funk “podrão mesmo. E disse vamos ouvir esse Funk. Todas as crianças sabiam cantar. Expliquei... Porque isso não é legal? Não podemos só negar. Precisamos fazer com que as crianças façam a leitura do próprio mundo. A partir da letra, expliquei porque a letra estava diminuindo a mulher, porque está colocando a mulher como um corpo, porque não é interessante reproduzir esta ideia. É pegar a cultura deles e trabalhar também e desconstruir e fazê-los terem uma nova perspectiva sobre aquilo que eles já têm de conhecimento. Tem que pegar o que tem de porcaria.

14'51" N – Também trabalhei gêneros Funk.

14'55" E – Saber o que eles conhecem. Porque às vezes a gente menospreza. A turma Vermelha, os pequenos de 1º ano. Os alunos sabem muito, as creches já dão uma boa bagagem. Alguma coisa eles já trazem no seu repertório. Exemplo o conhecimento sobre a figura geométrica do Tangran.

15'53" P – as crianças que começam aqui na EI que foram na creche do Município são crianças que tem uma bagagem boa, que tem condições sim de acompanhar. Quando falha no processo de desenvolvimento é porque tem alguma dificuldade já no início do processo de Alfabetização e caso não seja acompanhado desde o início vai tomando uma proporção que o faz se interessar por outras coisas e se dispersar. Muitas mães preferem acompanhar a Tarefa em casa, alegam que os filhos não fazem a Tarefa com capricho, que fazem com pressa.

17'08" J – Na verdade a Tarefa é feita com muita pressa.

17'09" P – Falaremos em pauta na próxima reunião sobre as Tarefas trazidas pelos alunos a serem desenvolvidas aqui na Oficina de Orientação de Estudo e Pesquisa. Pois temos que propor atividade. Onde haja o momento de Hábitos de Estudo.

18'19" J – Na verdade eu acho que a Tarefa deveria ser feita em casa. O certo deveria ser feita em casa. Acho errada a proposta da E I em realizar a Tarefa enquanto Oficina Pedagógica. Os pais não sabem se os filhos sabem ler ou não.

18'36" S – Relato da criança: eu saio daqui da escola vou para o Curumim, depois vou para casa e para o Culto. Não tenho tempo de fazer a Tarefa.

19'20"- 21'24" P – Pessoal... Vou falar como surgiu à proposta da Oficina de Orientação de Estudo e Pesquisa na EI. Entrei em 2011, na segunda Apostila/Manual 2013-2014 sofre nova redação e agora está passando por nova reformulação. Até comentei com o sujeito M, sobre um assunto, sobre o que está sendo alterado, inserido, enfim... Onde foi pensado a Oficina de Orientação de Estudo e Pesquisa na E I? Por conta na base das famílias das crianças assistidas hoje na E I. A maioria das famílias não tem estudo. Entenderam? A maioria não tem estudo. Alguns ainda têm interesse e vão à busca outros ainda conseguem apoiar seus filhos com o pouco de instrução que tiveram. Muitas meninas são mães muito jovens, abandonam os estudos e não conseguem ajudar seus filhos nas tarefas, pois não há bagagem de conhecimento para tal. Neste contexto está inserida a Oficina de OEP. Nós temos Formação – inclusive várias Licenciaturas em uma mesma modalidade de ensino – podemos ofertar uma base para a realização dessas tarefas ale da recebida no ensino regular. As famílias relatam... Eu não sei ajudar neste conteúdo, eu não consigo ajudar ele a fazer a Tarefa. A gente Orienta, mas não tem a obrigação de Alfabetizar. Pois a E. I concebe a Tarefa como algo que ele consiga realizar sozinho. Mas, infelizmente tem

muitos que não conseguem realizar sozinho. E aí é onde surgem todos os problemas de Déficits de conhecimento e de atendimento diferenciado. Aqui a nossa proposta é Orientar, já diz o nome... Orientação.

21'25" R – É que orientar a gente consegue orientar um ou dois...

21'26" P – E olha que nossas salas de aula têm 20 alunos por sala, no máximo 22 alunos. Por quê? Porque nunca tem os 20 alunos. E nas salas de aula do ensino regular que é o dobro?

21'29" N – O problema é que são tarefas de várias escolas em uma mesma sala de aula.

21'32" R – Então não tem sentido fazer tarefa aqui. Mesmo que fosse de 05 alunos. Ainda ia ser difícil.

21'39" S – Na mesma sala de aula você tem tarefas de quem acompanha e de quem não acompanha.

21'47" N – Mas é diferente. É diferente.

21'47" P – De diferentes escolas, diferentes metodologias.

21'53" N – Quando você está focado na sua sala de aula, nas suas atividades com os seus alunos e você ter várias crianças de várias escolas com vários tipos de tarefa. Você está focado nas suas crianças mesmo que você tenha crianças com dificuldade.

22'05" P – Porque como as metodologias são diferentes de cada professor, quando chega numa sala é um conflito, eu sei, eu entendo que é.

22'06" J – É.

22'12" M – Buscando a discussão para essa questão cultural, como você falou e a cultura institucional e trazendo para a Orientação de Estudo acontece e que é uma pena que a F não está presente. Eu fui orientar um aluno a respeito de... ele estava aprendendo a somar, unidade e dezena, só e ele não estava entendendo como é que funcionava unidade e dezena para você pode somar, ele não entendia. Voltei lá do começo. Você sabe o que é uma unidade, você sabe o que é o 1. Ele olhou para mim e ficou com aquela cara de bobo. Tipo, do que você está falando? Se ele não entender o que é unidade, dezena e centena, ele não vai aprender processo de somar. Bom, mas deixa-me eu contar. Fui lá e tentei explicar do meu jeito, fui lá, peguei o lápis e falei vamos trabalhar com o material dourado. Está vendo isso aqui? Isso é 1 unidade, se você juntar dois, fica com quanto, com duas unidades. Então aqui você tem o número 2 em cima e o 3 embaixo. Se junta 3 com 2 quanto que dá? Vamos contar os lápis. Quanto que dá? 5. Quando já passou para a dezena ele não entendeu que a dezena era 10. Fui lá e catei os 10 lápis e ele não entendeu. A Festa de frente, chamei a F. F a minha metodologia do material dourado para ele não deu certo. Você tem alguma outra ideia? A F o chamou lá. Eu logicamente estava com turma, ela estava com turma, mas ela conseguiu o fazer compreender, assim, ligeiramente. Mas, foi o que você falou é uma questão de que não é nossa obrigação, mas você também vê a criança atrasada com tarefa e querendo chorar porque não está entendendo nada, quer dizer, aí fica desconfortável.

23'44" P – Quando eu falo que não é nossa obrigação, não é que a gente vai lavar as mãos e não vai enxergar. Eu quero dizer assim, essa cobrança não vai ser cobrada de nós. Temos sim a obrigação de ajudar como Orientação, mas de alguma forma com alguém ele aprende. Que nem, a N tem um aluno particular, mas às vezes não é nem o método, por exemplo, eu aprendi Matemática de um jeito, quando eu fui fazer Faculdade, aprendi por outro método, eu não aprendi a realizar contas por outro método, então eu continuo a fazer do mesmo jeito que eu aprendi. Isso, daqui para frente para piorar. Fazem com pressa a tarefa.

23'44" J – Eu também. Realizo do jeito que aprendi.

23'44" M – Não, não. Não lavar as mãos. É que enquanto professora... Não é cobrado, mas aí eu fico pensando...

23'45" J – Sim. Tem os que não fazem os que não trazem. Eu acho assim, que na verdade a Tarefa

23'46" P – Se eu for ensinar para um aluno hoje eu vou atrapalhar, porque é aí que fala ,onde entra a nossa orientação? Meu método de aprender foi desse. O aluno está aprendendo por outro método. Primeiro preciso

estudar esse método. Eu estudei. Porque eu fiz na Faculdade eu fiz as disciplinas de Português, de Matemática, tudo certinho. Eu tinha o livro, eu consigo, volto hoje, eu tenho essa leitura, essa teoria, que eu posso chegar e ver como cheguei. Porque eu sou uma pessoa interessada. Mas não posso ensinar do meu jeito. Porque eu vou contra o que é método atual.

25'00" R – É que é assim uma coisa de lógica. O que é Tarefa? Tarefa é assim, um exercício. Se eu quero ficar “bombado”, eu vou fazer exercício, vou exercitar. Repetição. Beleza.

25'12" J – Faz na escola ou faz tarefa em casa. Não tem porque fazer tarefa no C. E..

25'13" F – Exatamente. Ter uma rotina.

25'15" R – Só faz sentido ter isso como fixação de um conteúdo. Tarefa é: método de fixação de um conteúdo para a criança: 1- interiorizar o que foi aprendido; 2- ela ter o hábito de ter uma aprendizagem auto reflexiva. Ela entender o próprio processo.

25'28" M – E se ela não interiorizar em sala de aula?

25'31" P – Que é a nossa competência. Proporcionar hábitos de estudo. A nossa preocupação maior não é alfabetizar e sim adquirir hábitos de estudo.

25'44" M – Isso é uma questão importante. Trazer para a formação continuada em serviço do professor, trazer essa questão, por exemplo: o professor sabe o que é percepção? O que é atenção? O que é concentração? Que são diferentes etapas que uma criança tem que atingir muitas vezes até mesmo para ser letrada. Então essa discussão, por exemplo: o professor vai aplicar a tarefa, mas deixa a TV ligada, então ele não sabe o que é atenção, o que é concentração. Olha como é importante saber todos esses conceitos.

26'12" P – Vamos deixar o R concluir aqui o pensamento dele. Desculpe, continue.

26'13" R – Voltando, a questão da tarefa é a de fixação. Se ela não sabe o que é um algarismo, na boa. O professor, é Matemática. O professor tem pelo menos 05 aulas de Matemática na semana. Aí eu vou explicar em 01 hora?

26'30" M – Eu vou tentar.

26'31" R – Ele tem 05 aulas de 50 minutos. Não é o nosso papel aqui explicar isso daí. É claro que a gente vai tentar. O que eu estou falando? É ineficaz a gente ter tarefa aqui. Não, é ineficaz! Se ele não aprendeu na escola, você entendeu?

26'47" F – Não é só a questão de ser ineficaz, a tarefa não é para aprender. É para fixar o que já aprendeu.

26'52" R – Exatamente.

26'53" J – Quer dizer, se ele não aprendeu, como vai fazer?

26'54" R – Agora...

26'59" N – As vezes ele não aprende com a professora, as vezes você dá uma atividade e ele faz.

27'02" P – Por isso que eu falo, as vezes é o professor, as vezes é o método que o professor usa.

27'04" R – Tudo bem. Tudo bem. Espera aí Só que assim, você acha que vale a pena a gente usar 01 hora por semana para explicar um conteúdo para um aluno?

27'15" N – Não, não.

27'17" R – É ineficaz por causa disso. Eles tem 05 aulas de Matemática por semana, para fazer uma tarefa...

- 27'19" M – Então, eu isento meu papel enquanto professor porque não é minha obrigação?
- 27'22" R – Eu estou falando eficácia, eficácia, M. Ninguém está falando...Primeiro que esse não é o seu papel. Primeiro, não é o seu papel?
- 27'36" M – Porque não? Como não?
- 27'35" R – Não é o seu papel!
- 27'40" F – Porque enquanto você ensina um, ainda tem 19 sobrando. Que fica lá esperando.
- 27'44" M – Na minha oficina, quando dou tarefa, são poucos que tem dificuldade.
- 27'45" R – O quê? Na minha oficina é um ou dois que sabe.
- 27'49" M – Não fica!
- 27'50" R – Ah, olha eu dou tarefa também, todo dia eu dou tarefa. E é assim, são dois ou três que sabe. A outra grande maioria não sabe.
- 27'57" J – E aqueles que não aprendem na escola, normalmente são aqueles que não trazem a tarefa.
- 28'07" R – Exatamente!
- 28'08" J – Porque eles não conseguiram aprender...então eles não vão se expor.
- 28'10" P – Não vão se expor. É onde eu queria chegar.
- 28'03" R – Por isso que é ineficaz. É claro que eu não vou deixar os demais.
- 28'20" J – E aí eu tenho uma aluna do Verde G, a S. ou a S., das gêmeas. Ela não sabe ler.
- 28'24" P – Isso, a gente ainda tem esses outros alunos ocultos, é onde eu queria chegar também.
- 28'28" S – Tem a I. também que não sabe ler e escrever e tem sempre alguém fazendo por ela.
- 28'32" G – O problema da S. é que quando ela estava no primeiro ano, ela estava junto com a irmã. A irmã tem um pouquinho mais de facilidade. Então a irmã fazia tudo por ela.
- 28'42" J – Ela quer fazer as coisas e você vai auxiliar e você vê que ela não entende. Aí você vai dar atenção para outro aluno com dificuldade, se vê que já tem alguém fazendo o dela. A gente adverte que não é para fazer para ela, mas se você desvia a atenção, eles fazem.
- 29'11" R – Outra coisa. Eu tenho consciência de que pelo menos 70% dos nossos alunos é analfabeto funcional.
- 29'12" R – Beleza. Eu posso explicar para ele o algarismo. Certo? Eu posso. Eu vou gastar um grande tempo para explicar para uma criança isso daí. As outras estão lá ao "Deus dará", poucas sabem. Aí eu explico. Só que a lição de casa é...Pedrinho estava viajando....ela não sabe ler isto daí. E aí? Acabou! Elas são analfabetas. Então o que eu falo que é ineficaz, da nossa parte, é ineficácia, quer dizer que a gente está fazendo um esforço muito grande, sem resultado. É claro que a gente vai salvar um aluno em um conteúdo. É que não é nossa função enquanto Educação Integral fazer isso. Então a gente vai gastar nossa energia para fazer uma coisa que é ineficaz.
- 30'00" V – A questão é que a criança passa 9 horas por dia dentro da escola, 11h por dia fora de casa, 9 anos da vida dela na escola e sai sem saber ler e escrever. É isso que deixa a gente triste.

30'14" J – Olha eu peguei uma tarefa de inglês que ela tinha o desenho do ônibus, bola. Uma tarefa de inglês e tinha ali a palavra e ela tinha que recortar aqueles desenhos do ônibus da bola, do sorvete e colar onde estava escrito, né. Aí eu chamei a aluna L que disse que não sabia, aí veio o aluno J. Falou: Não professora, não precisa ler. Olha o formato do desenho do recorte e onde está o formato para você colar. Porque assim, o ônibus era compridinho e onde estava escrito ônibus escola tinha um pintado do próprio livro, no próprio formato de onde ela recortou. O próprio sorvete era o formato do sorvete. Escrito “ice cream”. Ela não precisava ler a palavra.

31'10" F – Só que isso faltou a disciplina de Avaliação do curso dela, porque não sabe fazer o exercício.

31'14" J – E aí ele falou assim: não precisa ler é só seguir o formato do desenho aqui.

31'20" P – Já começa errado na elaboração do material didático, porque o material didático não passou pelo crivo da Base Nacional

31'28" F – Não sabem criar um exercício.

31'24" M – Entretanto, eu estava com uma sala de 20 alunos para fazer tarefa. Todos eles, 5 tinham tarefa os outros 15 não tinha. Um deles estava com dificuldade em fazer fração. Eu apliquei para os outros 15, ou seja, para 16 alunos o conteúdo fração e os outros 4 eu só precisei orientar, mesmo sendo um de Português, um de Geografia.

31'50" R – Então, olha que engraçado a gente só consegue ensinar Matemática, porque Matemática é a única ciência autônoma. Nenhuma outra você vai ajudar. É isso. A gente vai ficar dando aula de Matemática. E Matemática não tem nada a ver com Educação Integral. A não ser que seja Matemática no contexto da oficina.

32'19" M – Como não? Minhas aulas de artes visuais de manhã a maioria é baseada em Matemática.

31'40" R – Exatamente. A não ser que seja nesse contexto.

32'09" M – É lógico que é o meu contexto.

32'12" R – Então está bom então. A hora que você falar para eles fazerem uma conta de segundo grau na sua aula, aí vai fazer sentido. A gente não tem que alfabetizar para ensinar Matemática, cara!. Não tem. É ineficaz. O nosso papel é muito mais com o universo cultural da criança do que com o alfabeto.

32'32" M – Sim. E no universo cultural eu consigo trazer a Matemática.

32'34" V – Isso incomoda a gente a muito tempo.

32'39" R – A geometria, agora, eu nunca vejo uma tarefa desta. É só conta gente.

32'50" J – A tarefa do Laranja, por exemplo: comprou um Kit escolar com 5 caixinhas de lápis em cada kit. Compraram x kits. Quantas caixinhas vêm?

33'07" R – Desculpe gente a lição deles é faça a conta! Onde que eu vou inserir isso daí. Em que contexto.

33'17" P – Por isso que é da minha alçada fazer os rodízios das tarefas, por um período você pega umas turmas e por outro período outras. Porque quando você está com um grupo que as tarefas são sempre em um seguimento, por exemplo: faça a conta. Quando você roda as tarefas, você vai ter acesso as outras turmas, você vai ver outras propostas de tarefa, ou não! Aí você vai falar: a turma que eu pego quase nunca tem tarefa, a outra diz eu tenho um só com problema, o outro eu tenho só dois que faz. O que acontece é exatamente essa divisão. As turmas do quinto ano que vocês pegam. Tem dois que sabe fazer, tem dois para ajudar. Quando se roda essa tarefa muda o olhar também.

34'09" E – Nos três primeiros meses eu pegava o Laranja na tarefa e agora eu pego o Violeta. Eu tinha mais dificuldade com o Laranja que precisa de mim do que o Violeta. O Violeta não traz tarefa, mas o que eu trago para aplicar para eles, do sexto ao nono ano, eles conseguem fazer. É só o F irmão da C que não sabe nada

mesmo.

34'40" P – A mãe falou mesmo no dia da conversa que ela foi convocada. Que nem ele, nem a irmã estão alfabetizados.

34'50" E – Como eu tinha um material da turma do Laranja eu trago para eles, os que não estão alfabetizados. Eu aplico atividades simples.

35'12" P – E com certeza a escola regular deve estar fazendo a mesma coisa.

35'20" E – Com o Laranja eu tinha mais dificuldade. O W é uma graça, uma graça, mas não sabe nada. Morro de dó.

35'35" N – Agora me fala, como pode com um mês antes de acabar o ano já dispensa as crianças. Como pode?

35'45" P – Verdade. Como dispensa com todo este histórico?

35'52" N – Já é final do ano, não vai ajudar muito, mas tem professor que faz isto.

36'14" R – Ninguém é contra aplicar a tarefa aqui, mas é ineficaz. Eles já passaram 5 horas na escola e ainda aqui. É muita coisa. Aqui é outra pegada. Para a gente fazer o nosso papel eles teriam que fazer aquilo que eles aprenderam na escola. Mas não sabem.

36'45 F – Mas tem uma situação que faz diferença. Tarefa a tarde é pior.

36'50" N – A professora não poderia ajudar esse aluno ao invés de passar como tarefa para as férias? São coisas simples. Ela não poderia ter ficado com esse aluno dando atenção até o último dia de aula? Não ela transferiu para a família, que a família não vai ajudar.

37'12" J – Qual foi o aluno da tarde que falou que estava de recuperação, mas a professora disse que não dá mais para recuperar agora e sim no último bimestre.

37'33" R – Ela vai passar de ano gente. Ela vai ficar de recuperação o ano inteiro e no final do ano, vai falar assim: passa!

37'38" P – Por que tem a concepção de que se a criança não se alfabetizar até o terceiro ano ela não se alfabetiza mais? Na verdade do primeiro e do segundo ela passa, no terceiro é a primeira vez que ela reprova. É quando ela está no ciclo do terceiro ano. Depois ela só poderá ser reprovada no quinto ano.

38'04" F – Não é que ela não aprende mais. É que o sistema “come” ela.

38'08" R – Ela não sabe desde o primeiro ano. Vai reprovar no terceiro ano? É uma bola de neve.

38'12" P – No terceiro não vai poder avançar. Aí vem a fala...

38'20" N – O aluno que eu dou aula particular. A professora disse: ele aluno tem problema, ele não vai aprender nunca.

38'26" P – Já estigmatiza, já dá o diagnóstico e fecha o “laudo”. Isso que eu ia dizer. Já lava as mãos.

38'31" N – Aí a mãe me procurou. Você pode? Eu posso. Aí eu fiz uma avaliação com ele que eu chorei. Pensei como pode, no terceiro ano. Não vai. Mas já faz dois meses que o menino está comigo. Já está formando palavras e lendo. Agora falar que o menino tem problema. Tudo bem que aula particular ajuda, mas...

38'56" P – Quando se tem uma situação financeira melhor e se preocupa fica mais fácil. Cada um se preocupa com o seu.

39'14 R – A maioria das tarefas é: de Matemática, quase nunca Português ou História.

39'28" N – Eu já peguei salas inteiras que não estavam alfabetizadas quando fui professora do fundamental, e consegui alfabetizar. Me pergunto como esses professores estão trabalhando hoje? Naquela época tinha mais de cinco salas de primeiro ano, juntou todos que não sabiam. Ficou duas salas de 23. Uma comigo e uma com outra professora. Isso que eu não entendo. Nós conseguimos alfabetizar esses alunos. Eu fico pensando como estas professoras estão trabalhando este processo de alfabetização. Por exemplo este menino que está comigo. Eu não consigo entender.

40'37" R – Pensa? Se está ruim para a gente que atende 20 alunos, imagine quando chega na escola que são 40 alunos?

40'43" N – Eu entendo a sua posição. Eu só não consigo entender como uma sala quase inteira não sai alfabetizada? R você nunca foi um professor que alfabetizou, a Diretora foi, eu fui, então você nunca vai entender porque uma criança não alfabetiza. Você tem que pensar assim, você nunca foi alfabetizador, não foi um professor que alfabetizou, você entende?

41'12" R – Realmente. Eu não sei o que é alfabetizar, um dos motivos que eu sei que não vou alfabetizar ninguém, mas eu sei como eu fui alfabetizado e sei olhar as crianças de hoje. Primeiro, para você Sr alfabetizado, não basta você saber as regrinhas, independente do método. Você tem que exercitar, porque senão não vai entrar na sua cabeça. Eu tive na minha escolinha. Mas eu sei que fui alfabetizado em casa. Porque minha mãe fazia joguinhos...eu fui alfabetizado em casa. Assim, para você ver uma referência simples. Vou ligar na casa de algum aluno e digo: anota aí, a pessoa não tem papel e caneta na casa. Entendeu? Não tem papel e caneta em casa. Eles não exercitam a escrita. Quando eu era criança fazia listas de palavras escritas.

43'33" Diretora – Vai falar para mim que a criança ficou na sala de aula 5 horas por dia, o ano inteiro e não si alfabetizada? Que ela não consegue escrever o nome dela? O que esse professor ficou fazendo todo dia?

44'27" M – Agora eu vou falar da professora V. G. da manhã, acho que não tem dada demais. Ela abdicou de uma oficina só para pegar a oficina de Orientação de Estudo e Pesquisa um ano para ajudar esses alunos na alfabetização

44'50" P – O público do professor do ensino regular é aquela turma o ano inteiro, ele tem responsabilidade com aquele público.

45'15 R – E outra coisa tem crianças se matriculando o ano inteiro. Isso dificulta muito o processo.

(5ª Proposta)

00'06" Diretora – Autores mais escutados, palestrantes, cada um deles traz uma nova visão. Quando ele fala da desprofissionalização da profissão docente...

00'27" P – Devido as várias licenciaturas alguns de vocês professores não tiveram acesso a António Nóvoa.

00'34" Diretora – Se você olhar nós temos a LDB de 1961, ela vai dizer o seguinte, que o professor vai ter a formação. Só que nós temos a reforma universitária de 1968, que vai ter a abertura de cursos noturnos e licenciaturas de curta duração e aí a profissão docente ela passa por uma transformação, que culmina na 5692/71 que a gente chama de LDB, mas ela não é a LDB. Vai dizer que todo mundo tem a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental. E aí ela funde o primeiro grau, de primeira a oitava série, não há mais aquele exame de admissão para ir para a quinta série e aí você universaliza esse acesso, pois não eram todos que tinham esse acesso. O que acontece? Porque que há uma desvalorização e uma desprofissionalização? Porque o professor até na década de 70 ele tinha um status, ele era comparado a um advogado, a um médico, ele tinha um status muito alto. Se você olhar na década de 30, a palavra de um professor era lei, de um diretor então era tipo o ais alto cargo. Ele conseguia por exemplo mandar, se comparava ao padre da igreja. Quando eu universalizo o acesso eu começo a massificar. Quem era professor antigamente? A elite, as mulheres, porque os maridos eram médicos, entre outras profissões, e elas poderia se dedicar a carreira do magistério. E nós tínhamos homens, mas que se dedicavam a diretor de uma licenciatura mais específica para o ensino médio. E nós tínhamos as professorinhas do primário. O que acontece com isso? Eu abro um curso noturno e abro um curso de curta duração, a população,

as massas tem acesso a Universidade. Na verdade quem garante essa universidade de 02 anos é o ensino privado. Há uma inversão, quer dizer, o ensino público continua sendo ofertado para aqueles que poderiam estudar, só que ele já não oferece tanto deslumbramento. Então os ricos não vão para esse ensino, eles vão para a Engenharia, para a Farmácia, para as ciências biológicas e as ciências humanas passam a ser para os pobres, para a classe operária.

04'16" Q – A massificação também gerou outro fenômeno.

04'24" Diretora – isso, a massificação, a partir daí eu posso trabalhar o dia inteiro e fazer os cursos noturnos, porque tinha os cursos noturnos e em dois anos eu sou professor e eu posso dar aula de quinta a oitava série. Então tem um outro universo aí. Além desse outro universo, se eu tinha cem professores para mil reais, eu passo a ter um milhão de professores para esse mesmo mil reais. A fonte é a mesma, o recurso é o mesmo. O que eu faço? Eu precarizo o serviço, porque antes a própria escola excluía.

05'17" Q – Porque antes enquanto você não aprendia, você não saía.

05'18" Diretora – Minha sogra conta que meu sogro fez o primeiro ano sete vezes. O sistema te excluía, era óbvio que você não ficava naquela escola, você ia embora. Então eram poucas pessoas que tinham acesso a esse conhecimento, que era o capital cultural da elite. Então a classe pobre acabava automaticamente se evadindo.

05'53" F – Se evadindo mesmo.

05'55" Diretora – Quando eu coloco a obrigatoriedade, na verdade na década de 70 ela não acontece mesmo, mesmo ela estando na legislação ela acaba não acontecendo, mas na década de 80 ela se torna obrigatória, a questão das Diretas Já, dos movimentos democráticos, você começa a fazer organizações, então a década de 80 e 90 foi um “bum” para você fazer essa universalização do ensino e é onde a gente começa a ver o declínio das condições de trabalho e da própria educação. A mais a educação declinou porque deu acesso para todo mundo? Você garante o acesso, mas não a permanência e o sucesso. Que são coisas diferentes, você ter o acesso não significa que você vai permanecer e ter sucesso. Essa é uma questão que vem latente desde a década de 80. Eu consigo que o indivíduo entre, mas não garanto a permanência e o sucesso. Então quem que vai fazer a universidade para as licenciaturas? Noventa por cento é pobre, pobre, classe média, classe operária. Então a proletarianização do ensino segundo a concepção de Marisa Bittar que vai nos mostrar porque a gente perdeu essa identidade. E aí o que acontece? Fomos tendo algumas reformas sócias que foram acontecendo...o ECA da década de 90 que trás todo um discurso de direitos, mas o ECA tem deveres em seu contexto e o que prevaleceu foram os direitos das crianças. Porque os direitos dá mais visibilidade. Só que nós esquecemos que os direitos caminham juntos com os deveres. E nós estamos com uma sociedade doente. Tudo a criança fala: minha mãe vai vim tirar satisfação. Quando que a nossa mãe fazia isso na nossa época?

08'23" Q – Uma sociedade com os inversão de valores.

08'24" P – A mãe vai lá tirar satisfação, mas a educação não importa.

08'28" Diretora – Esse documentário que a D está trazendo é interessante porque o Nóvoa ele vai trazer, apesar de Portugal ser um país de primeiro mundo, e nós sermos colônia, Portugal também, tem os mesmos desafios que o Brasil. Principalmente na questão da valorização do professor. Isto não é uma questão só de país subdesenvolvido. A Escola da Ponte, alguém já viu o estudo desta escola?

09'12" P – Nunca assistiram nenhum documentário?

09'21" R – Portugal tem uma semelhança com o Brasil com relação a uma população rural que não tinha acesso a educação, mas Portugal tem menos gente do que São Paulo.

09'29" Diretora – Eu sei, eu estou colocando que António Nóvoa trás que Portugal tem as mesmas dificuldades que encontramos aqui no Brasil. Diferentemente de Jacques Delors, ele vai falar que a educação do século 21, que lá na Alemanha, através da educação eles transformaram a Alemanha. Uma Alemanha destruída e foi a partir da educação que houve a transformação. A mesma coisa aconteceu no Japão. Na Irlanda primeiro valorizou o profissional para depois trazer essa população para dentro da escola. Porque aqui no Brasil para lecionar para a primeira série podia ter o magistério, lá não. Lá eles entendem que a escola é mais importante que a

universidade. Entendem que a base é a saída.

10'49" S – Tem que investir na base.

10'54" Diretora – A base está errada. É igual a construir uma casa em cima de um alicerce mal feito. A casa vai chegar uma hora que ela vai cair. É onde a gente vê que professor está sendo muito mal formado, que escreve errado e vai alfabetizar criança. O problema é em uma classe de até 40 alunos e esse professor ter que formar essa quantidade com esse despreparo. Então o Estado justifica o pagamento dos baixos salário pela qualidade profissional.

Assunto disperso da política da cidade.

19'46" R – A verba do FUNDEB era para todas as modalidades?

20'16" Diretora – Em 1996 foi criado a verba do FUNDEF, a partir de quando eles criam o FUNDEB, tudo entra no FUNDEB: Educação de Jovens e Adultos, Fundamental, Infantil, Educação Integral, só que o fundo é o mesmo valor. As escolas de Ensino fundamental tinham material de primeira. Hoje, as prefeituras com o dinheiro do FUNDEB, que caiu a receita também gente, vou falar a verdade, o que acontece? Até o ano que vem nós temos o FUNDEB, ATÉ 2020. A hora que acabar em 2020 não teremos mais fundo nenhum. O salário do professor está tão defasado que o professor quer estudar para ganhar mais.

22'36 P – A prefeitura quer cortar gastos e limita as horas extras para os professores substituírem.

23'18" V – estou há quatro anos fazendo hora extra porque não contratam professores para o atendimento de qualidade.

23'42 F – Esse é o maior problema da prefeitura que não sabe de acordo como as instituições estão. É um “achismo”. Paga um serviço e não vai investigar, não pede um relatório. A gerência das contratações faz o serviço direito.

24'37 Diretora – A Coordenadora técnica veio aqui nesta unidade acompanhar o trabalho pedagógico quando? Eu não vi nenhuma vez. Só vem quando tem problemas de estrutura física. Outras gerências eram mais presentes. Eu acho que desqualificar o trabalho do outro para justificar a desvalorização é demais.

25'45" P – O PCCV que estávamos conversando nas reuniões passadas, fiquei sabendo que tem outro engavetado que vão mandar para votação. Mas tem muita gente que tem vontade de ir em busca do conhecimento, de melhorar a qualidade profissional, de progredir na carreira. Mas tem capacitações que não acrescentam.

27'00" P – Você tem uma bagagem de conhecimento, eu estou em processo de construção de conhecimento – em uma construção coletiva – porque estou buscando um diálogo coletivo com a equipe escolar.

27'48" N – Igual as formações que eles nos proporcionam, não acrescentam em nada.

27'55" Diretora – Fui em uma formação, com 13 encontros , “uma formação horrorosa” realizada por pessoas que não tem nada a ver, passaram um filme em Inglês, com legenda em Espanhol, para pessoa que é técnico de enfermagem que estava participando do curso, pessoas do CRAS. Gente que só tem o ensino médio. Eu ainda entendia alguma coisa porque fiz Mestrado e Doutorado e tive que ler alguns trabalhos em outra língua para os meus estudos. A pessoa fala lá na frente e você não pode se colocar, por que o que percebi é partidário o “negócio”.

28'47" J – Não se pode nem interagir, pois a palestrante não deixa.

28'59" Diretora – Não se pode nem reclamar porque a prefeitura pagou por essa formação, então eles entendem que estão fazendo o melhor.

29'17" P – São os desafios do nosso trabalho.

Corte na gravação

00'06" Diretora – A formação do professor dificulta a aprendizagem?

00'15" M – Isso que eu ia perguntar. Porque nós não podemos ensinar os nossos alunos da mesma forma que nós aprendemos. A universidade ensina a gente como a ensinar os alunos.

00'30" Diretora – Fato. Você não pode ensinar do jeito que você aprendeu. Por exemplo, eu, quando eu me formei na década de 90, se eu for dar aula hoje com aquele tipo de formação, aquele tipo de aluno ideal, não existe mais. Não tem.

00'44" F – Exatamente!

00'45" P – Por isso que a nossa formação tem que ser continuada, contínua.

00'53" Diretora. Igual um médico. Ele fez a Medicina na década de 70, as doenças eram umas o equipamento era um...

01'04" P – As intervenções eram para aquela época.

01'05" M – A questão é a seguinte se um médico é Neurologista, ele é Neurologista, só vai estudar a parte neurológica. O pedagogo não. Ele é generalista.

01'24" Diretora – Na verdade generalista até um grau de dificuldade, porque passou daquele grau...se eu tiver que ensinar Matemática, por exemplo, no máximo até divisão por dois algarismos. Eu tenho que dominar a técnica, mas a Matemática continua a mesma. A doença continua a mesma eu só mudo a forma de tratar.

01'41" F – Com certeza.

01'42" P – A didática, a metodologia, você pode usar várias até o aluno chegar naquele conhecimento.

01'47" R – Porque se a educação é personalizada e você vai dar aula em uma escola a primeira coisa a fazer é saber qual é o seu público. Isso nunca vai existir, porque isso não é possível.

02'02" F – Mas isso é o que ele está dizendo e ele também está dizendo que não é possível. Porque no modelo que a gente tem de escola não dá. A questão é essa, tem que quebrar esse modelo de escola, para ter um professor que de certo.

02'25" P – Esse já é um primeiro desafio.

02'29" Diretora – Você não tem como saber basicamente quem é o seu público?

02'30" R – Você tem? Não. Tem! Mas não é a faculdade que vai te proporcionar esse saber. Você não sabe com que público vai trabalhar.

02'32" Diretora – Eu tenho! Porque na Faculdade a gente aprende, quer dizer na minha época a gente aprendia o clássico e clássico é clássico sempre. Pode ter alguém falando de um clássico, mas eu vou à fonte. Por exemplo, Marx, vai ter um monte de gente que vai falar, Vygotsky, Leontiev, vai ter vários outros autores que hoje trabalham a Neurolinguística, a Neurociência que beberam na fonte, mas eu poder entender desses autores eu vou ter que ter compreendido Marx.

03'37" R – Para ser professor você tem que ser Psicólogo e Sociólogo.

03'38" Diretora – Calma. O que eu estou dizendo é que as grades dos cursos atualmente, atualmente...Quando eu fiz Pedagogia, os quatro anos eu tive todas as Disciplinas. Eu saí com uma bagagem...eu não ia ser uma Psicóloga, porque a minha formação não era para atuar na área, mas eu tinha que compreender como era o psique de uma criança daquela determinada faixa etária. Por exemplo quando você vem falar para mim de muitos contextos. Mas hoje as pessoas não tem a base.

05'00" R – Então aí você vai à Faculdade e você vê os alunos dizendo que tem tirar a Filosofia das escolas, porque a Filosofia nas escolas é para doutrinar professores “petistas”.

05'23" Diretora – Não!

05'24" R – É o que os alunos da Faculdade estão falando. Mas é o que está acontecendo, é o que vai acontecer. Estão tirando a Sociologia por acreditar que tem influência política.

05'34" Diretora – Nós estamos falando da formação docente.

05'48" E – Nossa eu gostava tanto de conversar com o professor G, ele explicava tanta coisa, eu achava tão interessante. Eu falava nossa, é? Eu nunca pensei isso. Eu adorava o ver explicar. Eu acho que faz tanta falta para a gente. Assim para mim faz falta.

06'08" Diretora – Nossa é muito bom ter o conhecimento. O problema é que em algum momento você vai precisar do conhecimento. Eu pensava ...só existo porque eu penso! Mas para você chegar no conhecimento...

06'26" R – E isso vai ser optativo no ensino médio.

06'29" Diretora – O que eu estou dizendo que clássico só é clássico porque em algum momento ele transformou o olhar para longe. O Vygotsky só é o que é porque bebeu da fonte de Marx e estudou todo o pensamento para poder chegar naquilo que ele compreende como a apropriação do conhecimento. Agora o que acontece. O professor não sabe nem quem é Vygotsky. Eu ouvi diretora pronunciar “Piaget, Freinet”, então assim, diretora de escola e não sabe pronunciar e não sabe nem quem é. Eu penso assim, se a pessoa não sabe nem quem é o autor...ela diz eu não tenho obrigação de saber. Eu digo, se você quer saber como o indivíduo se apropria do conhecimento, eu posso não concordar, mas eu tenho que saber. Eu tenho que ser capaz de entender a capacidade de raciocínio do meu aluno, para poder levá-lo ao processo de aprendizagem.

06'48" F – Mas não é o que acontece e a tendência é piorar. Porque a princípio exige a Pedagogia para ser diretor, mas vai chegar uma hora ou um tem que não vai mais exigir. Ou vai chegar um cursinho para diretor. Vai chegar neste ponto.

08'13" Q – E aí ser diretor sem ter a experiência de sala de aula, vai ser difícil.

08'14" E – Na época que eu fiz a faculdade à distância, eu pensava que ao menos eu iria aprender a identificar se a criança está na fase pré-silábica, silábica alfabética...

08'35" P – Você queria ao menos chegar neste nível de identificação, e não conseguiu chegar?

08'38" E – Não. Foi só para ter o diploma mesmo, porque eu me formei em Letras e fiz a EAD em Pedagogia.

08'52" Diretora – Eu fiz magistério, posso falar para você...eu aprendi mais no magistério do que na Faculdade.

08'55" N – Exato. Eu também.

08'56" Diretora – Sabe porque?

09'02" R – Quem era o mantenedor do magistério na época que você fez?

09'03" Diretora – O Estado.

09'11" N – Tudo isso que vocês estão falando eu concordo

09'18" P- Depois que vocês fizeram esses relatos, nessa Troca de Olhares que teve na formação do SESC, fui conversar com o coordenador J, sobre a graduação EAD com pólo na cidade. Ele falou, meus Deus o que é aquilo? Ele está pasmo do fraco que é. O intuito dele é a formação em Pedagogia, pois ele já tem uma graduação

que fez no formato presencial. Mas o que é essa nova geração para a formação de professores.

10'10" R – O objetivo não é formar um pensador. É formar um trabalhador. Esse trabalhador, não precisa saber a estrutura do trabalho, apenas operar um tipo de trabalho. A questão é... É um projeto. O Darcy Ribeiro falava isso na década de 70. A crise da educação brasileira não é uma crise, é um projeto. Não é. A ideia não é uma boa valorização. A culpa não é disso, daquilo ou da LDB, não era para dar certo mesmo, era para dar lucro. Na época do governo Lula todo mundo educava. Claro que educava. O Lula pegava o Governo do Estado e pagava o FIES, para quem que vai o dinheiro do Estado? Para a Empresa.

11'18" Diretora – Porque não abriu então mais vagas nas Universidades públicas?

11'19" R – Porque a intenção era privatizar A P. Vai tornar uma b...porque vai tornar um comércio. É muito lindo tudo isso, mas tem tanta coisa por trás disso daí que a gente fica de mãos atadas.

11'32" Diretora – Quem sabe o que trás por tudo é que interage, quem busca a informação.

12'05 F – Mas, António Nóvoa também sabe quem está por trás. Ele falou no documentário, grandes interesses econômicos.

12'06" Diretora – Outra coisa gente o professor dá aula de manhã, a tarde e a noite. Você acha que ele tem tempo para estudar?

12'08" F – Imagina. Ele deixa a própria vida medíocre por causa do resto.

12'10" Diretora – Naquela produção "Tempos Modernos", a coisa é mecânica, apertando o parafuso. Se o professor controla 20 alunos dentro da sala ele já está no lucro.

12'36" R – Agora eu posso falar. O meu sonho de trabalho ainda é uma instituição do governo, que é o IFSP, ainda é o melhor lugar para trabalhar. Lá você tem um salário decente. Você trabalha e tem o tempo para se especializar. Agora se dá aula na particular, nem doente você pode ficar, não recebe pelas reuniões fora do horário. Perde seu tempo. É isso

13'19" F – De fato é o que o prêmio da Assiduidade no novo PCCV está tentando garantir, você vai, não importa como. Mas está lá

13'22" R – Não importa como. É isso. A carcaça está lá.

13'56" P – Algumas coisas não fazem sentido.

15'20" P – O educador de criança especial tem um trabalho diferenciado. Atende uma criança de vez.

15'50" Diretora – Nós temos que brigar por melhores condições de trabalho e não pelo regime: CLT ou Estatutário. Cada vez mais as pessoas estão...

15'52" R – Só mais um adendo já que estamos falando da formação continuada do professor. Você acha que a Faculdade particular privilegia a formação dos professores?

16'36" Diretora – Acha?

16'40" R – Porque tem gente com Doutorado e Pós Doutorado não consegue emprego. Sabe porque? Porque agora resolveram afrouxar a quantidade de professores Doutores. Só contrata professor com Mestrado porque a mão de obra é mais barata.

16'58" P – O interesse não é ter um profissional com um nível de intelecto elevado. É ter uma mão de obra mais barata. Justamente.

17'05" G – Na UNIP já era assim quando eu estava estudando.

17'15" Diretora – Mas R e se fosse uma escola pública?

17'32" R – Então A P se a nossa escola dá certo não precisa de particular. Esse que é o problema.

17'41 Diretora – Porque algumas escolas não são?

17'43" R – Algumas escolas públicas você está falando? Bom aí eu discordo porque elas são seletivas.

18'04" Diretora – Na escola que meu filho estuda faltou 03 vezes e a escola já ligou para saber o motivo.

18'13" P – E tem escolas públicas, que dependendo do aluno, estão dando graças a Deus que ele não está indo.

18'19" E – Uma aluna na escola do Fundamental se cortou com aparelho de preste barba, porque estava de janela, 03 aulas de janela e dentro da escola sem o que fazer. A mãe foi conversar e nem sabia o que estava acontecendo.

18'44" Diretora – Bom nós aqui temos formações diversas aqui. Cada um vem de uma corrente filosófica, ideológica, alguém tem uma história de estudo. Cada um tem a sua contribuição. Quando a E fala o G sabe muito. Eu falo por mim, eu gostaria de ouvir mais, eu sempre falo que fazer reflexões em grupo é muito bom para se aprofundar. Professores com outras formações que tem muito a acrescentar, que pode contribuir. Só que eu sabe o que eu acho que a gente menospreza.

19'46" N – Sabe o que eu acho, a gente sai daqui da escola para fazer uma formação fora, e muitas vezes não contribui tanto.

20'01" Diretora – Eu faço uma pergunta, será que nossos colegas dão tanto valor para o nosso conhecimento?

20'03" P – Esse é o cerne da questão.

20'08" Diretora – Eu vejo o F, que ele fez Pedagogia, mas ele tem uma vertente da discussão social, e ele fez Pedagogia, mas ele passaria tranquilo por quem fez Ciências Sociais. Agora, além dele ter feito uma Licenciatura Plena...

20'53" P – Licenciatura Plena com gestão escolar? Na sua grade tinha Libras e Recursos Humanos também?

20'55" F – Licenciatura Plena, com eixo em Educação Especial. Eu fiz a base biológica do conhecimento na UNESP. E a professora era sensacional.

21'05" R – Nossa prova era levar propostas de atividades para trabalhar com a sala inteira.

22'38" Diretora – Gente e tem uma outra coisa... Para você ser um dia um bom diretor, porque eu me considero, não sei se é falta de modéstia, primeira coisa, a pessoa fala.... hoje as Faculdades são muito generalistas, então fez diferença a minha formação, fez muita diferença.

23'07" P – Ainda mais nas bases que você fez ainda Administração Escolar pura, talvez não daria conta.

24'01" Diretora – Mas eu sou muito Tradicional, admiro quem trabalha o Construtivismo.

24'08" P – Seu aluno particular aprendeu N?

24'12" N – Opa!

24'13" S – Você está falando com a N...rsrs

24'35" P – Acho que até a auto estima dele melhorou né?

24'37" N – Sim, com certeza.

24'38" P – Que graça.

24'58" F – Quando eu terminei minha graduação estava muito em conflito a universidade. Porque estava fechando a Educação Especial e não podia mais ser em nível de graduação. Mas ainda tinha as pessoas que estavam no curso, tinha pessoa que tinha entrado, mas não podia fazer, foi um caos. Tanto é que eu fui a última turma.

25'22" Diretora – Eu com Doutorado, eu posso trabalhar em qualquer área.

25'48" P – Eu sou da área da Educação Física, nunca nem ouvi falar desses autores.

26'25" M – Eu estranhei muito essa questão de entrar na Educação Integral como Pedagoga e atuar em todas as oficinas, porque eu pensava assim, quando li no edital, contrata professor de Sapateado, para dar aula de dança; de Violão, para dar música. Eu achava que iria trabalhar com uma oficina específica, era isso que eu imaginava. Quando me deparei que teria que atuar em todas as oficinas, me senti extremamente perdida, mesmo porque ainda troca a cada de 02 anos. É fantástico se a minha formação fosse em Educação Artística, para minha atuação em Artes Visuais esse ano.

27'52" Diretora – A questão da Educação Integral parte desta ideia. A ideia é ter domínio de tudo para poder interagir com o outro.

28'05" P – Que é esse diálogo, essa troca.

28'07" M – Na minha opinião, a Educação Integral que é uma proposta no contraturno para ofertar o ensino integral, também é muito assistencialista.

32'17" Diretora – O interessante é isso, poder trocar as experiências, socializar esse conhecimento.

32'43" N – Eu aprendi muito mais coisa aqui na Educação Integral, nas interações, nas vivências. Esse ano com a Oficina de Educação Ambiental eu fui pesquisar muito mais coisa, aprendi muito mais.

33'14" J – Eu acho que a Educação Integral é muito mais flexível. Uma amiga me perguntou para qual modalidade ela deveria prestar. Eu disse, Com certeza Educação Integral.

34'18" F – é mais ou menos J, porque tem gente que me pergunta também o que eu acho que ela deveria prestar. Não é para todo mundo que eu falo Educação Integral, só porque estou e gosto, porque tem gente que na serve. Não se identificaria com a proposta.

34'20" P – Porque essa flexibilidade que a gente tem aqui no programa, tem gente que não se adéqua a esse molde. Tivemos uma funcionária que não se adaptou.

34'38" F – A P você se lembra da S, que trabalhou aqui? Ela quando entrou não se adaptou a Educação Integral. Ela disse que precisava de um livro didático norteando o trabalho dela diariamente. Ela não se adaptou. Ela chorava.

35'29" Diretora – Eu fiz estágio com a S no P, então eu já sabia como era em cada lugar. Fiz estágio na Educação Infantil, no Fundamental e no Integral.

Corte na gravação

00'06" Diretora – Eu lembro, na época da Faculdade, que uma professora levou um texto para nós: “Escola de loucos”. Lembro até hoje, dizia o seguinte, que o computador ia dar aula, na época não tinha nem EAD, mas já dizia que o computador ia dar aula no lugar do professor. E a gente achava aquilo um absurdo. E hoje o que a gente vê? O Tele curso primeiro grau, segundo grau, eu dei aula no Tele curso na escola João Batista de Oliveira, e o que acontece...O Tele curso você colocava em uma televisão, tinha as vídeos-aula, passava 06:30 da manhã e depois a gente ficava com esse material, não precisava do professor. Tinha que ter uma pessoa na escola que fosse organizar o trabalho daquela turma. Não precisava ter um professor para passar o conhecimento, porque o conhecimento está lá na TV. Hoje se eu colocar no “Pai Google” uma aula de Matemática sobre raiz quadrada.

Eu tenho vídeos-aula interessantíssimas.

01'18" M – Mas alguém teve que gravar essa vídeo aula.

01'22" Diretora – Então, mas eu não preciso mais ter a figura física do professor. Na verdade, eu não preciso nem saber mais Matemática.

01'29" Q – Nem precisa saber Matemática.

01'33" M – Precisa dar essa aula para ela ser gravada. O que facilitou foi a questão da disseminação dessa aula.

01'36" Q – Isso. Se você ia precisar de 50 professores, um faz!

01'40" Diretora – Mas M, o que eu estou dizendo, não preciso mais ter um contingente de professores para dar ...por exemplo...lá na França, na Espanha, como que é? A Escola da Ponte como que é? O professor acompanha aquela turma do primeiro ao nono ano. Ai você fala...nossa, mas ele vai dar aula de Português, de Matemática, de História, de tudo. Sim. Porque? Porque ele é polivalente. No Rio de Janeiro já tem escolas polivalentes. O professor antigamente era generalista, ele dava aula de tudo igual professor do primeiro ao quinto ano. Quando chegava a quinta série, que hoje é o sexto ano, começava ter um professor especialista. Mas na verdade, esse professor especialista, ele não tem o domínio do que o Comenius falava que era a arte de ensinar, não tem a didática. Ele tem o conhecimento específico. Porque nos cursos de licenciatura, tirando Pedagogia não é cobrado dele essa arte de ensinar. Ele tem no máximo duas ou três disciplinas da grade da licenciatura, o resto é tudo para formar o Bacharel. Então na verdade, esse Bacharel não é licenciado, mas ele pode dar uma aula de Matemática, um Engenheiro, pode dar aula melhor que professor, porque ele tem o domínio daquele conteúdo, então ele consegue passar. Quem ganha os melhores salários nos cursinhos? É o professor que sabe melhor transmitir aquela matéria. No cursinho eles contratam professor homem, porque adolescência é uma fase onde meninos e meninas dão mais trabalho. A figura masculina impõe mais respeito. E o pai do filho que vai na escola privada ele quer que o filho seja dominado. Quer dizer, que não seja expulso daquela escola. Tem que fazer de tudo para manter aquele aluno ali.

04'34" R – Tem mais dois motivos aí. Primeiro que ele não quer pagar a licença maternidade, isso é óbvio e o outro fator é o mais triste ao meu ver que ele tem que causar fascínio. Conheço cada professor “burro”, mas está lá porque é “bonitão”.

06'05" Diretora – O que o professor faz? Isso em 1993 quem viu a primeira produção da Educação Integral, a Orlene era Psicóloga, a Silvia era Psicóloga também. A Orlene trabalhava na UNESP, como professora doutora e a Silvia como Psicóloga da SME. Elas montaram esse projeto que já tinha uma visão dessa questão que o professor tem que ser generalista. Por isso, que aqui não precisa ter uma formação específica para trabalhar na Educação Integral. Eu não preciso desta formação. Porque essa formação eu vou construir junto com o meu aluno. Essa é a perspectiva.

07'11" F – Sabe uma verdade profunda na Educação Integral, é uma modalidade nossa que está à frente do tempo nosso já e por isso que o fundamental critica o programa.

07'20" Diretora – Com certeza. Porque eles não tem ainda este prisma metodológico de construção de conhecimento. Outra coisa, que aqui na Educação Integral é “mamão com açúcar”, só 20 crianças e não tem prova, não tem nota, pode deixar eles livres, não tem índices avaliativos, você não tem marcos legais para dar conta, você pode renovar seu conteúdo programático anualmente, não tem grade curricular.

08'17" P – Tem flexibilidade com a rotina.

08'24" Diretora – E ainda ganha mais que o professor do Fundamental, porque aqui já começa ganhando como PEB II.

10'01" P – A perspectiva de um professor que vai prestar o concurso está voltada para aquele que chama mais rápido os classificados do concurso e ao pensar na quantidade de unidades de Educação Integral, que só tem 12, acaba prestando para o Fundamental.

10'03" Diretora – O que António Nóvoa está trazendo, que na verdade cabe ao professor proporcionar...quando o construtivismo vem e fala que o professor é o mediador, ele proporciona a aprendizagem, o que ele está dizendo...não é que você deixa de ser professor, você vai criar um ambiente alfabetizador. Você não vai mais por Ba Be Bi Bo Bu, pode até por, se esse for o seu ambiente alfabetizador, só que as pessoas levaram ao pé da letra. E aí temos a geração da década de 80 e 90 que são analfabetos funcionais.

10'55" F – Exatamente!

11'00" Diretora – Resta saber, está alfabetizado ou está letrado? Letrado é a capacidade de ler os símbolos. Agora o alfabetizado, ele tem a visão de mundo, tem a visão para o uso social da língua. As nossas crianças não sabem esse uso social. Para que eu tenho que aprender a ler e escrever? Para ler uma bula de remédio, para saber fazer um troco, para ter acesso inclusive aos bens de consumo. Porque eu preciso fazer conta? Para que ninguém me engane, no mercado, no troco, não me passe a perna em lugar nenhum. Nossos alunos estão passando pela escola, não estão tendo nem permanência e nem sucesso. Estão lá contando como um número e o professor continua trabalhando com a média. Ele não sabe trabalhar nem com o superdotado, nem com o que está aquém. O bom aluno nem precisa de professor.

13'01" E – E hoje com a internet e com a curiosidade que eles tem, poderiam utilizar para coisa boa e aprender muito mais, mas só manipulam conteúdo errado.

11'28" R – Tem uma frase de um amigo meu fala que é muito boa. Fala assim: Inteligência é saber que tomate é fruta. Sabedoria é saber enfiar o tomate na salada de fruta. Ele vai acessar a internet ele vai saber que o tomate é fruta, mas ele vai enfiar o tomate na sala de fruta!

13'28" Diretora –Aí é o que António Nóvoa está falando, o professor que vai proporcionar o conhecimento, a máquina transmite o conhecimento, mas o que ele não tem é o filtro. Você que vai organizar para o aluno. Nós não estamos acostumado a fazer isto. O problema é que eu ainda preparo as aulas igual a década de 80. A questão é que eu não estou me mobilizando para modificar esse fazer pedagógico. Eu preciso alterar, porque essa criança não é mais a mesma. Alguns conteúdos ainda são factual, de memorização: tabuada, conjunções. Com o conceito Construtivismo ela tem que compreender a matemática, o mecanismo, aí o próximo passo é memorizar. As crianças de hoje não sabe cor.

18'30" P – Nós aprendemos tudo separado: adição, subtração, divisão e multiplicação. Temos que aprender a olhar o todo.

19'15" Diretora – Nas cadernetas os conteúdos aparecem como aplicado, mas foi apreendido? Eu faço uma análise, se 50% não aprendeu, o problema foi que eu não consegui transmitir.

Assunto disperso

21'59" P – Daqui para frente com essas mães jovens que abandonaram os estudos, porque aumentou muito o número de mãe na idade escolar, não vai conseguir ajudar os filhos.

22'28" Diretora – Quando o seu pai via que você estava na quarta série e não aprendia, ele te tirava da escola.

22'30" R – Não é um problema da Universalização do ensino em si, o problema é que não se tem uma infraestrutura capaz de lidar com essa universalização.

22'40" Diretora – O problema é que você aumentou a demanda, mas continua com os mesmos prédios, a mesma estrutura.

22'57" F – Precarizou tudo!

23'27" R – Eu até o quinto ano tive a minha mãe para estudar comigo. A criança hoje passa o dia todo fora de casa. O tempo dos pais no serviço aumentou. Tudo mudou.

23'56" Diretora – Minha avó trabalhava, minha mãe trabalhava e deixava tudo em ordem.

24'32" R – A educação de hoje é voltada para o mercado de trabalho. Geografia é trabalho.

24'39" P – Uma visão de empreendedorismo.

25'00" R – Esse aluno hoje não está inserido em um contexto cultural, ele não é estimulado de nenhuma maneira.

25'55" P – Mas hoje eles podem buscar o conhecimento na internet se surgir a curiosidade.

27'11" Diretora – Por isso que nós nunca vamos ficar sem professor. Todo o conhecimento tem que ser filtrado.

Assunto disperso

37'45 – Diretora – Os alunos não podem escolher o que vai fazer. Tem uma proposta da oficina.

38'04 R – Nossa sociedade é extremamente hierárquica e eles compreendem a hierarquia e a única forma que o aluno compreende as relações sociais. Eles sabem que você pode aplicar uma represália.

38'43" P – Os alunos tem medo ou respeito da direção?

39'21" R – Aqui eles tem medo, com certeza.

39'55" Diretora – A gente só respeita aquilo que a gente tem medo.

40'25" M – Não A P, eu respeito por amor, eu respeito por admiração. Respeito seu ponto de vista.

40'44" Diretora – Com adulto é uma coisa, com criança é outra. Se for só respeito, os alunos não obedecem.

41'28" J – Uma aluna sabe que a diretora não gosta de judia dos bichos e falou que nunca vai fazer nada de mal para eles.

42'11" R – Quer saber uma coisa. Uma sociedade democrática é como a M falou. O Brasil não é uma sociedade democrática. Então assim, essa pedagogia do respeito ela funciona em um ambiente de respeito, não é? É a Pedagogia que eu conheço. Em casa eles aprendem a respeitar pelo medo. Muitas vezes vai em uma religião porque tem medo do “inferno”, terror a Deus. Mas isso porque nossa sociedade funciona assim como um todo. Aqui nós estávamos falando como ela tem que ser? A escola tem que ser o que for possível. Não vamos conseguir se libertar de todas as opressões, dentro do possível.

43'44" Diretora – Vocês respeitam as crianças? É muito mais amplo do que vocês estão pensando.

43'45" F – Eu respeito.

43'46" M – Eu respeito e muito.

44'21" R – As crianças estavam ofendendo, e ofendendo um ao outro verbalmente, mas na verdade existe uma estrutura hierárquica de respeito. Ser amigo é ter cumplicidade.

45'45" F – Não é porque eu sou amigo do meu filho que eu não estou acima dele. Amizade não é excludente.

46'12" Diretora – Quando eu deixo de dar uma aula, eu mato o meu tempo, eu dou uma péssima aula, eu não consigo transmitir o conteúdo para aquela criança, eu não estou no meu horário de trabalho com a minha turma como deveria estar, será que eu também estou querendo o bem dessa criança?

47'18" P- Se você tem esse perfil ou se é esporádico?

47'25" J – As vezes eu me preparo para dar uma aula e não dá certo, eu fico frustrada.

47'48" Diretora – Ser amigo da pessoa não é passar a mão na cabeça, será que também não precisamos ser firme. Já vi gente que nunca foi tão amigo das turmas e conseguia trabalhar.

49'18 F – Se você é amigo e consegue trabalhar, vai ser um facilitador. Se você não é amigo e não consegue trabalhar, acabou, já era.

49'22" P- Tem que ter cuidado um pouco com esse ser amigo, porque tem alguns professores que tem amizade com alguns alunos e ele dava trabalho em muitas oficinas, mas com você, por exemplo tinha uma afetividade com alunos indisciplinados. Porque o aluno saiu da escola, porque outros professores fizeram reclamação deles e ela não gostou.

51'50" R – Alguns alunos eu tenho afetividade, mas quando eu dou bronca eles se sensibilizam. Termine de chamar a atenção, pergunto o que está acontecendo.

53'31" D – Quando eu comecei aqui , a clientela era muito difícil, os meninos eram coisas de louco. Na verdade alguns alunos não conhecem a palavra respeito. Porque na Fundação Casa e na Penitenciária é “Sim Senhor, não Senhor”, porque eles sabem que tem uma punição. Então primeiro vem o medo e depois vem o respeito. Não é porque eu sou diretora, mas quando eu era professora eu também controlava.

57'27" R – Respondendo a sua pergunta do medo ou do respeito. Se o medo vem primeiro ou não. Eu acho que são dois caminhos. A questão do medo é o caminho mais fácil, mas o medo pode ser usado pedagogicamente, você usa isso para os poucos destruir isso. Essa a ideia. Alguns alunos tem medo. A educação do Brasil é tão variável que você tem que usar a cultura do medo e trazer para a afetividade.

59'55" J – As mães relatam que os alunos não permanecem porque eles apanham de outros alunos, não por medo das represálias.

01:00'01" Diretora – Eu sou brava e amorosa ao mesmo tempo. Sou diretora quando eu tenho que me posicionar.

01:02'18" F – Tomo mundo muda. E se você passar por essa vida e não mudar significa que você não viveu.

01:06'07" R – Eu sou contra aluno entrando no segundo semestre, porque ele já chega no meio para proposta pedagógica da escola.

01:07'18" Diretora – Mas eu também tenho que manter um número adequado de alunos e sala.

01:09'22" P – Nóvoa também fala a respeito da interação pelos níveis. Aqui também já estamos avançados neste contexto. Nossas salas são organizadas nesta configuração, onde uns ajudam os outros através da interação e troca dos saberes.

Continuação

00'08" P – Dentro da proposta da Educação Integral eu reconheço que já estamos inseridos neste contexto que o Nóvoa apresenta, mas com a contribuição de vocês vamos dialogar considerando a visão de vocês. Ainda não está da forma que o autor propõe, ainda tem muito o que melhorar, tem muito o que mudar , mas também acredito que não tem só a ver com a nossa vontade, porque eu acredito que a política interfere muito, tem a questão da clientela que a gente atende, que tem também muito a ver com isso, não basta só a gente querer, que enxerga um aluno proativo, que está enxergando lá na frente. Eu penso que temos muitas limitações, tem a situação do aluno, com muitos problemas sociais, dentro da sala de aula, que está muito além do que somente o processo de ensinar. As vezes chegamos com uma força de vontade, eu mesma presenciei muitas situações na sala de aula, venho presenciando esse professor que pesquisa e acriança não está a fim de nada.

01'03" Q – Não tem vontade de nada.

01'06" P – Então é aquilo que Nóvoa fala, será que esta escola vai existir? A escola está caminhando para o fim. A escola é para aquele que quer estudar, eu ouço muito isso na fala dos professores, de que a escola é para quem

de verdade quer estudar, não para quem não quer.

01'15" Q – Deveria.

01'16" P – Qual formatação vai ter essa escola do futuro? Aquele que vai buscar no Google o conhecimento...

01'23" R – Você concorda que é errado a gente supor que a criança saiba o que ela quer?

01'28" P – Sim.

01'32" Por isso que criança não vota. Não é verdade? Então assim, antes da gente saber se ela quer ou não quer, devemos saber porque ela quer estudar, porque ela não quer estudar? É essa a resposta que a gente teria que ter.

01'40" M – O modelo de escola com o programa Educação Integral, não é uma escola que estuda quem quer?

01'47" P b- O modelo da Educação Integral está vinculado ao Programa mais educação, com a visão de retirar a criança de um futuro processo de marginalização, não é só essa visão, mas para diminuir o tempo que a criança ficaria na rua.

02'03" Q – Mas esse programa não é obrigatório.

02'03" P – De fato. Essa matrícula é facultativa. Mas, nós estamos inseridos dentro de um projeto, somos uma instituição desvinculada do ensino regular. Tem algumas instituições na cidade que é vinculada, nós não. Independente disso, até as instituições como o José Roberto, o CAIC, outras instituições que o ensino é vinculado...a renda per capita é paga por aluno da Educação Integral. Então só o espaço é levado em consideração como diferencial no atendimento as duas instâncias, tanto o ensino regular como o integral. Por isso que tem a formatação, umas correm o tempo integral alternando ensino regular com integral, outras fazem contraturno, mas é facultativo de qualquer jeito o integral. Porém há algo de que a gente vem se surpreendendo nos últimos tempos, o bolsa família. Se é facultativo, hoje uma criança pediu para fazer uma declaração de que o mesmo estudava na Educação Integral para levar no programa da bolsa família como comprovação de matrícula.

03'23" R – Isso na escola pública.

03'31" P – Se ele está matriculado na escola pública e no programa de Educação Integral ele tem que comprovar a matrícula e a veracidade dos dois lugares. A família solicita daqui também. O aluno tem o RA vinculado a nossa instituição pela secretaria digital de educação e a renda per capita paga por ela é levada em consideração pelas duas matrículas.

04'16" M – O que acontece se ela deixar de frequentar o integral e ficar só com o fundamental, não recebe mais o bolsa família?

04'39" P – A escola deixa de receber o percentual para o atendimento no integral. Já no caso da criança, creio que ela deva estar credenciada no CRAS, cada bairro tem o seu, e vão avaliar a situação socioeconômica dessa família, inclusive para reforçar que os alunos devam estar frequentando a Educação Integral. Um exemplo, o aluno W, após 28 dias sem frequentar um só dia no ensino fundamental e aqui nenhuma falta a funcionária do cadastro escolar, juntamente com a funcionária do CRAS nos informou que se ele não retornasse para a escola não poderia frequentar nossa unidade.

05'46" R – Essa que é a questão, se ela sair daqui ela não vai perder a vaga do bolsa família, mas as vezes como aqui é vinculado ao ensino regular, ela tenta, as vezes por uma falcatura provar que ela está aqui, quando na verdade ela tem faltas na escola e aqui não.

06'08" P – Aqui não assegura que ela vai perder o ano por falta, por aqui ela não garante nota para a outra escola.

06'16" R – Eu quis dizer se ela não frequentar a outra escola ela perde o bolsa família.

06'18" P – Ah sim.

06'20" R – As vezes eles tentam provar que estão aqui, para provar que estão lá por ser integrado.

06'26" Entendi sua colocação. Na verdade eles tem que comprovar 75% de assiduidade do ensino regular, isso é claro de eles não cumprirem esse percentual, de alguma forma terão que sanar isso futuramente. Aqui a matrícula é facultativa, mas a assiduidade segue com a mesma regra. Quando a gente fala que a criança não tiver 30 dias de presença, automaticamente ela está eliminada. Quando eu realizo o levantamento e detecto essa situação o programa já exclui. A cobrança das escolas públicas nesses casos do bolsa família são mais precisas. Ultimamente a formatação das nossa escola no momento gente, realmente está muito difícil. Vimos buscando estratégias para melhorar as regras da escola, o fluxo das crianças, a organização dos horários, na tentativa de melhorar o atendimento.

09'04" N – Percebemos que nos últimos dois anos com tantas turmas atendidas a qualidade no atendimento caiu muito.

09'06" P – Caiu mesmo. Nós estamos trabalhando qualidade ou quantidade? Foi uma questão que eu coloquei, em conversa para a direção. E na busca da qualidade, cobramos do professor, mas só estamos cobrando e não estamos atentos para esta estrutura de organização.

09'29" N – Eu tenho sentido muito isso, principalmente nos ensaios para as apresentações escolares. Com espaços e com as turmas pequenas. Está muito difícil, o que nós vamos fazer com o tempo que parece pouco para dar conta, as crianças estão cada vez mais difíceis para “pegar” coreografia. Antigamente quando tinha menos turmas no atendimento, trabalhávamos muito mais a dança, o teatro. Isso se perdeu. Então quando chega ao final do ano que realizamos a Apresentação de fim de Ano, a criança não tem noção e comprometimento com essa atividade, uma porque não trabalharam essa habilidade para a dança durante o ano e outra que na dificuldade e por ser já fim de ano ele para de frequentar.

11'04" V – As turmas estão muito numerosas, 20 ou 21 nas turmas Vermelhas, implica em 42 crianças para o ensaio, eles estão vindo muitos pequenos para a Educação Integral, alguns completaram 06 anos este ano.

11'07" P – E vocês podem até fazer críticas à respeito de tanta matrícula que se realiza durante o ano. Mas se forem consultar o caderno de eliminação verão que tivemos 28 eliminação após as férias de Julho.

11'21" N – Precisava fazer uma pesquisa do porque disto. Os pais querem, querem a matrícula e depois permitem que os alunos saiam. Eu estou com 05 crianças, num grupo de 20 que não estão vindo mais.

11'35" P – Alguns relatos muito freqüentes são: cobrança de uniforme, algumas famílias não admitem; a cobrança de regras; a questão do aluno impor o que quer fazer e nos posicionarmos; a questão de colaborar, nos afazeres domésticos, por exemplo, muitos relatam que só vem para a Educação Integral para fugir do serviço de casa. Quantos estão aqui que vem contrariados porque gostariam de estar em casa?

12'17" G – Eu tenho um aluno que só vem de quinta e sexta-feira. Ele sabe quais serão as aulas da grade de quinta-feira, que contempla TIC e que de sexta-feira é o Projeto no Parque Turístico do Pinheirinho.

12'21" P – E tem ainda aqueles casos, das crianças maiores que reclamam de cansaço devido a jornada dupla e pedem para ficar em casa, e vai ficando até parar. Já não acontece o mesmo com os pequenos, dos quais muitas crianças vem de transporte escolar, os pais realmente trabalham e precisam que a criança freqüente as duas instituições. Mas o que acontece muito é que muitos desistem no segundo semestre E a última razão e talvez até mais pertinente, eles não gostam de dançar, e como iniciam-se os ensaios, então dizem aos pais que preferem sair do programa.

14'35" P – Vocês percebem que ao invés de investirmos o nosso tempo para tentar melhorar a nossa prática profissional, nós estamos lidando o tempo inteiro, com problema social, comportamento dessas crianças, porque não estamos dando mais conta. Nóvoa fala muito isso, a educação vem de casa. Qual é a educação escolar? E a educação escola, através do conhecimento. E esse conhecimento que é esse pensado, que é a formação inicial da profissão, a formação continuada que tem que ser trabalhada dentro da escola a gente não consegue chegar lá. Porque quando nos reunimos para tentar pensar em estratégias para melhoria, nos deparamos de que estamos a

falar novamente dos problemas de comportamento das crianças inquietas, interativas, tecnológicas, um monte de problema junto. Então Nóvoa fala das três revoluções que houve no cenário educacional: da escrita, do livro e da tecnologia. Nós estamos perdendo para a tecnologia. Ele questiona ainda, no futuro teremos esse modelo de escola ainda? Não sei, porque de verdade a escola seja o computador. A criança que quiser estudar vai buscar o conhecimento. Após essa reforma educacional, eu só vou estudar aquilo que na grade curricular é de meu interesse. Eu vou aprender aquele conteúdo para aquilo que é de meu interesse, dessa forma eu descarto outros conteúdos. O ser humano seleciona aqueles conteúdos que gostaria de aprender, já descartando as suas dificuldades em relação à outros conteúdos.

16'19" Q – Aí cai naquela pergunta que o R fez. As crianças estão em condições, capacidade de escolher, saber o que é melhor para ela?

16'24" P – Levando em consideração a clientela que a gente atende, as crianças não tem uma base familiar de estudo que possa estar orientando. Eles não tem.

16'37" P – O autor fala que mesmo que seja pequeno, nós somos o microcosmo, a discussão é pequena, mais é aqui que ela começa. E ele critica a formação que é sair do ambiente escolar e ir lá fora, para receber pequenas formações, que não são formações prontas que vai resolver o problema da escola.

17'00" M – E também não é o próprio professor que está em sala de aula que vai resolver essa formação. O autor fala que nas Universidade tem Workshop, não é o professor que faz.

17'16" P – Quais são os nossos maiores problemas aqui? São os problemas da prática diária, o que a gente diz todo dia sobre os comportamentos.

17'29" V – Temos que entender que este programa não foi criado para melhorar a qualidade do ensino, foi criado para retirar a criança da rua.

17'35" P – E todas as verbas para contemplar esta criança estar inserida desta unidade.

18'10" V – A criança fica no programa, tem o que comer, não está na rua.

18'23" M – Temos um prédio que atende a duas demandas, unificando com o ensino regular e passaremos a atender uma demanda só.

18'34" P – E aí falta o recurso humano. Aqui temos a socialização dos saberes compartilhados das formações iniciais compondo e formando as característica da Educação Integral nesta unidade. Porque essa escola tem uma característica dela, diferente de muitas outras e difere das outras 11 unidades. Porque sendo uma escola de Educação Integral, voltada para o Meio Ambiente e que não está localizada na parte rural ela tem uma mini fazendinha e outras que estão inseridas no contexto campo, não tem. Ela é uma escola diferenciada. O que é que difere das demais? Os membros, a direção? Já parte da gestão dela. É isso o micro, quem está no controle disso. O que o autor fala, somos nós os atores que fazemos a diferença e ele faz se as escolas não tiver isso, não tiver o diálogo, a partilha, não conseguiremos sair das nossas dificuldades coletivas e essa dificuldade está dentro da escola. Quando ele fala a respeito da socialização do saber...exemplo a Escola da Ponte... Começou com um professor e juntou dois, depois três, depois quatro e resolveram fazer diferente. Saiu daquele modelo tradicional, carteira atrás de carteira, muito do que ainda é. Eu vejo aqui na nossa unidade a questão da disposição do espaço físico como ele apresentou no documentário, os ciclos que devem estar misturados. A maioria das turmas eu procuro compor as turmas ajustadas.

21'06" N – A questão das salas, ser circular. Foi aí que começou a perder as regras.

21'16" R – Quando você tem na proposta um atendimento de no máximo 10 alunos, funciona.

21'19" P – Quando você tem essa proposta de disposição circular reduzido, é viável. Agora com 40 alunos por sala de aula, ao meu ver é inconcebível.

21'42" N – Infelizmente ainda tem que trabalhar com fileiras.

21'52 P – Ainda usamos o modelo Tradicional porque de fato é o que funcionava. Hoje é o Construtivismo que os professores dizem estar aplicando, mas muitos ainda conservaram o modelo Tradicional, todo mundo usa um pouco de tudo, porque em determinado momento você vai utilizar aquilo que vai funcionar. Todo mundo usa o que funciona como seu aluno. Dentro de casa eles sofrem muitas represálias, alguns chegam para a escola revoltados. Muitos apanham muito, tem medo dos pais.

22'22" M – Na sala de aula percebemos muito isso. Tentamos conversar uma, duas, três vezes, somente quando excedemos a voz nos fazendo ouvir é que eles entendem.

22'58" P – Práticas de alunos nas escolas do ensino médio e das universidades com vandalismo dentro da faculdade.

23'43" R – Alunos fazendo vandalismo dentro da sala de aula é porque eles tinham uma pauta, não era em dia normal que eles fizeram isto. Era uma manifestação.

23'50" P – O professor estava dando aula e os alunos estavam perturbando a ordem.

24'40R – Para mim, provavelmente são os casos de professores que foram trabalhar durante uma greve. Indiferente de concordar ou não é uma prática de alguns alunos quando tem greve na Universidade. Quando que vandaliza? Não estou falando de concordar ou não. Estou falando do fato dos alunos entrarem e baterem na aula não tem a ver sempre com cotas e ou outras prioridades a estes alunos quando inseridos na Universidade.

28'55" P – Alguns comentários de quem assistiu esse vídeo no Youtube, relataram que talvez ou na certeza seria alunos de cota. Eu não estou me posicionando a respeito das cotas. Só estou relatando a visão de quem está de fora.

30'11" F – Eu já sou mais radical. Se já veio da particular. Fica na Faculdade particular. Pública é para quem veio da pública.

30'18" P – A concepção das famílias é manter seus filhos durante todo o ensino formal na escola particular para que o mesmo conquiste uma vaga na escola pública, talvez até por uma questão de status.

30'24" R – Baseado no que o António Nóvoa está falando. O que ele está falando da formação da escola é que quando a gente pensa no comum a gente não tem que pensar no igual né. E de certa forma sobre o que ele está falando do trabalho do docente e a construção de uma escola nos moldes modernos, que é uma escola que tem que lidar, pois ela não tem opção de não lidar com a diversidade. Porque o que ele está falando é...para você saber, para você poder construir um conhecimento comum, você tem que compreender a diversidade e o professor tem que estar atento, tem que se posicionar, tudo o que ele falou...

31'11" P – Que vem de encontro com o texto do autor Zeichner sobre a cultura escolar que a criança trás, me posicionar também diante da cultura dela.

31'18" R – Exatamente. Ele está falando então que a gente tem que pensar uma educação baseada na diversidade e que o professor tem que estar aberto a lidar com essa diversidade. Temos que lembrar que na escola pública, que é a grande formadora de pensamento no Brasil, até hoje é uma elite que frequentava. Certo? E essa elite tem toda uma base intelectual excelente para trabalhar com acesso a todos os teóricos, mas como ele mesmo colocou, despregado da realidade social, não é? Quando você permite a entrada de vozes destoantes e dissidentes na Universidade, você está trazendo para dentro da discussão acadêmica um olhar da diversidade. E isso é fundamental para a formação de uma nova compreensão do que deve ser a escola e o que deve ser o trabalho pedagógico. É isso que eu acho. Então tem um lado positivo que ao possibilitar o acesso a Universidade a grupos que foram excluídos, aí eu não estou falando só do pobre, do negro, estou falando dos grupos marginalizados. Hoje...na época que eu fiz Faculdade não tinha...mas hoje tem um monte de transexuais na Faculdade lutando para usar os nomes sociais delas. Isso é uma luta que muitos acham um absurdo. Mas na Europa é assim. Todo mundo civilizado é assim. Isso no Brasil pode muito ter a ver com o acesso a um outro olhar sobre a Universidade. Então uma parte do problema é que ele está falando que a nossa formação acadêmica está completamente descolada da realidade social. Uma chance da gente fazer isto é trazer a realidade social para

dentro da Universidade, para onde vai ser pensado essas questões também. Teve alguns trabalhos no SESC de como incorporar no trabalho escolar essas questões de sexualidade. Hoje foi muito legal, muito bacana. Ninguém é a favor da Pedofilia, de ensinar sexo. Falar sobre sexualidade é pegar um caso, como nós tínhamos aqui de um ex-aluno ou outro do aluno A que ainda não se descobriu. Ele é uma criança, que desde criança ele entender porque ele não se identifica como menino. O ex aluno, quando falávamos fila de menino, fila de menina; ele ia para a fila de menina. Ele era gay, e não só ser gay ele não se identificava como homem. Então a identidade de gênero dele seria o feminino.

34'55" P - E ele tinha muito bem internalizado a questão da maioridade para ele, porque dizia que quando ele atingisse a maioridade ele iria fazer as escolhas dele. Isso era muito claro e os pais aceitavam essa postura. O pai dizia: é o meu filho, vou aceitá-lo em suas escolhas. Não vou lutar contra isso.

35'17" S – O pai dele aceitava mesmo.

35'19" Diretora – Você me desculpa. Eu sou antiquada, eu sou quadrada, eu sou preconceituosa. Para mim eu não gostaria de ver a minha filha de 06 anos, num banheiro com um trans que diz que é mulher, mas é homem, usar um banheiro feminino, que diz ser o direito dele a partir dos 14 anos dentro de uma escola com crianças de 06 anos. Assim como também não me sentiria a vontade de ver duas meninas ou dois meninos entrando no mesmo banheiro. Eu A P

35'58" R – Uma das possibilidades de evitar este conflito de gênero, seria seguir o modelo de alguns países da Europa. Usar banheiros unisex.

36'09" Q – Só que o brasileiro não tem a formação e a cultura do europeu. Então, nós não podemos se espelhar neles. Não temos preparo e formação para isso.

36'14" Diretora – Eu não estou preparada para ver isso.

36'20" R – Não estamos preparado para isso e por isso chegamos onde chegamos.

36'40" R – Me incomoda muito gente com perfil conservador. Na Europa não é conversinha. As pessoas lutaram pelas suas ideologias de gênero.

37'05" Diretora – Se você aqui na escola falar que precisa usar o banheiro que está escrito funcionários, para mim tudo bem, não tem problema. Para mim o problema é que não tem a ver com a sexualidade e sim com os papel social para a idade. Uma criança de 06 anos...

37'32" M – O papel social dela tem que ser desenvolvido desde muito cedo.

37'35" Diretora – Aqui na escola 80% das crianças que atendemos são Evangélicas. É muito difícil para mim enquanto gestora, explicar para aquele pai, que um menino de 14 anos, que se auto declara “trans”, se vê como mulher, na cabeça dele, que esse aluno vai usar o mesmo banheiro que a filha dele de 06 anos. Você está entendendo qual é o problema? Outra coisa...

38'03" R – Mas na Europa eles também enfrentaram isso. Aliás as relações são muito humanas.

38'07" Diretora – Mas só que lá eles tem mil e poucos anos de civilização a frente do Brasil. Nós ainda estamos vencendo o preconceito de negro. Sendo que aqui no Brasil nós somos “vira-lata”, uma mistura de várias “coisas” e nós ainda temos negros que se declaram brancos. Por questões que agora nem vem ao caso. Na Europa são anos de civilização. Nós somos colônias de exploração. EUA foi colônia de povoamento. Teve o Apartheid lá, o Nazismo que foi pior do que é hoje e lá ainda é separado. Gueto de preto e gueto de branco. Não tem essa coisa da mistura do latino. Isso nos EUA não existe. Você vai para a Europa, o Português é super frio, estúpido. Essa característica da afetividade, somos nós os latinos que temos. Essa cultura é nossa. Qualquer ação sexual exposta nestes países é passível de punições e você tem que responder criminalmente. Se eu que sou uma doutora em educação ainda tenho as minha reservas. Só uma questão: eles tem sim que ter os seus direitos preservados.

40'29" J – Além de tudo ainda tem que se preocupar para a condição deste “trans” nos banheiros.

41'10" Diretora – Aqui eu ainda advirto os professores para não ficar colocando aluno ou aluna no colo, abraçando, porque qualquer má interpretação dá ganho de causa para a família. Estou falando isso com muito pesar. Porque tem escola que não deixa algumas funções nas instituições para o homem.

(6ª Proposta)

As observações sobre a dinâmica ocorreram apenas em anotações, por parte da Professora Coordenadora, pois neste dia, houve algumas interrupções por parte das demandas existentes da escola. Contudo, a pesquisa não ficou comprometida devido a forma como o registro ocorreu.