

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES

**A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRALDA REDE ESTADUAL DE TERESINA-PI**

TERESINA (PI) - 2014

REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES

**A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
DA REDE ESTADUAL DE TERESINA-PI**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGED) da Universidade Federal do
Piauí, como requisito para obtenção do título de
Doutora em Educação.**

**Linha de pesquisa: Formação Docente e Prática
Educativa.**

**Orientadora: Prof^ª Dra. Carmen Lúcia de Oliveira
Cabral**

TERESINA (PI) - 2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S676p Soares, Reijane Maria de Freitas.

A Prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI / Reijane Maria de Freitas Soares. -- 2014.

233 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

“Orientação: Profa Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.”

1. Prática educativa. 2. Formação docente. 3. Educação integral. I. Título.

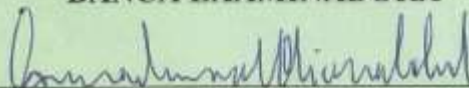
CDD 370.71

REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES

A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
DA REDE ESTADUAL DE TERESINA-PI

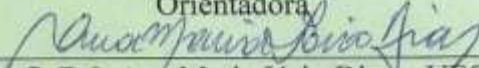
Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA



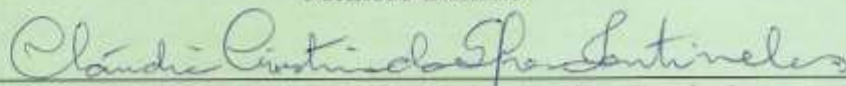
Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - UFPI

Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Iório Dias - UFC

Membro Externo



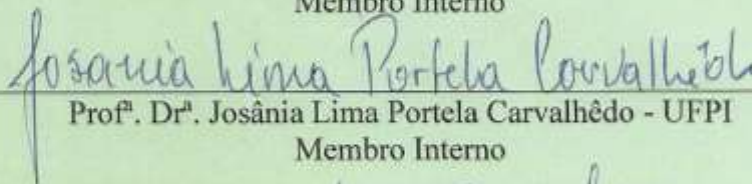
Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Cristina da Silva Fontineles

Membro Externo - UFPI



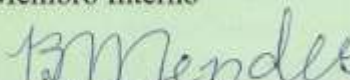
Prof^ª. Dr^ª. Antonia Edna Brito - UFPI

Membro Interno



Prof^ª. Dr^ª. Josânia Lima Portela Carvalhêdo - UFPI

Membro Interno



Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Maria Macedo Mendes - UFPI

Membro Interno - Suplente



Prof^ª. Dr^ª. Antonio Carlos Maciel - UFRO

Membro Externo - Suplente

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AOEPI	Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Piauí
APEP	Associação dos Professores do Estado do Piauí
ASSUEPI	Associação dos Supervisores do Estado do Piauí
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CIACS	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CAICS	Centros de Atenção Integral à Criança
CCE	Centro de Ciências da Educação
CETIs	Centros de Educação de Tempo Integral
CF	Constituição Federal
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENOE	Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FENASE	Federação Nacional dos Supervisores Escolares
GRES	Gerências Regionais de Educação
HPs	Horários Pedagógicos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PACTUE	Programa de Autonomia, Cooperação e Transparência nas Unidades
Escolares.	(Repasse e Manutenção - Estadual)
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PDDE	Programa de Dinheiro Direto da Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança

SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

QUADRO N. 1 – Participantes selecionados por área de atuação

QUADRO N. 2 – Participantes da Pesquisa e Substrato do Processo Formativo.

QUADRO N. 3 – Regiões/Estado com quantitativo de Dissertações e Teses

QUADRO N. 4 - Dissertações por ano

QUADRO N. 5 – Teses por ano

FIGURA N. 1- Princípios articulados na concepção de educação integral

A Deus, meu criador, fonte de luz e esperança, por Ele tudo na minha vida é possível.

À minha mãe, *Tersinha de Jesus*, exemplo de mulher guerreira e vencedora, que me ensinou a ser perseverante e corajosa.

Ao meu pai, *Jacinto*, (In memoriam), que na sua simplicidade me ensinou a ser companheira, fiel e sempre acreditou na minha capacidade.

Ao meu estimado esposo, *Miguel*, quede forma incondicional, dedica seu amor com confiança e paciência.

Aos meus filhos, *Thiago, Samuel, Lucas e Moisés*, que conviveram com respeito as minhas ausências neste tempo prolongado de estudo e pesquisa.

Aos *professores* dos Centros de Ensino de Tempo Integral (CETIs), em especial aos interlocutores desta pesquisa, os quais exercem a profissão com profissionalismo e, diante dos desafios vivenciados na prática educativa, acreditam na possibilidade de concretizar a proposta de educação integral.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre iluminar e guiar meus passos, fazendo maravilhas em minha vida.

À minha mãe, que, desbravando caminhos, enfrentou e venceu desafios com esperança, coragem e determinação, para me educar e tornar-me esse ser que hoje sou.

Ao meu pai (*in memoriam*), que sempre se orgulhou das minhas conquistas, acreditando que eu poderia ascender cada vez mais.

Ao meu marido, que, com amor, compreensão e grandeza, contribuiu para mais uma conquista na minha vida. Qualquer expressão de agradecimento é insuficiente, e, assim, só me resta dizer que ele é tudo para mim, um presente de Deus, o marido que toda mulher deseja e que toda doutoranda deseja e necessita ter. Valeu por tudo.

Aos meus filhos, que, embora convivendo com minhas ausências e momentos de tensões, estiveram firmes ao meu lado, compreensivos e pacientes, por vocês vivo intensamente qualquer luta e desafios.

Aos demais familiares, que, direta ou indiretamente, vivenciaram meu distanciamento sem questionar ou me julgar pelas lacunas cravadas nas nossas relações.

A Sália e Gisela, que se fizeram parte da minha vida, e conquistaram a minha estima.

À Universidade Federal do Piauí (UFPI), ao Centro de Ciências de Educação e especialmente ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), na pessoa da professora Hilda Mara Araújo Lopes, que disponibilizaram os meios necessários para que eu alcançasse meus objetivos.

À Prof^ª. Dra. Carmem Lúcia Cabral, que se dispôs a me orientar com respeito e competência, demonstrando sempre confiança, compromisso, zelo e sabedoria, meu eterno agradecimento.

Às professoras Dra. Maria da Glória B. Lima, Dra. Ana Maria Iório Dias, Dra. Antonia Edna Brito, Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo, Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes, Dra. Cláudia Cristina da Silva Fontineles, e o professor Dr. Antônio Carlos Maciel, pela valiosa contribuição oferecida neste trabalho nos processos de qualificação e defesa desta tese e que sem dúvida a partir das críticas, foi possível enriquecer e dar melhor qualidade às idéias.

A todos os demais professores do Programa de Pós-Graduação do Doutorado em Educação da UFPI, pelas valiosas contribuições, as quais me possibilitaram reafirmar a minha compreensão de que o saber é uma fonte inesgotável que se constrói nas relações sociais, na

interação do eu com o outro, fortalecendo-se no movimento das socializações com esse coletivo.

À Coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo pronto atendimento prestado quando por mim solicitado.

Aos gestores e professores dos CETIs, que se dispuseram a colaborar na narração da prática educativa vivenciada por eles neste contexto escolar, registrando assim, a memória da história que se tece na realidade da escola pública estadual como mais uma experiência de escola de tempo integral no solo piauiense.

As professoras M.Sc. Marli Clementino, Dra. Rosângela Sousa, Dra. Germaine Elshout, Dra. Hilda Mara, Dra. Fernanda Mota, Dra. Martha Maria, Dra. Maria Divina, M.Sc. Joana D'arc Alexandrino que compartilharam comigo momentos especiais nesta caminhada investigativa.

Aos colegas companheiros do curso de Doutorado, (Marli Clementino, Rosângela, Teresinha de Jesus, Sidcley, Elieide, Cleire, Carmen Bezerra), pelas experiências compartilhadas, as palavras amigas e de confiança. Na minha memória guardarei os momentos de (re) construção dos conhecimentos e experiências adquiridos.

A todos os colegas professores que comigo trilharam e aos que ainda trilham no ciclo da vida profissional, socializando saberes e contribuindo para a formação do meu fazer e ser professora.

A professora Telde Leal Lima que, revisou este texto com a qualidade e riqueza precisa.



É preciso esquecer o que se sabe a fim de ver o que não se via. Se o sujeito conseguir desaprender suas memórias, então ele estará livre para vê um mundo que nunca via imaginado.

Não posso me conformar com os absurdos que perpassam nossas rotinas escolares: o sofrimento das crianças, a perda de tempo, os esforços desnecessários, os esforços inúteis, os esforços absurdos.

Rubem Alves (2012).

RESUMO

Este estudo que aborda a prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI centra-se no seguinte problema: Como se desenvolve a prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede pública estadual de Teresina –PI? A partir deste questionamento tem-se como objetivo geral: Analisar a prática educativa dos professores que atuam na escola de tempo integral da rede pública estadual de Teresina-Pi e específicos: caracterizar a educação integral e a escola de tempo integral a partir das diferentes concepções e experiências desenvolvidas no contexto brasileiro e piauiense; compreender os fatores que dificultam ou viabilizam a prática educativa dos professores da escola de tempo integral; descrever as vivências cotidianas na prática educativa do professor no CETI e por fim, verificar os investimentos formativos vivenciados pelo professor dos CETI,s na perspectiva de favorecer uma educação integral em tempo integral. Utilizou-se a pesquisa narrativa apoiada pelo método autobiográfico, desenvolvida em dois CETIs, um que trabalha com os anos iniciais aos finais do ensino fundamental e outro do ensino médio e a SEDUC, vinculados à rede de ensino pública estadual de Teresina Piauí. Este estudo envolve a participação de cinco (05) professores que atuam no CETI “A” e “B” e uma (01) gestora da SEDUC/PI. Para desenvolver este estudo buscou-se o apoio dos autores Benjamin (1985); Bardin (2011) e Bauer (2002); Lüdke e campo teórico Cambi (1999); Comenius (2011); Paro (2009); Teixeira (1959, 1967, 1999); dentre outros. A partir das narrativas tecidas evidencia-se que os professores dos CETIs da rede estadual de Teresina-PI vivenciam precárias condições de trabalho, exaustiva jornada de trabalho, falta de investimento formativo que favoreça o redimensionamento dos conhecimentos necessários do professor no cotidiano de sua prática, dificuldades para articular a prática educativa com educativa, os princípios definidos na proposta curricular não se operacionalizam na perspectiva de uma prática interdisciplinar consistente e eficaz, que permita ao aluno se apropriar de conteúdos significativos para sua formação integral. Por fim, concluí-se que a prática educativa destes professores se desenvolve numa vertente paradigmática tradicional em contraposição aos princípios que caracterizam a educação integral, considerando o modo de planejamento, metodologias, avaliação da aprendizagem que se encaminham por ações mecanicistas, conservadoras e a abordagem das atividades desarticuladas com os princípios educativos definidos nos PPPs dos CETIs. Esta realidade exige mudanças políticas, estruturais e pedagógicas para ressignificar a proposta curricular e a prática educativa dos professores. Por fim, almeja-se que este trabalho se constitua como um instrumento de reflexão e intervenção política dos gestores da SEDUC, escola e comunidade local sobre a escola de tempo integral e sobremaneira a prática educativa dos professores que atuam nos CETIs, com vistas a efetivação da proposta curricular que se predispõem a formar crianças, Jovens, e adolescentes. Almeja-se ainda, que a abordagem deste conteúdo investigativo possa despertar o interesse de educadores e outros sujeitos para a realização de novas pesquisas relacionadas a escola de tempo integral, educação e a prática educativa do professor que atua nestes contextos de ensino.

Palavras-Chave: Prática educativa. Formação docente. Educação integral. Escola de tempo integral. Narrativas de professores.

ABSTRACT

This study addresses the educational practice of the teacher in full-time state school of Teresina-PI focuses on the following problem: How is the educational practice of the teacher developed in full-time public schools in Teresina-PI? From this question it has as main objective: To analyze the educational practice of teachers who work in full-time state public schools education and full-time school from in Teresina-Pi and specific: to characterize the full different conceptions and experiences developed in the Brazilian and Piauiense context; to understand the factors that hinder or enable the educational practice of the teachers of full-time school; to describe the daily experiences in the educational practice of the teacher in the CETI and finally, to check the training investment experienced by the teacher of the CETIs in order to favor an integral education in full time. We used the narrative research supported by the autobiographical method, developed in two CETIs, one which works with the early years to the end of elementary school and one of high school and SEDUC, linked to the state public school system of Teresina Piauí. This study involves the participation of five (05) teachers who work in the CETI "A" and "B" and (01) manager of SEDUC/IP. To develop this study we sought the support of authors like Benjamin (1985); Bardin (2011) and Bauer (2002); Lüdk e and the or etical field Cambi (1999); Comenius (2011); Paro (2009); Teixeira(1959, 1967, 1999); among others. The narratives show that teachers of CETIs from the state system of Teresina, PI experience poor working conditions, tiring working hours, lack of training investment that encourages resizing the necessary knowledge of the teacher in their daily practice, difficult to articulate the educational practice with education, the principles set out in the curriculum proposal do not operationalize in the perspective of a consistent and effective interdisciplinary practice, which allows the student to take ownership of meaningful content for their integral training. Finally, it is concluded that the educational practice of these teachers is developed in a traditional paradigm in opposition to the principles that characterize the full education, taking into account the way of planning, methodologies, assessment of learning done by mechanistic actions, conservative and the approach of the activities disjointed with the educational principles set out in the PPPs of the CETIs. This reality requires political, structural and pedagogical changes to reframe the proposed curriculum and the educational practice of teachers. Finally, it is aimed that this work constitutes as an instrument of reflection and political intervention of the managers of SEDUC, school and local community about full-time school and especially the educational practice of teachers who work in the CETIs, searching to effect the curriculum proposal that predispose to train children, young, and adolescents. It is also hoped that the approach of this investigative content can arouse the interest of educators and other persons to carry out new research related to full-time school, education and the educational practice of the teacher who acts in these learning environments.

Keywords: Educational practice. Teacher training. Integral education. Full-time School. Narratives of teachers.

RESUMEN

Este estudio aborda la práctica docente del maestro en la escuela pública de tiempo completo de Teresina, PI se centra en el siguiente problema: Cómo se desarrolla la práctica docente del maestro en las escuelas públicas de la escuela de tiempo completo en Teresina-PI? A partir de esta pregunta tiene como principal objetivo: Analizar la práctica educativa de los docentes que trabajan en las escuelas públicas de la escuela de tiempo completo en Teresina-Pi y específicos: caracterizar la educación integral y la escuela de tiempo completo a partir de diferentes concepciones y experiencias desarrolladas en el contexto Brasileño y Piauiense; comprender los factores que impiden o permiten la práctica educativa de los maestros de la escuela de tiempo completo; describir las experiencias diarias en la práctica educativa del maestro en el CETI y, finalmente, comprobar la inversión en formación experimentada por el profesor de los CETIs con el fin de favorecer una educación integral a tiempo completo. Se utilizó la investigación narrativa apoyada por el método autobiográfico, desarrollado en dos CETIs, uno que trabaja con los primeros años hasta el final de la escuela fundamental y una de escuela secundaria y SEDUC, vinculada al sistema escolar público de Teresina Piauí. Este estudio involucra la participación de cinco (05) maestros que trabajan en el CETI "A" y "B" y (01) una gestora de SEDUC/PI. Para desarrollar este estudio hemos tratado de apoyar a los autores Benjamin (1985); Bardin (2011) y Bauer (2002); Lüdke y campo teórico Cambi (1999); Comenius (2011); Paro (2009); Teixeira (1959, 1967, 1999); entre otros. Desde narrativas tejidas muestra que los profesores de CETIs del sistema estatal de Teresina-PI, experimentan malas condiciones de trabajo, cansativa jornada de trabajo, falta de inversión en formación que fomenta el redimensionamiento de los conocimientos necesarios del maestro en su práctica diaria, dificultades de articular la práctica educativa con la educación, los principios establecidos en la propuesta de plan de estudios no se operacionalizan en la perspectiva de una práctica interdisciplinaria consistente y eficaz, que permite al alumno tomar posesión de contenido significativo para su formación integral. Por último, se puede concluir que la práctica educativa de estos maestros se desarrolla en un paradigma tradicional presente en oposición a los principios que caracterizan a la educación integral como la forma de planificación, metodologías, evaluación del aprendizaje en su camino por acciones mecánicas, y el enfoque conservador de actividades inconexas con los principios educativos definidos en los PPP de los CETIs. Esta realidad exige cambios políticos, estructurales y pedagógicos para replantear la propuesta curricular y la práctica educativa de los docentes. Por último, se propone que este trabajo se constituye como un instrumento de reflexión y la intervención política de los gestores de SEDUC, escuela y comunidad local acerca de la escuela a tiempo completo y sobretodo la práctica educativa de los docentes que trabajan en los CETIs, con vistas a la efectivación de la propuesta curricular que se predispone a formar niños, jóvenes, y adolescentes. Se espera también que el enfoque de este contenido investigativo pueda despertar el interés de los educadores y otras personas para llevar a cabo una nueva investigación relacionada con la escuela de educación a tiempo completo y la práctica docente del profesor que actúa en estos entornos de aprendizaje.

Palabras clave: La práctica educativa. La formación del profesorado. Educación integral. Escuela de tiempo completo. Narrativas de maestros.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO	17
1.1 A aproximação com o fenômeno pesquisado: revisitando e revelando as Memórias	17
1.2 Estruturação da tese	25

CAPÍTULO II

CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA	27
2.1 Delineamento da Pesquisa	27
2.2 Pesquisas realizadas sobre Educação e escola de tempo integral no contexto brasileiro -	47

CAPÍTULO III

ANÁLISE COMPREENSIVA SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	55
3.1 Concepções sobre educação integral escola de tempo integral	55
3.2 Experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil	65
3.3 Escola de tempo integral numa visão de educação integral: tentativas no contexto piauiense	70
3.4 Diferenças do ser professor regime parcial e integral	76
3.5 Organização do tempo e espaço escolar.....	83
3.6 Críticas acerca do funcionamento da escola de tempo integral	89

CAPÍTULO IV

FATORES QUE DIFICULTAM OU VIABILIZAM A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	94
4.1 Motivos para trabalhar no CETI.....	95
4.2 Grau de (In) satisfação com a atividade docente atual	98
4.3 Desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa	104
4.4 (Im) possibilidades de desenvolver a prática educativa na perspectiva da educação integral	112
4.5 Mudanças necessárias para a ressignificação da prática educativa.....	118
4.6 A (des) valorização do Professor na comunidade escolar	127

CAPÍTULO V

VIVÊNCIAS COTIDIANAS NA PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NO CETI	132
5.1 Participação do professor na construção do Projeto Político Pedagógico da escola ----	134

5.2 A articulação da prática educativa do professor com os princípios definidos no PPP dos CETIs -----	140
5.3 A prática de planejamento da ação educativa na interface com os elementos do processo didático -----	146
5.4 As relações interpessoais do professor com seus pares e o trabalho coletivo -----	162

CAPÍTULO VI

INVESTIMENTOS FORMATIVOS VIVENCIADOS PELO PROFESSOR DO CETI -----	168
6.1 Cursos de Formação continuada realizados e relacionados à escola/experiência de tempo integral-----	169
6.2 Necessidades de formação do professor para o desenvolvimento da prática educativa-	176
6.3 Formas de acesso à formação no desenvolvimento da prática educativa-----	186
7 CONCLUSÃO -----	194
REFERÊNCIAS -----	205
APÊNDICES -----	216
APÊNDICE Nº 01- Perfil biográfico do professor escola de tempo integral-----	217
APÊNDICE Nº 02 - Tópicos sugestivos para a técnica da entrevista narrativa -----	218
APÊNDICE 03 - Dissertações publicadas na área da educação integral e tempo integral defendidas no Brasil -----	220
APÊNDICE 04- Teses publicadas na área da educação integral e tempo integral defendidas no Brasil -----	224
ANEXOS -----	225
ANEXOS I- Termo de confidencialidade -----	226
ANEXO II -Solicitação de consentimento ao diretor (a) da escola -----	227
ANEXO III - Termo de consentimento do diretor da escola-----	228
ANEXO IV - Termo de consentimento livre e esclarecido -----	230

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

[...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica [...]. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. (Paulo Freire, 1996)

Para a realização deste estudo fomos estimuladas pelo interesse de desvendar a problemática que circunda a escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-Piauí. Com a intenção de compreender desde as primeiras ideias que sustentam as concepções e experiências de educação integral até os movimentos que o professor realiza ao vivenciar sua prática educativa, concentramos estudos e pesquisas no campo teórico-prático. E para escrever os achados nestes contextos, consideramos razoável revisitar a princípio as próprias memórias para entender a constituição de um ser que se forma e transforma na abrangência da realidade vivida.

Assim, passamos a refletir com essa escrita investigativa que tece os fios de um novelo guardado na memória da autora e, ao se desenrolar, enlaça a curiosidade, as discussões e debates em torno da problemática da escola de tempo integral e educação integral. Neste caminho, enveredamos narrando, no primeiro momento, sentimentos e construções que foram se configurando na trajetória pessoal e profissional e, no segundo momento, elucidando o problema desta pesquisa, os motivos que nos instigaram ao estudo, os objetivos que deram sentido à investigação, o protótipo de pesquisa que orientou a opção metodológica a ser seguida nesta caminhada. Apresentamos, outrossim, a estruturação da tese que se delinea por categorias de análise fundamentadas em abordagem teórico-empírica e, por fim, apresentamos o estudo que realizamos acerca das pesquisas efetivadas no campo da Educação e escola de tempo integral no contexto brasileiro em nível de dissertações e teses.

1.1A aproximação com o fenômeno pesquisado: revisitando e revelando as memórias

Escrever a própria memória, falar de si e lidar com as emoções constitui um momento de confrontação do tempo presente com o tempo passado e os sonhos que

cultivamos para o tempo futuro. A partir desta compreensão, concordamos com o pensamento de Bosi (2007, p. 47), ao descrever que

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ essas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Sem dúvida este momento de revisitação da memória nos faz mergulhar na nossa subjetividade em busca da compreensão do “eu” que se conjuga com o “outro” para compreendermos o desvelamento do ser pessoal e profissional. Combinando com o pensamento de Paulo Freire, acreditamos que o sentido da vida e do conhecimento se faz na dimensão das experiências vivenciadas e na fertilidade dos sonhos cultivados que, ao longo do tempo, se abrigam na memória como esta força invasora que Bosi exemplifica e Alves (1994, p. 48-49) poetiza

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

Assim, voltamos ao tempo e, nos situando na própria realidade histórica, revisitamos nossa memória e lembramos com emoção que foi a partir dos sonhos, brotados ainda na infância e fortalecidos na convivência com a própria mãe, “professora primária”, que esta pesquisadora foi cultivando simpatias e ensaiando modos que dia após dia foram configurando a formação do ser professora. E, nesta relação de aproximação com o magistério fomos vivenciando o papel de professora a partir das brincadeiras, embora sem ainda entender que nestes momentos lúdicos estávamos fazendo germinar uma semente que, com o passar dos tempos, despontaria na existência do eu profissional. Com este sonho tomado de desejos e sentimentos, seguimos em busca da formação acadêmica, a partir da qual nos sentimos atraídas pelo Magistério e a Pedagogia, espaço em que construímos as bases formativas por meio dos conhecimentos teórico-práticos que nos permitiriam ser profissional da educação.

A identificação com a área da educação provocou curiosidade e a necessidade de conhecer o novo, os saberes ainda não conhecidos de forma que o espaço acadêmico por si só

não saciava a sede pelos novos conteúdos! Isto nos fez extrapolar o contexto da academia para viver experiências que se efetivaram em diferentes campos como: estágios extra curriculares, Projetos socioeducativos com menores em situações de risco, Projeto Rondon, monitoria e docência nos anos iniciais por ter formação no Curso de Magistério, “antigo Curso Normal”. Estas experiências além de enlarguescer os conhecimentos, revelaram o fascínio que estava oculto na nossa consciência e sem dúvida selou o encontro da pesquisadora com o magistério e a pedagogia.

Portanto, seguimos em frente, com convicção e entusiasmo concluímos a graduação nas habilitações “Orientação Educacional e Administração Escolar, Magistério e Supervisão Escolar”. Municiada dos conteúdos necessários, ingressamos na vida profissional, marcando vários passos que se firmam em movimentos e contextos diferentes como: rede pública estadual de ensino do Piauí, rede pública municipal de Teresina-PI, rede privada de ensino, cooperativas de educação, ensino superior – sistema público e privado, espaços em que, embora diversificados, desenvolvemos funções e cargos similares.

Na trilha destes passos, recordamos que o ingresso na rede pública estadual de ensino se deu por meio de concurso público, no início da década de 1980, como professora polivalente, pois, na época não havia concurso na área de pedagogia. Mas de fato, não exercemos este cargo, visto que no ato da posse foi procedida a mudança de atividade para a área de Orientação Educacional com lotação no 2º Grau.

Atuamos exclusivamente neste cargo mais de dez anos, mas, no decorrer desta experiência profissional, foram surgindo outras necessidades no ambiente de trabalho que exigiram o exercício do magistério, gestora e coordenadora pedagógica. Toda esta experiência se efetivou num período de vinte e três anos no mesmo contexto de trabalho: “Colégio Estadual Zacarias de Góis” período em que fomos remanejada para a 4ª Gerência Regional de Educação – Teresina-PI, para exercer a função de coordenadora de ensino e aprendizagem, atendendo a toda a região metropolitana.

Nesta função a permanência foi apenas de seis meses, visto que logo fomos chamada a desenvolver a função de gerente da educação infantil e ensino fundamental, atividade que abarcava todas as regionais de educação e o conjunto de municípios do Estado. A vivência nesta função computou aproximadamente quatro anos e meio de experiência, sendo rompida por motivo de migração para outra função que fomos chamada a assumir: “coordenação geral

do Programa Mais Educação (PME)¹¹, programa do Governo Federal, implantado em 2008, como plano integrante de uma política indutora de educação integral. Embora a vivência neste programa tenha agregado muitos desafios e incertezas, registramos efeitos positivos consideráveis, visto que tem refletido tanto na vida pessoal como profissional. Com esta função encerramos o ciclo profissional na rede estadual de educação do Piauí.

O ingresso na rede pública municipal de Teresina-PI, também se efetivou por meio de concurso público ainda em 2006, na área da Pedagogia. Os cargos ocupados se limitaram à coordenação de educação infantil e gestão escolar em tempo breve, mas, apesar do tempo de atuação neste contexto ter sido substancial, considerando o intervalo de cinco anos, registramos ganhos expressivos de aprendizagens e experiências que se somaram ao capital intelectual/cultural erguido em outros contextos de trabalho.

Na rede privada de ensino ingressamos via seleção de currículo e teste seletivo, onde nos mantivemos até o período antecedente ao tempo de atuação na Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Desenvolvemos funções e cargos no campo da docência, coordenação pedagógica, orientação educacional e gestão, monitorando desde os anos iniciais ao ensino médio. Aqui incluímos a atuação na cooperativa educacional de professores da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cujo funcionamento transitou na década de 1990. Trabalhar nesta realidade imprimiu mais que desafio, mas a própria capacidade de superar uma proposta educativa miscigenada de ideologias que buscavam implantar um paradigma de educação concentrado em ideias, opiniões e valores predominantes de grupos isolados que se formavam no contorno da cooperativa de educacional.

A atuação neste contexto gerou muito aprendizado, como a compreensão crítica de que os problemas que emergem na educação não são exclusivos da rede pública de ensino. Reconhecemos que há situações pontuais que diferenciam as redes de ensino “público e privadas”, haja vista a existência dos aspectos social, político, cultural, econômico e educacional que bloqueiam, retardam ou retrocedem os caminhos viáveis de uma educação de qualidade, justa, democrática e emancipadora. Contudo, há problemas de grandes proporções que travam a qualidade do ensino e, sobremaneira, desvirtuam as propostas curriculares de

¹¹Trata de um programa nacional que corresponde uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral como política pública. Por meio do repasse voluntário de recursos, o PME garante a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e, conseqüentemente, busca contribuir para a melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, bem como para fomentar debates em torno de novas metodologias de trabalho, novos olhares aos currículos e a prática pedagógica. (BRASIL, 2009).

concepções voltadas para uma educação integral do aluno. Então conhecer estes aspectos e a realidade escolar em que eles se refletem torna-se um diferencial que se soma ao potencial crítico e intelectual do profissional que vive estas experiências na realidade de trabalho, de forma que podemos nos colocar na arena do debate educacional com uma visão mais ampla e real da educação, seja pública, seja privada.

Estas vivências nas escolas mostraram necessidades de natureza pedagógica e política que nos conduziram por vários caminhos. Dentre estes, pontuamos a participação em movimentos de defesa da categoria de professores e pedagogos, onde atuamos como membro da diretoria da entidade sindical “Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Piauí (AOEPI) em meados das décadas de 1980 e 1990. Compartilhando lutas com outras entidades situadas em instância local como a “Associação dos Professores do Estado do Piauí (APEP) e Associação dos Supervisores do Estado do Piauí (ASSUEPI) e nacional “Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE)”, Federação Nacional dos Supervisores Escolares (FENASE)”, debatemos, articulamos e construímos bases políticas de mobilização e avanços das categorias de profissionais da educação.

Relembramos os momentos difíceis com o sentimento de que procuramos exercer com profissionalismo as funções e cargos assumidos, construímos autonomia em todos os contextos, mesmo diante dos obstáculos enfrentados. Alcançamos conquista e mudanças ao verificarmos que os profissionais da educação marcaram em nível local, ainda que minimamente, sua valorização profissional com a escrita de seu plano regimental configurado no “Estatuto dos Profissionais da Educação”, aprovado em 1988, após um forte movimento que se guiou pelas lutas e força de participação coletiva.

Revisitar este momento, ao mesmo tempo em que nos emocionamos, nos sentimos impulsionada mais ainda a prosseguir na luta em defesa das condições de trabalho e valorização profissional. E com esta consciência entendemos que o estudo e a pesquisa são os companheiros de viagem que nos fazem chegar a amplas estações, pois, acreditamos que sem estes fundamentos estamos vulneráveis, corremos o risco de nos perder ou chegar à estação errada. Portanto, este tem sido o sentido que atribuímos sempre à vida profissional, estudos e pesquisas focadas nas próprias necessidades que emergem do campo de trabalho. Ou seja, procuramos analisar os caminhos percorridos na ação docente que, em frente às demandas da profissão, nos impulsionam à busca da pesquisa como estratégia fundamental para a ressignificação dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos na formação inicial e continuada, e a produção de novos conhecimentos a partir da realidade em que nos inserimos profissionalmente.

Com isso, reafirmamos que o desenvolvimento de um profissional docente exige a busca contínua do conhecimento como sustentabilidade da sua ação em todas as dimensões: técnica, humana, política, ética e social. Nesse prisma, a formação acadêmica alicerçada pelos fundamentos teórico-práticos constitui a base desse conhecimento, contudo, o profissional não deve prender-se somente à utilização e reprodução dos conhecimentos. Diante da função que exercemos, devemos seguir o caminho da cientificidade com vistas, à produção de novos conhecimentos.

Tal pensamento emerge da necessidade e do interesse de realizar estudos e pesquisas sobre as questões educacionais que estão relacionadas com a formação de professores e a prática educativa, concebendo-as como aspectos que constituem o eixo central na configuração do profissional docente. Isso ocorre porque, na dinâmica do nosso fazer e agir profissionais nos confrontamos com um contexto fértil para a pesquisa, demarcado por situações singulares e ambíguas, conflituosas e complexas.

Diante dessa realidade, que suscita muitos questionamentos, é que nos direcionam ao mundo da pesquisa, com o olhar sobre a própria realidade, apreendendo as situações didático-pedagógicas como indicativos que geram questões problemas e, assim, necessitando de investigações que tragam respostas fundamentadas na cientificidade. Compreendemos como Luckesi et al (2012, p. 66) “[...] que o conhecimento só nasce da prática com o mundo, enfrentando desafios e resistências que só tem sentido pleno na relação com a realidade”.

Centrada nesse pensamento, trilhamos em busca da produção do conhecimento por via da formação na pós-graduação – especialização em Didática e mestrado em educação - e, participação em eventos científicos como: Congressos, Encontros, Seminários, entre outros. Nesses contextos formativos, a dinâmica se dá pela socialização de teorias, experiências, publicação de artigos, debates, conferências e minicursos.

No curso de mestrado concentramos as investigações sobre “A construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI: 1980 a 2006”, temática que fluiu da própria realidade dos contextos em que atuamos. Como pedagoga das redes estadual e municipal de educação, nos sentimos afetada pela problemática que envolve o profissional de pedagogia no dia a dia, de tal modo que passamos a estudar e a investigar a natureza das questões emergentes. No transcorrer deste curso, passamos a atuar via concurso na Universidade Estadual do Piauí, onde marcamos o ingresso no ensino superior e exercemos a docência por dois anos.

Ao concluir o curso de mestrado, fomos chamada a atuar em faculdade da rede privada, especificamente na área da educação como professora do curso de Pedagogia. Neste

contexto, a experiência em docência foi efêmera em virtude de termos logrado êxito no concurso realizado pela Universidade Federal do Piauí para o cargo de professor de Didática, Métodos e Técnicas de Ensino, vinculado ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) do Centro de Ciências da Educação (CCE).

A atuação neste novo contexto ampliou o horizonte de conhecimentos teóricos e práticos ao vivenciar a docência na área da Didática, Avaliação, Metodologias de Ensino, Estágio Supervisionado, entre outras. E, nesta esta última disciplina, foi possível retornar ao contexto da educação básica ao ministrar a disciplina Estágio em Gestão Escolar e Docência nas Escolas da Rede Pública, dentre estas incluímos as denominadas de tempo integral.

Foi então, a partir das vivências nestes espaços escolares, especificamente nos Centros de Ensino de Tempo Integral (CETIs) e, na sede da SEDUC, quando atuamos como coordenadora do Programa Mais Educação, aproximando-nos do fenômeno que se gera em torno da prática educativa do professor atuante nestes centros de ensino, que nos encontramos com o objeto de estudo: a prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede pública estadual de Teresina-PI. Assim, com a presença deste fenômeno na escola, nos sentimos incomodada e simultaneamente atraída para realizar estudos e pesquisas em nível de doutorado, com vistas a obter respostas compreensivas que esclareçam a seguinte questão problema: Como se desenvolve a prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede pública estadual de Teresina –PI?

Fundamentada nas vivências explicitadas, afirmamos que a prática educativa do professor da rede estadual de Teresina-PI se desenvolve numa vertente paradigmática tradicional em contraposição aos princípios que caracterizam a educação integral. Com essa compreensão, estudamos as especificidades, desafios e complexidades que permeiam a prática educativa do professor, a partir das seguintes questões norteadoras: como se caracteriza a educação integral e escola de tempo integral a partir das diferentes concepções e experiências? Quais os fatores que dificultam ou viabilizam a prática educativa do professor da escola de tempo integral? Como se delineiam as vivências cotidianas na prática educativa do professor no CETI? Quais os investimentos formativos vivenciados pelo professor dos CETIs na perspectiva de favorecer uma educação integral em tempo integral?

A partir desses questionamentos, buscamos por meio desta pesquisa o desvelamento das vivências do professor do CETI e assim, contribuir para o aprimoramento da sua prática educativa e, sobretudo, da formação do educando que, tendo maior tempo de permanência na escola, poderá usufruir uma educação de melhor qualidade. Dessa forma, nos propomos desencadear movimentos e articulações com as instituições educativas (SEDUC, escolas e

comunidade) e professores, no sentido de aprofundar estudos acerca da proposta de escola de tempo integral e educação integral com vistas a ressignificação dos CETIs.

. Reiteramos, portanto, que ao acompanhar o processo de organização e estruturação do atual projeto de ensino da rede estadual do Piauí – CETIs, observamos que sua dinâmica de implantação transcorreu em curto espaço de tempo, de forma imediatista, aligeirada e assistemática, carecendo de maior organização pedagógica, física, estrutural, aliada a uma prática de planejamento, debates e participação coletiva democratizada. A partir desses problemas, constatamos situações que consideramos conflituosas e, portanto, carecem de estudo e intervenções políticas imediatas com vistas a reconfiguração da realidade destes centros de ensino.

Ademais, consideramos que nestes cenários pairam muitas dúvidas e inquietações por parte do professor no que tange à proposta pedagógica que a escola deve desenvolver, assim como a necessidade de os docentes estarem preparados para lidar com essa nova realidade escolar. Aparentemente, a concepção de educação integral traçada no projeto desses centros se apresenta como se tivesse o mesmo sentido de tempo alongado, com a ampliação da carga horária de cada componente curricular e, sem focalizar a formação do aluno no campo da educação integral.

O conjunto dessas situações presentes nos CETIs aguçou nossa curiosidade e nos motivou a elaborar como objetivo geral analisar a prática educativa do professor que atuam na escola de tempo integral da rede pública estadual de Teresina-Pi e como específicos caracterizar a educação integral e a escola de tempo integral a partir das diferentes concepções e experiências; compreender os fatores que dificultam ou viabilizam a prática educativa do professor da escola de tempo integral; descrever as vivências cotidianas na prática educativa do professor do CETI e verificar os investimentos formativos vivenciados pelo professor dos CETIs na perspectiva de favorecimento de uma educação integral em tempo integral.

Para alcançar tais objetivos, priorizamos a realização de estudos que se concentraram numa base teórico-metodológica constituída por pesquisadores que apresentam relações com conteúdos sobre o objeto de estudo investigado. O primeiro passo seguido foi consultar fontes com o intuito de agregar um referencial político-histórico e ideológico que nos fizesse olhar de forma compreensiva as concepções e experiências que definem a educação integral, escola de tempo integral, formação de professores e práticas educativas.

Assim, destacamos alguns teóricos que nos subsidiaram na compreensão e abordagem da gênese do estudo, o contexto sócio-histórico e a construção do sentido de uma educação integral e de escola de tempo integral, como Teixeira (1959, 1967, 1999), Dewey

(1975, 2007), Freire (1987, 1996), Comenius (2011), Cambi (1999); Pistrak (2000, 2009), Makarenko (2005). Para delinear as experiências e concepções de educação integral, nos diferentes contextos, dialogamos com Kramer (1991), Yus (2009), Gadotti (2005, 2008, 2009), Cavaliere (2002), Coelho (1997, 2011), dentre outros. No campo da formação e práticas educativas recorreremos às idéias de Nóvoa (1992); Caetano (1997). No campo metodológico destacamos um conjunto de teóricos que embasam o rigor da fundamentação instrumental da pesquisa como: Bauer e Gaskell (2002); Benjamin (1985); Bogdan e Biklen (1994); Connelly e Clandinin (1995); Bardin (2011), Jovchelovitch e Bauer (2002), dentre outros.

1.2 Estrutura da tese

Este estudo está estruturado em seis (06) capítulos. Inicialmente, enfocamos no primeiro capítulo a introdução do trabalho com a escrita inicial a respeito da aproximação com o fenômeno pesquisado em que revisitamos e revelamos as memórias; em seguida delineamos a questão problema, a tese, objetivos, a estruturação da tese e relevância deste estudo. No segundo capítulo abordamos sobre os caminhos trilhados na pesquisa, e por último, apresentamos uma breve discussão sobre a busca que realizamos em torno de pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras no tocante à educação integral e a escolas de tempo integral.

O terceiro capítulo apresentamos uma análise compreensiva sobre a educação integral e escola de tempo integral, o delineamento de concepções sobre educação integral escola de tempo integral, descrevemos as experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil, a escola de tempo integral numa visão de educação integral: tentativas no contexto piauiense, as diferenças do ser professor em regimes parcial e integral, a organização do tempo e espaço escolar e finalizando apresentamos as críticas que os professores tecem acerca do funcionamento da escola de tempo integral.

No quarto capítulo fazemos uma análise dos fatores que dificultam ou viabilizam a prática educativa do professor da escola de tempo integral, os motivos que os professores manifestam para trabalhar no CETI, o grau de satisfação com a atividade docente atual, os desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa, as (im) possibilidades de desenvolver a prática educativa na perspectiva da educação integral, as mudanças necessárias para a

ressignificação da prática educativa e por fim, refletimos sobre a (des) valorização do professor na comunidade escolar.

O quinto capítulo é composto pelas vivências cotidianas na prática educativa do professor no CETI, a participação do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, a articulação da prática educativa do professor com os princípios definidos no PPP dos CETIs, a prática de planejamento da ação educativa na interface com os elementos do processo didático, bem como as relações interpessoais do professor com seus pares e o trabalho coletivo no CETI. No sexto, discorremos sobre os investimentos formativos vivenciados pelo professor do CETI, os cursos de formação continuada realizados e relacionados à escola/experiência de tempo integral, necessidades de formação do professor para o desenvolvimento da prática educativa e as formas de acesso à formação no desenvolvimento da prática educativa.

Por fim, apresentamos as conclusões sobre os achados nesta pesquisa onde evidenciamos que os professores dos CETIs da rede estadual de Teresina-PI vivenciam precárias condições de trabalho, exaustiva jornada de trabalho, falta de investimento formativo e a prática educativa destes professores se desenvolve numa vertente paradigmática tradicional em contraposição aos princípios que caracterizam a educação integral, considerando o modo de planejamento, metodologias, avaliação da aprendizagem que se encaminha por ações mecanicistas, conservadoras e a abordagem das atividades desarticuladas com os princípios educativos definidos nos PPPs dos CETIs. Esta realidade exige mudanças políticas, estruturais e pedagógicas para ressignificar a proposta curricular e a prática educativa do professor.

Ao definirmos essa estrutura, optamos por escrever o texto da tese, articulando, desde o primeiro ao último capítulo, a discussão teórica entrelaçada aos dados empíricos. Entendemos que essa forma de abordagem permite uma relação dialógica mais atraente, interessante e rica com um realce objetivo, além da leveza que possibilita excluir os pleonasmos, os excessos desnecessários e fadigosos do texto. Com isso, procedemos à descrição dos caminhos metodológicos no segundo capítulo com a intenção de melhor situar os leitores no despertarem de interesse em consultar e pesquisar esse trabalho.

Consideramos este estudo relevante por anunciar questões pertinentes sobre as vivenciais que fluem naturalmente da prática educativa de professores que atuam em escolas de tempo integral, e por ser este tema ainda não discutido e aprofundado no âmbito da referida prática e da formação de professores que atuam na educação integral da rede pública estadual do Piauí, advindo, daí, sua originalidade.

CAPÍTULO II - CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

“Pensamos que a finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de novos conhecimentos que aumentam com a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem trabalhamos. Por isso mesmo, o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta realidade constituem o ponto de partida e a matéria prima do processo educativo”. (Brandão, 1990).

Neste capítulo apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos que orientam este estudo, esclarecemos a especificidade da metodologia em função da natureza do objeto investigado e os passos vivenciados na pesquisa. Descrevemos também a opção pelo tipo de pesquisa, o método utilizado, a área de estudo, os participantes da pesquisa, instrumentais técnicos para obtenção dos dados (questionário, entrevista narrativa e consulta a documentos), que se configuram como estratégias de obtenção dos dados e processo de análise dos dados.

Analisamos, a partir dos questionários aplicados, o perfil dos professores com base nas suas narrativas, as suas vivências na prática educativa que permeiam desde as dificuldades para atuar profissionalmente à ressignificação dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da proposta dos CETIs voltada para a formação do aluno na perspectiva da educação integral. Esclarecemos que a investigação acerca da temática “A Prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI exigiu, preliminarmente, pesquisas e estudos bibliográficos relacionados a este fenômeno explorado, no sentido de aprofundarem os conhecimentos para a elaboração desta tese.

2.1 Delineamento da pesquisa

A vivência no espaço profissional nos motiva a investigar a problemática que vem se instalando nos Centros de Ensino de Tempo Integral, no que se refere à prática educativa do professor. O desafio que se impõe é de buscar esclarecimentos sobre a ação do professor neste contexto, com o objetivo de conhecer as dificuldades e necessidades que demandam das vivências destes profissionais.

Assim, diante desta vivência e problemática, somos condicionadas a decidir por uma opção metodológica que envolva integralmente docentes que atuam nestes CETIs. Entendendo que o desvelamento deste fenômeno exige a utilização de método, técnicas e instrumentos que favorecem uma maior aproximação com os sujeitos envolvidos na pesquisa, passamos a estudar e analisar os diferentes tipos de pesquisas para então, seguirmos com fundamentos o caminho mais viável para este estudo. Chegamos, portanto, à indicação de que a utilização da pesquisa narrativa, o método autobiográfico consubstanciado pelas técnicas de análise de documentos e conteúdo com o auxílio de instrumentos estilo entrevista e questionário, nos apontariam as respostas que buscávamos, daí emerge a decisão por este caminho metodológico.

De fato, com o uso da pesquisa narrativa estabelecemos a aproximação necessária com o campo e professores sujeitos da pesquisa de tal modo que desenvolvemos a investigação com maior interação com os sujeitos pesquisados. E, nesta relação de aproximação, tornou-se possível a fluência e a riqueza de informações. Temos a compreensão de que na dinâmica destas inter-relações com o campo e os professores, abstraímos a complexidade, conflitos, singularidades, incertezas que se relacionam com o fenômeno que estudamos.

Mediante ao que vivemos, acreditamos que a opção feita por este tipo de pesquisa foi viável, haja vista que Clandinin e Connelly (2000) apontam a pesquisa narrativa como uma nova possibilidade metodológica nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, que pode seguir duas vertentes: como fenômeno narrado ou como método que busca compreender as vivências narradas. Diante disso, ambas as expressões, pesquisa como método ou pesquisa narrativa, estão corretas, visto que a narrativa se caracteriza como fenômeno e como um método.

O filósofo e sociólogo Benjamin (1985) compreende a narrativa como arte natural de comunicação. Nesse processo o narrador não tem o interesse apenas de informar ou relatar um fato de forma meramente pura. Isto sentimos na fala dos professores pesquisados ao narrarem suas vivências de forma meticulosa, detalhada, com informações ricas e precisas. Portanto, entendemos que o ato de narrar significa ultrapassar a ideia de informar, ou seja, narrar exige do narrador mergulhar no próprio íntimo, refletir e compreender o objeto que o envolve. Nesse sentido, o narrador imprime seu próprio estilo como o artesão que molda a argila do vaso, que penetra na profundidade da situação problema, interpreta e revela a essência da ideia refletida.

Entendemos, outrossim, a narrativa como um processo formador e produtor de conhecimentos que se configura no movimento da ação-reflexão-ação do sujeito sobre as

experiências acumuladas tanto no campo da sua vida pessoal como profissional. Concordamos com Galvão (2005), quando afirma que a pesquisa narrativa possibilita ao professor avaliar-se, rever seu pensamento e ressignificar sua prática educativa através de um novo modo de agir e ser profissional.

Jovchelovitch e Bauer (2002, p.110) contribuem com essa linha de abordagem ressaltando que “a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história”. Isto se torna interessante porque além do narrador reportar-se sobre sua realidade, ele não está sozinho, isolado num determinado contexto, há sempre uma relação interpessoal estabelecida com outros sujeitos. Nessa dimensão, a narrativa se desenvolve de forma compartilhada, alinhavada por mútua relação de sujeitos.

Nesse processo dinâmico e relacional, a narrativa surge como caminho viável para expressar os sentimentos e conquistas de cada um, pois narrar sobre si mesmo permite ao sujeito mergulhar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos nas várias dimensões da vida, como os trajetos, sobre os processos formativos, e as aprendizagens construídas a partir das suas vivências na prática educativa. A pesquisa narrativa nos leva, assim, a mergulhar no nosso íntimo, provocando uma autêntica reflexão, que pode possibilitar um reexame de consciência, uma retomada de postura sobre o pensar e o agir diante dos fatos e acontecimentos vividos. Quanto a isso, Josso (2004, p. 96) esclarece:

Apesar de a busca de si e de nós nunca estar acabada, as narrativas contam os períodos de tréguas ao longo dos quais as pessoas puderam consagrar-se à simples fruição do seu bem estar, a explorar outras dimensões de si mesmos ou do seu meio humano, utilizando conscientemente os seus recursos. Entre estes recursos, a acumulação das narrativas permitiu pôr em evidência a existência de cinco competências de base e interdependentes (habilidades, criatividade, avaliação, comunicação e atenção consciente) que são sempre mobilizadas tanto nas atividades correntes como nos momentos de escolha ou de dificuldades.

Estas competências constituem elementos que guiam os passos do processo narrativo ao mesmo tempo em que abrem novos horizontes para o pesquisador e pesquisado no campo investigativo. Pois Josso (2004, p. 60) complementa que “[...] a narrativa se situa na formação e nas aprendizagens do seu autor, orientada por um processo de reflexão para compreender o percurso da sua formação”. É, pois, diante das características que a pesquisa narrativa se apresenta que encontramos a sua relação com o método autobiográfico, e o sentido para utilizá-lo nesta trajetória metodológica, visto que este se torna um caminho fluente à medida

que penetra na subjetividade do sujeito pesquisado estimula a autoescrita acerca das experiências acumuladas e os relatos de vida. Finger (2010); Ferrarotti (2010) esclarecem que o método autobiográfico torna-se ao mesmo tempo autoformador e emancipador por exigir do sujeito reflexão da própria subjetividade e consciência nas decisões tomadas. Este movimento favorece o autoconhecimento e amadurecimento deste sujeito na dimensão pessoal e profissional, focado nas correlações do singular com o coletivo.

Entendemos, pois, que o método autobiográfico envolve plenamente o sujeito com o fenômeno pesquisado, provocando, portanto, sua implicação, daí confirmarmos as argumentações de Dominicé (2010) de que o método autobiográfico exclui a possibilidade de neutralidade e distanciamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa. De certa forma, isto imprime ao método autobiográfico uma maior valoração, dado o caráter de seriedade, originalidade, autenticidade e legitimidade emitidos no sentimento que se expressa na fala de cada sujeito, partícipe da pesquisa.

Neste sentido, o método autobiográfico compõe uma gama de atributos que permite ao sujeito analisar a sua realidade objetividade e subjetividade, de tal forma, que o torna capaz de retratar a própria memória construída na dinâmica dos tempos e espaços sócio-históricos. E por ser um método que ressalta os momentos históricos vividos pelo sujeito é que procuramos interagir, ouvir e facultar a voz aos partícipes da pesquisa, abrindo canais para extravasarem os sentimentos, memórias e discursos recolhidos que foram bloqueados por motivos diversificados, contudo, não pontuados, estudados ou analisados. Assim, alicerçada na pesquisa narrativa e no método autobiográfico, adentramos aos campos de investigação e realizamos o estudo acerca da prática educativa do professor.

Os campos foram constituídos no contexto da rede de ensino pública estadual do Piauí, situada na zona urbana da região metropolitana de Teresina-Piauí. Nessa rede de ensino, foram implantadas, no ano de 2009, quatorze Centros de Ensino de Tempo Integral (CETIs), em sete Gerências Regionais de Educação – GRES, contemplando sete municípios. O município de Teresina concentrou cinco (05) escolas, sendo três do ensino fundamental (anos iniciais), uma do ensino fundamental (6º ao 9º anos) e uma do ensino médio.

Dentre esse contingente de escolas, fizeram parte da pesquisa dois (02) centros de ensino, um (01) que trabalha com ensino fundamental do 1º ao 9º anos e um (01) do ensino médio. Além destes centros de ensino, é necessária a inclusão da Secretaria Estadual de Educação do Piauí no sentido de compreendermos os discursos e ações que fluem da escola e do sistema de ensino. O critério para definição desses campos se justifica pelo interesse da pesquisadora em manter a representação de cada nível do ensino, como forma de obter uma

visão clara sobre as vivências da prática educativa do professor em cada um desses contextos e, assim, poder realizar uma análise compreensiva da realidade docente. Nesta linha de compreensão também se deu a inclusão do sistema, visto que é o órgão mentor e gerenciador do projeto do CETI.

Para melhor conhecimento desses campos, traçamos a seguir uma descrição de cada um deles, caracterizando tanto o contexto físico como social, assim como uma sinopse educacional. No intuito de manter o anonimato dos dois primeiros campos de pesquisa, atribuímos a ambos respectivamente a denominação de CETI “A” e CETI “B” em substituição aos legítimos nomes correspondentes às instituições de ensino. Em relação ao sistema, consideramos não ser necessário atribuir codinome, visto ser um órgão com macrorepresentação que inclui no conjunto dos CETIs estes dois centros não identificados.

O primeiro campo, denominado de CETI “A”, está localizado na zona Norte, região urbana de Teresina – Piauí desde 1983, ano da sua fundação. Em 2009, foi oficialmente incluído pela SEDUC, no rol das instituições públicas estaduais de ensino como escola de tempo integral, assim, desde esse período passou a funcionar com o tempo parcial no turno da noite e tempo integral no horário das sete horas às dezesseis horas e quarenta minutos.

Este Centro trabalha com a modalidade ensino fundamental do 1º ao 9º as em tempo integral e, em tempo parcial, as modalidades ensino médio, do 1º ao 3º anos e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No total, atende a 674 (setecentos e setenta e quatro) alunos, sendo 424 (quatrocentos e vinte e quatro do turno integral e 250 (duzentos e cinquenta) do turno noturno. O número de alunos portadores de necessidades especiais nos anos (1º ao 8º) é de aproximadamente 15 (quinze). São 18 (dezoito) turmas no regime integral e no turno noturno são 07 (sete). A escola funciona com um total de 29 (vinte e nove) turmas. (PIAUI, 2012).

De acordo com o PPP, (PIAUI, 2012) os alunos residem no próprio bairro, ou em regiões adjacentes. A realidade socioeconômica do bairro no qual o CETI “A” está inserido é difusa, visto que o nível de renda dos pais dos alunos da escola é muito baixo. A minoria é constituída por funcionários públicos e a maioria é autônoma ou encontra-se desempregada, vive de “bicos” esporádicos, serviços domésticos, e outros trabalham em pequenas hortas comunitárias. O nível de escolaridade da população do bairro está entre o ensino fundamental, médio e superior, sendo que ainda existe um percentual de analfabetos. Em relação à matrícula, muitos pais e/ou responsáveis optam pelo CETI “A”, pela proximidade de suas casas, por ser uma escola de regime integral e facilitar a permanência do aluno na escola durante sua jornada de trabalho.

A instituição conta com aproximadamente 160 (cento e sessenta) funcionários e uma ampla estrutura física. Mas, por ser uma grande extensão territorial, estrutura antiga e desgastada, apresenta problemas funcionais assim, necessita de reparos, adequações para melhor atender às demandas, aos projetos e aos programas existentes na escola. Pois, embora esse Centro disponha de uma área física razoavelmente grande, seus espaços ainda não atendem satisfatoriamente às necessidades de sua clientela, a exemplo, citamos espaços como a biblioteca, laboratórios, Coordenação/sala de Professores e salas de aulas que, além de serem precários, não atendem às necessidades básicas de alunos e professores.

A arquitetura dessa escola é mal planejada de tal forma que prejudica a utilização do espaço geográfico, dificultando a administração e a conservação das áreas internas e externas do prédio, assim como provoca a subutilização de algumas dependências físicas, como salas e depósitos. No entanto, há falta de espaços apropriados e destinados para o repouso da população escolar no intervalo dos turnos manhã e tarde contribuindo, portanto para o desconforto, fadiga e descontentamento de todos, alunos, professores e funcionários representando, pois, um mal-estar a que são submetidos diariamente. O estado de conservação e de conforto também é precário isto se verifica na falta de climatização que afeta inteiramente o desempenho dos funcionários, professores e alunos principalmente após o recreio, almoço e o funcionamento das atividades do turno da tarde, devido às energias consumidas por todos ao longo da jornada diária.

Durante a realização da pesquisa observamos essa realidade claramente, ao mesmo tempo em que as narrativas tecidas pelos participantes deste estudo investigativo revelam o enfrentamento que a população deste Centro vivencia no cotidiano, para suportar e superar a precariedade do ambiente escolar. De fato, a área territorial do CETI “A” comportaria plenamente os setores que são necessários para o atendimento da demanda escolar de forma satisfatória, caso fosse elaborado e efetivado um projeto arquitetônico para reforma desse Centro, pois, se trata de um espaço construído para utilização de uma escola que funcionava em tempo parcial aproximadamente três décadas passadas, e apressadamente se transformou em escola de tempo integral sem nenhuma adaptação física estrutural.

Diante dessa realidade, o CETI “A” acumula uma série de necessidades que precisam de urgente atendimento, que implicam investimentos financeiros de alto custo para tornar-se um ambiente apropriado ao funcionamento de uma escola de tempo integral. Não obstante os requerimentos feitos em caráter de urgência solicitando uma reforma, esta vem sendo postergada durante os cinco anos de existência do CETI, colocando a instituição numa situação caótica, notadamente no que concerne a recursos financeiros que, embora estejam

garantidos pelo Sistema Estadual e Federal de Educação, não são suficientes para suprir as demandas.

Na verdade o repasse de recursos ao CETI “A” a partir de 2009, obteve uma melhoria na qualidade por ter adquirido mais autonomia e contribuído bastante para a melhoria e avanços significativos. Sem dúvida estes repasses financeiros destinados à escola vêm sendo bem aproveitados e aplicados nos locais em que há mais necessidades, assim, têm contribuído para o aumento do patrimônio do Centro, gerado novas expectativas, e proporcionado suporte às práticas pedagógicas e administrativas.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro, (PIAUÍ, 2012), a proposta do centro “A” foi elaborada de acordo com a real sistematização, com sua estrutura organizacional e administrativa, a gestão dos recursos humanos, físicos e financeiros, sua estrutura pedagógica atende às intenções políticas, as questões de ensino – aprendizagem e as do currículo, enfatizando os princípios norteadores do aspecto pedagógico. Assim, está justificado no documento de que se trata de uma sugestão elaborada a partir de resultados apresentados e discussões sobre uma nova mentalidade de educação, realizada por todos os segmentos que fazem parte da escola.

No corpo do PPP encontramos como propósito maior da escola promover um ensino de qualidade, garantir acesso e a permanência dos alunos na escola, preparar para o exercício da vida profissional, formando cidadãos críticos, capazes de contribuir para a transformação de uma sociedade mais justa e mais fraterna. Nesse sentido, o texto esclarece que a proposta da instituição é desafiadora e, por conseguinte, a prática educativa do professor, porque se propõe percorrer caminhos que conduzam os alunos à construção da autonomia, da inclusão e do respeito à diversidade, neste caso, como aspecto que vai além das diferenças étnicas e socioeconômicas, estendendo-se às necessidades educacionais de cada indivíduo. Convictos da missão a exercer, o documento destaca que no desempenho das tarefas do CETI “A” será priorizado o respeito, a cooperação, para que a escola se torne um referencial de qualidade. Nesse horizonte, este centro, de acordo com seu projeto

[...] desenvolverá um Programa de Educação Integral, com o propósito de formar um cidadão autônomo, crítico visando uma participação organizada tecnicamente competente, política e eficazmente responsável, capaz de atuar democraticamente numa sociedade que demanda uma educação de qualidade que garanta o protagonismo infanto-juvenil de sua clientela (PIAUÍ, 2012, p.19).

Acreditamos que é na busca pelo cumprimento desse propósito que o Projeto do CETI “A” se volta para uma base teórica que fundamenta a prática educativa dos docentes ancorada nas idéias de Jean Piaget (1996-1980), Emilia Ferreiro (1939)², Lev Vigotsky³ (1896-1934), e Paulo Freire⁴ (1921-1997). Ademais, o Centro procura se fortalecer nos diversos Programas e Projetos que chegam à escola em contrapartida e parceria com os sistemas estadual e federal, como os Programas Se Liga e Acelera Brasil⁵; Qualiescola⁶; Gestão Nota Dez⁷ e o Mais Educação que oferecem um leque de atividades relacionadas à orientação de estudos e leituras, futsal, karatê, dança, xadrez e iniciação musical aos instrumentos de cordas.

Reconhecemos que a escola de tempo integral focada na perspectiva de educação integral necessita aliar-se a uma base teórica que lhe sustente efetivamente e agregar um conjunto de atividades que enriqueça a sua proposta curricular, para assim cumprir com seus objetivos educacionais. Contudo, verificamos que a questão maior destes centros de ensino consiste em materializar os objetivos a que se propõe na prática educativa, isto que verificamos nas discussões abordadas no corpo desta produção textual, especificamente no Capítulo V, espaço em que tratamos das vivências na prática cotidiana do professor de forma mais minuciosa.

² O PPP do CETI “A” destaca os princípios teóricos de Jean Piaget e Emilia Ferreiro, refere-se ao conhecimento construído através da interação do sujeito com o objetivo. Nesse enfoque, a função do professor é oportunizar situações em que a criança construa seus sistemas de significação, e este uma vez organizado na mente, seja estruturado no papel ou oralmente. Portanto, a escola deve ser um ambiente físico da melhor qualidade, estimular a interação social e o estabelecimento de relações entre os conhecimentos teóricos adquiridos na escola com sua finalidade prática na sua realidade de vida cotidiana.

³ A teoria sócio-construivista de Lev Vigotsky defende que o desenvolvimento é fruto de uma influência das experiências do indivíduo. Para ele, a aprendizagem do ser humano se dá, sobretudo pela interação social. “O papel do professor é o de medidor, facilitador, que interage com os alunos através da linguagem no processo dialógico” Conforme está prescrito em seu PPP o CETI “A” acolhe esses princípios como guia da prática educativa do professor.

⁴ Freire considera o processo educativo um ato político. Uma ação que resultaria em relação de domínio ou de liberdade entre as pessoas. Ele compõe uma pedagogia que libera as pessoas oprimidas. Nessa perspectiva, o educador deveria se comportar como provocador de situações, um animador cultural no ambiente em que todos aprendem em comunhão. Nesse sentido, o CETI “A” propõe no seu PPP que a prática educativa do professor seja orientada por esses princípios com vistas ao desenvolvimento do processo de ensino e da, aprendizagem com eficácia.

⁵ Os programas Acelera Brasil e Se Liga consistem em corrigir a defasagem entre idade e série dos alunos, garantir a aprendizagem e a continuidade dos estudos.

⁶ Programa Qualiescola visa à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental, por meio de um conjunto de ações articuladas de intervenção na prática escolar. Por meio de Formação continuada de professores em serviço, Assessoria aos gestores escolares, Avaliação de aprendizagem dos alunos, Reforço escolar, Construção da gestão participativa.

⁷ Visa fortalecer a ação gestora no uso de ferramentas que aprimorem sua capacidade de análise e intervenção na realidade educacional.

O segundo campo de pesquisa é constituído pelo CETI “B”, uma instituição pública de ensino da rede estadual do Piauí, localizada na zona Sul, região urbana de Teresina – PI. O Centro está instalado em prédio de uma antiga escola do ensino fundamental que foi desativada no ano de 2005, após passar por uma breve reforma esse espaço físico foi adaptado para funcionar como escola de tempo integral.

Implantado em 2009, este Centro iniciou suas atividades de ensino em março do corrente ano, funcionando inicialmente com 04 (quatro) turmas de 1º ano do ensino médio e, em junho do mesmo ano, recebeu 01 (uma) turma de 3º ano. Nos anos subsequentes houve um crescimento no efetivo de alunos. Foram matriculados 289 (duzentos e oitenta e nove) alunos em 2010, 294 (duzentos e noventa e quatro) em 2011 e 300 (trezentos) em 2012. Atualmente o CETI “B” atende acerca de 300 (trezentos) alunos, sendo 117 (cento e dezessete) em turmas de 1º ano, 79 (setenta e nove) em turmas de 2º ano e 100 (cem) na turma de 3º ano. A faixa etária desses alunos é de 14 a 21 anos (PIAUI, 2012, 2013). Eles permanecem na escola das 07h 20min às 17h00min e assistem a sete (07) horas-aulas diárias, além de 02 (dois) horários para estudos complementares.

A clientela escolar atendida por este CETI é constituída por jovens moradores do próprio bairro e adjacências de vários municípios piauienses com realidades socio-econômico-culturais totalmente diversas, a exemplo, de um número razoável das famílias que possuem baixa renda e que são beneficiados com bolsa família. O ingresso dos alunos a este Centro ocorre por meio de um teste seletivo, e a permanência na escola é garantida mediante aprovação no ano letivo.

A escola conta com um quadro de 53 (cinquenta e três) funcionários, sendo 15 (quinze) professores, 38 (trinta e oito) funcionários administrativos. Quase todo o corpo docente possui curso superior e pós-graduação. Com isso, a sua atuação é feita de acordo com a área de formação, exceto em alguns casos em que não há profissionais. São áreas específicas como a informática, cujo professor é da área de pedagogia.

O processo de seleção do diretor, coordenador e docentes deste Centro de ensino foi conduzido pela SEDUC, que realizou uma seleção interna⁸ em três etapas: uma prova escrita, análise de currículo e entrevista, considerando que esses profissionais já pertenciam ao quadro de servidores da rede pública de ensino do estado do Piauí. Após a seleção, todos participaram

⁸Os demais profissionais da escola não foram submetidos a essa seleção interna, para ocuparem as diversas funções a SEDUC definiu como critério que o profissional fosse do quadro de servidores públicos e manifestassem interesse em permanecerem na escola com a nova modalidade de tempo integral e as vagas surgidas em decorrência dos que não optaram pela sua permanência foram ocupadas com servidores remanejados de outras escolas da rede que simpatizaram com a proposta de tempo integral.

de uma capacitação para conhecer a proposta da escola de tempo integral, no formato da do Estado de Pernambuco, que se adéqua, ao contexto piauiense.

A área em que foi construído o CETI “B” é razoavelmente pequena, considerando a sua natureza de seu trabalho, que atende a um grande contingente de alunos e profissionais do ensino durante um longo intervalo de tempo semanalmente, exigindo assim, espaços suficientes, adequados e confortáveis para atender a suas demandas diárias. Embora essa estrutura física apresente deficiências de limitação de espaço, verificamos que toda a área foi aproveitada, e dividida de forma proporcional, para atender aos setores essenciais do Centro.

Contudo falta espaço para repouso dos alunos, professores e demais funcionários que passam mais de dez horas diárias no Centro, necessitando, portanto, de um mínimo de descanso no intervalo dos turnos manhã e tarde. Ademais, consideramos que os espaços relacionados a vestiários, banheiros e área externa são extremamente precários em extensão e quantidade. Isto submete toda a população escolar a usar banheiros somente em momentos de pequena circulação e a evitar utilização principalmente nos horários de intervalo.

Destacamos ainda que devido a essa limitação de espaço, as atividades de lazer e recreação são simplificadas ou suprimidas no dia a dia, assim como alguns setores estão alocados no mesmo ambiente físico como a Coordenação Pedagógica e a sala dos Professores, que convivem procurando a melhor forma de acomodação na tentativa de superar o desconforto e atender minimamente as suas necessidades. Tal realidade se reflete na falta de privacidade, concentração, produtividade e autoestima dos profissionais, que não se sentem motivados devidamente para o desempenho de suas tarefas.

De fato constatamos as limitadas condições de trabalho, ao realizarmos as entrevistas narrativas com as professoras participantes desta pesquisa. Quanto à conservação e manutenção do Centro, verificamos que todos os setores embora tenham uma estrutura física limitada, apresentam um bom estado de conservação, tanto na área interna como externa.

Para viabilizar o funcionamento e manutenção da escola, o Centro recebe recursos financeiros custeados pela esfera estadual e federal da educação. A liberação desses recursos segue calendário de cada um dos sistemas mantenedores, cabendo à gestão da escola sua aplicação, controle e prestação de contas. Estes recursos cobrem desde a manutenção física do prédio à alimentação diária de alunos e funcionários do Centro.

Embora o espaço geográfico dessa instituição não seja tão amplo, considerando as necessidades do efetivo escolar e a área estrutural esteja razoavelmente conservada, consideramos os recursos minguados para gerir um movimento de despesas muito dinâmico.

Entendemos que a gestão da escola exerce um planejamento criativo e eficiente com vistas, a equilibrar as despesas com as receitas de que dispõe.

Além desses aspectos abordados, o PPP do CETI “B” revela que sua intenção consiste em desenvolver uma proposta de trabalho voltada para a formação do adolescente, visando formá-lo humanamente e prepará-lo para o futuro mercado de trabalho, abrindo assim, novos horizontes de vida. Neste sentido, esta instituição de ensino define como metas

Promover o Protagonismo Juvenil; Construir o projeto de vida; Promover a formação continuada do corpo docente e administrativo; Estabelecer vínculos com a comunidade extra-escolar; Aprimorar o atendimento ao educando; Valorizar a participação da família; Replicar e aprimorar a proposta educacional do CEMTI. (PIAUÍ, 2012-2013, p. 34-37).

Com isso, o PPP desenha a identidade do Centro de Ensino Médio de Tempo Integral. O Projeto Político Pedagógico (p. 24) estabelecendo como objetivo maior “Garantir ao educando situações de construção do conhecimento promovendo o seu crescimento pessoal, social de forma consciente, solidária, responsável, participativa e crítica, preparando para o trabalho e para exercício da cidadania”. Assim, reafirma o propósito de promover ações educativas, articuladas com a comunidade escolar e seu efetivo de profissionais, priorizando a oferta de um modelo de educação que contribua para o crescimento pessoal de cada um dos seus educandos, procurando despertar neste senso de responsabilidade, compromisso, solidariedade e, assim, contribuir para a construção de uma nova realidade social. Neste horizonte, o CETI “B” assume como desafio

Formar cidadão ético capaz de interagir numa sociedade mais justa, tendo como eixos norteadores de nosso trabalho, a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores. (PIAUÍ, 2012; 2013, p. 16).

Na intenção de contribuir para a construção de um conhecimento favorável à emancipação do seu alunado, este Centro de ensino elege trabalhar com um leque de projetos que compõem as seguintes ações: Projeto Ciclo Interdisciplinar da Cidadania em ação; SIMPOCEMTI: Simpósio das Profissões; Projeto CEMTISAÚDE; Projeto Eco-Resotrônico. Por meio da realização destes projetos, o CETI “B” almeja uma melhor preparação do seu alunado em todas as dimensões da sua vida pessoal e profissional.

O terceiro campo foi constituído pela sede da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC) que atende na atualidade a vinte e uma Regionais de Educação, distribuídas em macrorregiões do estado. Teresina, por ser a capital, região metropolitana e agregar o maior número de escolas da rede, abarca quatro destas regionais, mas apenas duas foram envolvidas na pesquisa. A inserção da sede nesse estudo investigativo deu-se no transcorrer do processo, mediante posicionamentos manifestados pelos professores dos CETIs “A e B”.

A respeito dos sujeitos da pesquisa, contamos com a participação de professores efetivos e gestora que atuam nos centros de ensino e na sede do sistema de ensino, situados no campo de estudo e, que ingressaram na fase de implantação da escola de tempo integral. O processo de seleção dos sujeitos ocorreu após visita ao campo e reunião com os profissionais docentes, momento em que foi esclarecido o objetivo da pesquisa.

Após esse momento, um grande número de professores do CETI “A” manifestou interesse em participar da pesquisa, diante do contingente de pretendentes e delimitação do número de sujeitos que se resumia em 03 (três) professores, demos prosseguimentos à seleção por meio de sorteio. No CETI “B”, logo que iniciamos a fala, apresentando a natureza do estudo, 02 (duas) professoras se pronunciaram entusiasmadas com a proposta da investigação, assim, argumentaram com os demais professores o desejo de ser escolhidas como partícipes da pesquisa.

Sendo este desejo contemplado pelo conjunto de professores, o processo de seleção foi concluído com a definição dos sujeitos nesse contexto. A respeito, da inserção da professora gestora do sistema se deu no andamento da pesquisa diante da sua condição funcional de “Coordenadora Geral dos CETIs no Estado do Piauí” e a necessidade de obtermos informações que auxiliassem a compreensão do processo de implantação e monitoramento deste projeto. Com base no mapeamento dos professores que se dispuseram a participar da investigação, construímos no QUADRO 1, o espelho destes sujeitos com sua respectiva área de atuação e campo de estudo.

QUADRO 1 – Participantes selecionados por área de atuação

Nº	PROFESSORES PARTICIPANTES	ÁREA DE ATUAÇÃO	CAMPO
01	Alice	Profª dos Anos Iniciais E. Fundamental – Polivalente	I
02	Jane	Profª dos Anos Finais E. Fundamental – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	I
03	Rogério	Profº dos Anos Finais E. Fundamental – Ciências Humanas e suas tecnologias	I
04	Fernanda	Profª Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias	II
05	Eva	Profª Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias	II
06	Angélica	Coordenadora do Projeto do CETI – SEDUC/PI – Lic. em Pedagogia	III

Fonte: Dados extraídos do campo de pesquisa

No processo de seleção, buscamos incluir no conjunto de sujeitos 01 (um) professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, 02 (dois) professores do ensino fundamental (6º ao 9º anos), 02 (dois) professores do ensino médio e 01 (uma) coordenadora que atua na sede do sistema de ensino, totalizando assim, um conjunto de 06 (seis) professores. O contingente de participantes da pesquisa se justifica por considerar que os professores dos anos iniciais são polivalentes e assim constituem um número menor, e os professores das demais etapas atuarem em áreas de ensino, compondo dessa forma maior contingente de profissionais.

Compreendemos que o contingente de professores nos dois contextos que realizamos o estudo é bem mais amplo, contudo, a dimensão metodológica que adotamos nos permite trabalhar com um grupo menor de participantes. Assim, chegamos à conclusão de que tínhamos atingido a quantidade possível de professores, tomando-se como base as orientações de Queiroz (1991, p. 105-106), ao explicitar

A escolha de informantes, num projeto de pesquisa, raramente é deixada ao acaso; eles representam sempre uma coletividade, e as coletividades são sempre internamente diferenciadas, estruturadas segundo a idade, o sexo, a instrução, a profissão, etc. [...] Nenhum grupo ou parcela de grupo ou coletivo forma um todo monolítico. Admitir a importância de tais diferenciais equivale a afirmar que provavelmente elas influem tanto nos aspectos formais quanto no conteúdo das informações veiculadas.

A partir desses argumentos, construímos o sentimento de que os aspectos da confiabilidade e fidedignidade estejam preservados com esse número, pois, considerando a natureza qualitativa do estudo, a forma determinante do caráter representativo de uma amostra depende obviamente da configuração pela qual ela é estabelecida. Este sentimento se ancora no pensamento de Kramer (1996, p. 154) ao ressaltar

[...] o importante não está em definir exatamente quantas pessoas devem ser entrevistadas, mas trata-se de construir uma rede cada vez mais ampla de significados, através da qual possamos compreender o fenômeno estudado, formulando novas questões para uma problematização cada vez mais elaborada do ponto de partida.

As afirmações tecidas por Kramer respaldaram a nossa compreensão de que a credibilidade deste estudo investigativo não apresenta comprometimento em razão do contingente de professores participantes nesta pesquisa, por campo geográfico de trabalho. Compreendemos igualmente que, no processo investigativo em que se utiliza a entrevista

narrativa como procedimento metodológico, é viável trabalhar com contexto mais restrito e número mínimo de sujeitos participantes, o que se justifica pela própria natureza desse tipo de metodologia, que exige menor delimitação para possibilitar o conhecimento dos dados com maior profundidade das análises e exploração dos detalhes presentes nos dados coletados.

Com a definição dos professores, seguindo a trajetória da pesquisa, iniciamos a fase de preparação dos trabalhos, relacionando por área o nome de cada participante do estudo. Definimos estratégias de organização dos trabalhos com vistas a assegurar a dinâmica e eficiência no processo de recolhimento dos dados, negociamos e agendamos, com os professores os dias da semana, horário e local mais convenientes para realização das entrevistas. Por opção da pesquisadora foram escolhidos codinomes para os professores aleatoriamente, e estão relacionados a nomes fictícios, cujas identificações são atribuídas aos seguintes nomes: Alice, Jane, Rogério, Fernanda, Eva e Angélica. A adesão desse procedimento foi informado a cada professor ainda no primeiro encontro de socialização da pesquisa, para que eles se pronunciassem de forma mais explícita e segura.

À medida que o processo da pesquisa ia se efetivando com os professores cresciam o nosso entusiasmo e motivação para desenvolver os estudos. Tais sentimentos foram aguçados pela receptividade, confiança e motivação dos participantes, que manifestavam muita inquietação e preocupação com a situação crítica vivida no exercício da sua profissão e, ao mesmo tempo, sinalizavam para a necessidade de se instituir um movimento que viesse repercutir mudanças do quadro difuso e enigmático que assola o cotidiano da escola de tempo integral.

Os professores expressaram um sentimento de esperança com relação à pesquisa, ao visualizarem no estudo possibilidades significativas que provoquem a partir da publicação dos resultados deste estudo investigativo um novo olhar dos gestores da SEDUC e da comunidade local que resulte em desfecho positivo para a realidade dos Centros e a prática educativa que desenvolve na escola de tempo integral. Para esses professores, a realização da pesquisa marca um passo importante para dinamizar o diálogo e debate nesses contextos, abrir novas discussões sobre a construção de uma escola de tempo integral e a efetivação de uma prática educativa focada nos princípios da educação integral, o exercício da reflexão, o fortalecimento dos Centros de Ensino e principalmente a valorização dos professores, dentre outras vantagens, como revigorar o espírito de cada sujeito que se encontra inserido nestas instituições de tempo integral.

Verificando o processo formativo dos professores, (QUADRO 2), identificamos que todos são graduados na área em que estão atuando. No geral, os professores são egressos de instituições públicas de ensino superior, três realizaram seus cursos na Universidade Estadual do Piauí e dois na Universidade Federal do Piauí. A modalidade destes cursos é de caráter presencial com duração de quatro a cinco anos e foram concluídos nos anos de 1994, 1999, 2000, 2003, 2004 e 2008.

Em relação à pós-graduação, identificamos que três (03) professoras e uma gestora cursaram especialização: Fernanda, Jane e Rogério. Uma (01) cursou mestrado, professora Eva, e uma (01), professora Alice, não cursou pós-graduação. Dentre os professores pós-graduados, a professora Fernanda se destaca por ter cursado especialização em Administração e Recursos Humanos, área diferente à sua atuação no CETI “B”. Três docentes fazem planos para prosseguirem na pós-graduação; o professor Rogério que, mesmo já tendo uma especialização, manifesta interesse em fazer outra na sua própria área de atuação, e as professoras Jane e a gestora Angélica, que alimentam o sonho de cursar o mestrado em sua área de atuação. Contudo, esses professores lamentam não disporem de tempo e liberação de suas atividades no CETI para investirem nesse projeto.

A professora Alice, que ainda não é pós-graduada, justificou que no momento atual está investindo em outra graduação, História, como forma de se manter no quadro da escola nos anos finais do ensino fundamental, visto que, o CETI “A” está encerrando até dois mil e quinze (2015) a oferta de matrículas nos anos iniciais, isto implicará o remanejamento dos professores dessa etapa de ensino para outras instituições da rede estadual. Diante dessa realidade, a professora apresenta certa pressa para se qualificar em outra área, com vistas a manter-se no mesmo espaço de trabalho e diante dessa realidade, encontra-se sem disponibilidade de tempo para se pós-graduar na sua primeira graduação. Toda essa realidade é conferida no quadro a seguir.

QUADRO 2 – Participantes da Pesquisa e Substrato do Processo Formativo.

PROFESSOR	ÁREA/GRADUAÇÃO	DADOS DO CURSO			ÁREA/PÓS-GRADUAÇÃO	DADOS DO CURSO	
		DURAÇÃO	ANO	INSTITUIÇÃO		DURAÇÃO	ANO
Jane	C. da Natureza, Matemática e suas tecnologias	4 anos e meio	1999	UESPI	Espec. C da Natureza e suas tecnologias	18 meses	2001
Alice	C. da Natureza, Matemática e suas tecnologias	5 anos	2008	UESPI	—	—	—

Rogério	C. Humanas e suas tecnologias	5 anos	2003	UESPI	C. Humanas e suas tecnologias	18 meses	2013
Fernanda	C. Humanas e suas tecnologias	4 anos	2004	UFPI	C. Humanas e suas tecnologias	18 meses	2008
Eva	Linguagens, códigos e suas tecnologias	4 anos e meio	2000	UFPI	MSC. em Ling. códigos e suas tecnologias	24 meses	2011
Angélica	C. da Educação	4 anos	1994	UFPI	Ciências da Educação	18	2000

Fonte: Dados recolhidos em instrumental da pesquisa – 2013

Sobre a situação profissional dos professores nos dois campos pesquisados, os participantes declararam que, embora já fossem efetivos e pertencessem ao quadro do magistério, por meio de concurso público, todos foram admitidos para atuarem nos CETIs mediante o processo seletivo. Assim, foram submetidos a uma avaliação de currículo e entrevista bastante rigorosa como condição indispensável para integrar o quadro de docente das escolas de tempo integral. Dentre esses professores pesquisados, somente a professora Eva não passou pelo sistema de avaliação, visto que a princípio foi lotada no CETI “B” em substituição a uma professora que se encontrava de licença gestante. Com o passar do tempo permaneceu no centro até o momento da realização da pesquisa.

A análise panorâmica do tempo de trabalho revela que a maioria apresenta uma larga experiência demarcada por muitos anos de exercício profissional. Desse conjunto pesquisado somente a professora Jane apresenta um maior tempo na profissão docente acumulando assim, uma experiência mais amadurecida na escola de tempo parcial. Em relação ao tempo de exercício no magistério nos Centros de Ensino e Tempo Integral, com exceção das professoras Fernanda, que tem quatro (04) anos e Eva, que está vinculada há menos de um (01) ano, os demais professores atuam na escola desde a fase de implantação do tempo integral, que totaliza cinco (05) anos. Todos os participantes se incluem na mesma faixa de rendimentos, compreendida entre quatro a seis salários mínimos, valor este que se encontra congelado desde o ingresso nos CETIs.

Este fenômeno tem motivado muitas insatisfações refletidas nos desencantos, mal-estares e contestações dos professores que vislumbram nestes Centros de Ensino dias melhores para sua vida pessoal e profissional e estão sendo contrariados em frente à realidade vivida em todos os aspectos que dizem respeito à valorização da sua profissão. Além da questão salarial, os professores revelam os motivos que influenciaram a migração para os CETIs e outras situações pedagógicas que provocam sentimentos contraditórios em

determinados momentos estão satisfeitos e em outros, insatisfeitos com a atividade docente atual.

Todo esse movimento nos instiga à análise crítica, no sentido de entender como os professores lidam com estas situações pedagógicas no contexto de suas práticas educativas. Considerando a natureza da pesquisa e as características do objeto estudado, fizemos uso da coleta de dados além da entrevista narrativa, questionário para definir o perfil biográfico dos participantes da pesquisa e a consulta a documentos.

Com a entrevista narrativa objetivamos uma maior aproximação com os professores participantes da pesquisa no intuito de conhecer a natureza da sua prática educativa, suas impressões, olhares e sentimentos que emergem do contexto de trabalho revelados de forma legítima, flexível, natural, espontânea e, sobretudo, autêntica. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa tem o caráter de encorajar e estimular um entrevistado a relatar fatos importantes que envolvem sua vida ou contextos sociais nos quais está inserido. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista [...] “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes pode envolver mais pessoas”. Essa dinâmica interacionista torna-se, portanto, rica no que concerne à obtenção dos dados e fundamental para estabelecer um clima de cordialidade, confiança e desenvoltura de ambas as partes envolvidas no processo de investigação, pesquisador e pesquisado.

Estes aspectos são ainda importantes visto que os envolvidos desempenham papéis fundamentais para que a entrevista se realize. Contudo na entrevista, o pesquisador assume o encaminhamento de todos os passos necessários que garantam a fluidez dos dados desde o esclarecimento do objetivo da pesquisa, ato narrativo até a análise e interpretação dos conteúdos produzidos. Sobre esse processo operacional, Flick (2009, p. 165) esclarece que “[...] solicita-se ao informante que apresente, na forma de uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado”. A tarefa do entrevistado é fazer com que o informante conte todos os eventos relevantes, do início ao fim.

Consideramos a entrevista narrativa uma ferramenta metodológica de grande valia para a abstração de informações pelas características que reúne, como: leitura da realidade com maior propriedade do pesquisador, estabelecimento de afinidade e confiança entre as partes envolvidas, possibilidade de otimizar o tempo dado os encaminhamentos feitos pelo pesquisador nos momentos que perceber alguns desvios dos objetivos propostos, etc. Conforme Moreira e Caleffe (2006, p. 169), esse dispositivo de coleta de dados, além de permitir o entrevistador deixar os entrevistados livres para desenvolverem as questões da

forma como eles desejarem, “[...], ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de respostas quando for necessário”.

Assim, entendemos que essa técnica poderá enriquecer nosso estudo com maiores detalhes nas informações. A entrevista narrativa agrega uma característica interessante de favorecimento de um clima cordial, amigável e aberto entre pesquisador e pesquisado. Na dinâmica do processo narrativo, o pesquisado vai adquirindo confiança, desenvoltura e autonomia para relatar os fatos inerentes e significativos acerca de sua vida pessoal e profissional bem como o contexto de trabalho estimulado pelo pesquisador. A entrevista narrativa, como instrumento de obtenção de dados, segue os princípios orientadores e os passos estratégicos para a coleta das informações, apontados por Jovchelovitch e Bauer (2002), tais como: preparação; iniciação; narração central; fase de pergunta/questionamento; fala conclusiva. Para orientar esse processo narrativo, elencamos tópicos geradores no sentido de situar os participantes no eixo da questão problema e objetivos propostos no projeto e, assim, evitar riscos de perder o foco da investigação. No ato da entrevista fizemos o registro de todas as informações que foram prestadas pelos participantes, quando suas falas foram gravadas em equipamentos eletrônicos (gravador).

Com o questionário exploramos perguntas abertas e fechadas, com vistas a traçar o perfil biográfico dos participantes da pesquisa por considerarmos que esse instrumento é eficiente e fornece respostas legítimas e autênticas, que inspiram confiança e mostram-se seguras na apreensão dos dados. Dessa forma, justificamos a opção do uso do questionário pela facilidade que esse instrumento oferece na obtenção dos dados junto aos sujeitos, permitindo que as pessoas, respondam no momento que julgarem convenientes (GIL, 2002). A partir dessa compreensão, utilizamos o questionário aplicado aos professores, que nos ajudou na definição do perfil biográfico dos sujeitos.

Na consulta a documentos, extraímos informações complementares de grande valia que podem nos ajudar a confrontar ou confirmar dados recolhidos por meio da entrevista narrativa e demais técnicas. Dessa forma, a consulta a documentos se apresenta como valioso instrumento de obtenção de dados que facilitará o conhecimento, compreensão e clareza sobre o objeto de estudo investigado. Assim, através desse instrumento foi possível recolher informações não reveladas em outros.

Assim confirmamos que consulta a documentos se apresentou como elemento valioso de obtenção de dados que facilitou o conhecimento, compreensão e clareza sobre o objeto de estudo investigado e que permitiu o recolhimento de informações não reveladas em outros instrumentais e técnicas utilizadas na pesquisa. Nesse sentido, a consulta a documentos

se assemelha à pesquisa bibliográfica, a diferença entre ambas é a natureza das fontes. Para Gil (2002), esse tipo de instrumental explora materiais que não receberam nenhum tratamento analítico. Assim, as fontes de informações utilizadas são fontes primárias e secundárias.

A primeira representa informações novas ou originais, não submetidas à interpretação ou condensação, enquanto a segunda, constitui todos os dados ou informações organizadas conforme esquemas determinados. Em consonância com as idéias de Gil, Lüdke e André (1998, p. 39) acrescentam:

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...]. Não são uma fonte de informação contextualizada. Mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Laville e Dione (1999) acentuam a importância dessa fonte de pesquisa arrematando que a vantagem do uso de documentos oficiais numa pesquisa é que estes constituem, geralmente, a fonte mais fidedigna de dados. Fundamentando-nos nesse contributo, exploramos os documentos de implantação dos CETIs desde a Portaria ao Projeto Pedagógico como fontes de informação para a compreensão da sua gênese, organização pedagógica, o Projeto Político Pedagógico do CETI “A e CETI “B”, etc. Diante disso, realizamos, durante a pesquisa, levantamento dos documentos inerentes à questão de estudo, na perspectiva de melhor compreendê-lo.

Como procedimentos de análise e discussão dos dados, fizemos opção pela análise de conteúdo em Bardin (2011), por apresentar um caráter especial e favorável a estudos de materiais tipicamente qualitativos. A opção por essa técnica parte do entendimento de que, estrategicamente, a análise de conteúdo tem um caráter especial e favorável a estudos de materiais tipicamente qualitativos. Sendo assim, consideramos ser esta uma alternativa acertada para a concretização dos objetivos desta pesquisa. Desta forma, utilizamos a técnica de análise de conteúdo com vistas a atender aos objetivos propostos na pesquisa, conforme o pensamento de Bardin (2011, p.38), que a considera como

[...], um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos 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 inferidas) destas mensagens.

Essa autora estruturou a técnica de análise de conteúdo nas seguintes fases processuais: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados, inferência e interpretação. Buscamos também para esta análise a contribuição de Franco (2003, p. 14), que considera a análise de conteúdo como

Uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida, como construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Por essa razão, optamos pela análise de conteúdo do material apreendido nos questionários, narrativas e documentos consultados, para dar maior consistência à investigação, favorecer uma compreensão mais abrangente e inferir novos conhecimentos com base nas narrativas dos interlocutores. Guiada por essa técnica, após a obtenção dos dados, realizamos uma leitura minuciosa do conteúdo das narrativas e documentos (PPPs) da escola com o olhar e atenção voltados para os objetivos que norteiam o estudo, identificamos, demarcamos e recortamos os pontos-chave narrados pelos interlocutores em relação à problemática da pesquisa.

Prosseguimos os trabalhos, elencamos os recortes das abordagens de acordo com o sentido atribuído nas falas, conteúdos com informações convergentes e divergentes. Posteriormente agrupamos estes recortes por unidades de categorias, procedemos à análise e fomos extraindo dos trechos narrativos o conteúdo que interessava para o estudo. Em algumas categorias e subcategorias sentimos a necessidade de inserir as narrativas de todos os professores, visto que o conteúdo permitia a discussão a partir da fala do participante da pesquisa. Fizemos releituras consecutivas do texto, o que nos permitiu em determinados momentos a identificação de conteúdos que não se adequavam a certa categoria ou subcategoria, com isso, deslocamos buscando o melhor espaço para compor o texto. Este movimento se deu do início ao final da análise, no intuito de tornar o texto mais atrativo e rico quanto à linguagem.

A aproximação com o campo da pesquisa e a interação com os professores participantes desta investigação nos motivou a realizar uma pesquisa sobre os estudos desenvolvidos na área da educação e escola de tempo integral no contexto brasileiro, com o intuito de aprimorar o conhecimento teórico e compreender as diversas experiências efetivadas nos estados da federação a partir dos resultados publicados em nível de mestrado e

doutorado. Dessa forma, acessamos o endereço eletrônico da CAPES e fomos consultando as dissertações e teses por ano e por instituições de ensino superior, tanto as públicas como as particulares que se destacam historicamente como instituições de tradição e referência nacional. Neste processo identificamos os trabalhos com temáticas relacionadas ao estudo, destacamos as linhas de pesquisas, os objetivos e outras informações delineadas no conjunto das abordagens tecidas na próxima categoria, e posteriormente procedemos à análise do conteúdo e finalizamos com a produção do texto “Pesquisas realizadas sobre Educação e escola de tempo integral no contexto brasileiro”.

Em síntese, consideramos de modo geral que a análise do conteúdo desta pesquisa se configurou como um processo artesanal e meticuloso, que exigiu muita dedicação, determinação, flexibilidade e, sobretudo, compromisso, ética e autonomia. Contudo, cada fase cumprida, resultou em prazer, segurança, desenvoltura e mais autonomia que se consolidaram com o desfecho dos estudos teóricos e empíricos realizados no percurso da pesquisa.

2.2 Pesquisas realizadas sobre Educação e escola de tempo integral no contexto brasileiro

A necessidade de compreender o campo teórico metodológico que abarca o debate e a natureza política e filosófica da escola de tempo integral e educação integral, nos motivou a concentrar estudos e pesquisas acerca das pesquisas realizadas no campo de dissertações e teses realizadas no contexto brasileiro, entre as décadas de 1980 a 2000. Entendemos que a leitura destas pesquisas nos oferece uma reflexão e melhor compreensão acerca desta base teórico-metodológica, haja vista que fomenta a visão delas, no que se refere às discussões tecidas no contexto nacional, regional e local, além de fortalecer a inserção como pesquisadora. E neste sentido caminhamos para a discussão da Educação e escola de tempo integral: pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro lendo e relendo, interpretando e decifrando um mundo de idéias que se somam com as que pesquisamos.

O estudo que desenvolvemos requer uma investigação apurada sobre a educação integral e escolas de tempo integral, temática que tem uma relação com nosso objeto de estudo. Nesse sentido, traçamos um mapeamento de pesquisas (APÊNDICE 3 e 4) concernente ao conteúdo em estudo com a finalidade de conhecer e analisar a produção científica efetivada por meio de investigações na área da educação via dissertações e teses

defendidas nas principais faculdades particulares do país e em instituições públicas de ensino superior de todos os estados federativos do Brasil.

Entendemos que esse material tem contribuído para o desenvolvimento de novas pesquisas e sobremaneira, para a ressignificação das práticas educativas vivenciadas pelos professores e o cenário escolar que funciona com tempo integral com vistas a uma educação mais ampla. Daí a importância de conhecermos e difundir-lo como recurso didático que auxilia o ser e o fazer docente cotidianamente num processo educativo que exige conhecimento, estudo, pesquisa e arte para (re) construir caminhos em busca de uma educação integral e integrada. Consideramos que desconhecer essa fonte é colocar-se em um estado de cegueira inconsciente que inevitavelmente pode comprometer seu próprio desenvolvimento docente e, por conseguinte o projeto de uma escola de tempo integral que se propõe trabalhar a educação integral.

Portanto, com esse horizonte mergulhamos nos diversos contextos das instituições de ensino superior que vêm fomentando os estudos mencionados. Para construir esse inventário científico, percorremos o contexto temporal de 1988, ano que demarca o início das produções, a 2012, período que registra o último depósito de dissertações e teses cadastradas no banco da CAPES. A veracidade dessas informações é responsabilizada aos programas de pós-graduação vinculados a CAPES, que normatiza o registro dos dados como forma de construir a memória das pesquisas produzidas no ensino de caráter *stricto sensu*.

O estado da arte delineado nessa tese revela que o início das pesquisas sobre educação integral e escola de tempo integral no Brasil é razoavelmente recente, considerando o tempo de vinte e cinco anos. Ademais, o número de trabalhos investigativos produzidos, oitenta e três dissertações e dezesseis teses, é reduzido, dada a relevância de pesquisas nessa temática para a área da educação brasileira. Visualizamos no conjunto dessas produções que há uma predominância de contexto em que são desenvolvidas essas pesquisas, acusando a relação de interesse com as influências das experiências realizadas com a escola de tempo integral. Desse modo, o estado do Rio de Janeiro ocupa o primeiro lugar, agregando o maior número de dissertações (trinta e seis) e teses (seis), já defendidas nas diversas instituições de ensino superior desse estado. Esse fato tem estreita relação com a experiência dos CIEPS, que marcaram fortemente a comunidade fluminense, aguçando seu interesse para o campo investigativo.

Em segundo lugar, destaca-se o estado de São Paulo com quatorze (14) dissertações e quatro (04) teses, a terceira colocação é ocupada por Brasília com nove (09) dissertações, na sequência identificamos o estado de Goiás com seis (06) dissertações e a Paraíba com duas

(02) teses. Os estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraíba, Amazonas e Ceará com cinco (05) e um (01) trabalhos defendidos e registrados no banco da CAPES. O estado do Piauí, lócus da nossa pesquisa, está entre a maioria dos estados da federação que ainda não registraram pesquisas em educação integral e escola de tempo integral. Esses dados chamam a nossa atenção para a inexistência de pesquisas em dissertações e teses nos estados da Bahia e Pernambuco sobre essa área. O primeiro por ser o estado pioneiro no desenvolvimento de projeto de educação integral e escola de tempo integral, idealizado por Anísio Teixeira e o segundo por ser o estado que situa a experiência nessa temática, servindo de modelo e fundamentação para a implantação da proposta dos CETIs no Piauí.

Isto nos faz questionar se estas experiências marcaram ou não a sociedade baiana e pernambucana e, em especial o contexto acadêmico, de forma a despertar o interesse de pesquisadores em desenvolver estudos acerca do fenômeno em discussão. Tal curiosidade, parte da evidência de que, em outros estados surgem trabalhos que investigam a experiência baiana e a maioria desses estudos mencionam a contribuição de Anísio Teixeira como o pilar intelectual dessa proposta ousada para a educação e escola pública brasileiras. Além disso, destacamos a experiência dos CAICS embora breve em todos os estados da federação que buscou o desenvolvimento de um projeto de escola de tempo integral e, por razões conjunturais não vingou.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que no estado do Pernambuco a experiência modelo que originou o projeto dos CETIs foi extinta das escolas públicas por não corresponder a uma base curricular⁹ centrada no eixo da educação integral. Entendemos que esses acontecimentos e questionamentos geram um problema que poderia demandar interesse de estudiosos que pesquisam essa área, contudo, verificamos que este fato não motivou nenhuma pesquisa no campo da educação integral e escola de tempo integral, nossos argumentos fluem das leituras e interpretações que realizamos sobre os dados anunciados no QUADRO 3.

⁹ O modelo do Estado do Pernambuco apresentava em seu Projeto Pedagógico uma matriz curricular com noção de ensino médio limitado à preparação para os exames de ingresso no ensino superior, ou seja, um ensino médio mais de caráter propedêutico, voltado apenas para o vestibular. Enquanto o currículo da educação integral dá ênfase maior à formação de um novo tipo de aluno, portanto, um currículo voltado para competências ancorada em conteúdos de conhecimento que propicie ao aluno em seus ambientes de aprendizagem o exercício da proposição, intervenção ou ação sobre fatos da vida real, ainda que tais situações sejam ainda simuladas. (MELLO, 2012).

QUADRO 3 – Regiões/Estado com quantitativo de Dissertações e Teses sobre educação integral

REGIÃO	ESTADO	Nº DE DISSERTAÇÕES	Nº DE TESES
NORDESTE	MA	00	00
	PI	00	00
	CE	01	00
	RN	00	00
	PB	02	02
	PE	00	00
	BA	00	00
	SE	00	00
	AL	00	00
TOTAL		04	02
CENTRO OESTE	DF	09	01
	GO	06	01
	MT	00	00
	MS	00	00
TOTAL		15	02
NORTE	AC	00	00
	AP	00	00
	AM	01	00
	PA	00	00
	RO	00	00
	RR	00	00
	TO	00	00
TOTAL		01	00
SUL	PR	02	01
	SC	03	01
	RS	04	00
TOTAL		09	02
SUDESTE	ES	01	00
	MG	05	00
	RJ	36	06
	SP	14	04
TOTAL		56	10

Fonte: bancodedissertações_tese@capes.gov.br

A partir desses dados, reafirmamos a importância de realizar estudos investigativos nessa área, com finalidade de explorar a realidade sobre a questão das vivências da prática educativa dos professores dos CETIs, para, a partir dos resultados da pesquisa, oportunizar reflexões dos professores sobre seu ser e fazer docente, e assim, fortalecer a escola de tempo integral que trabalha na perspectiva de promover uma educação integral. Essa importância adquire maior sentido quando constatamos na análise dos trabalhos examinados que a concentração dos estudos tanto das dissertações como das teses volta-se especificamente para dois campos.

O primeiro campo revela um expressivo interesse em discutir a linha das políticas públicas com sessenta e três (63) dissertações e dez (10) teses, um terço, apresenta temas

quase sempre pautados na política de implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e dez teses. Enquanto o segundo campo apresenta vinte e uma (21) dissertações e seis (06) teses. Em síntese são computados aproximadamente dois terços tanto nas dissertações como nas teses no primeiro campo, em detrimento de um terço no segundo campo. Isso demonstra a necessidade de avançar nas investigações que envolvem as questões práticas e vivenciais nas escolas de tempo integral e educação integral.

Ademais, o foco de abordagem metodológica dessas pesquisas está direcionado para um estudo estritamente teórico vinculado à pesquisa bibliográfica, apresentando assim, um quadro limitado de investigação empírica sobre as experiências desenvolvidas no eixo temático a que nos referimos. Constatamos, portanto, que há uma lacuna nesse aspecto metodológico que requer a superação do distanciamento desse olhar pedagógico sobre o fazer e ser docente, que se configuram no interior da escola a partir da vivência construída cotidianamente. Com essa evolução, temos o sentimento de que haverá uma produção do conhecimento mais rica e contextualizada que servirá de alternativas formativas dos professores e demais profissionais da educação que atuam em escolas de tempo integral, no eixo da educação integral, centrados no processo de formação de crianças, jovens e adolescentes do nosso país e, em especial, no Piauí.

A discussão acerca da educação integral vem desvendando os olhares e interesses pela pesquisa entre os profissionais e estudantes da área da educação. Acreditamos que essa retomada tenha uma dosagem de influência do Programa Mais Educação, implantado em 2008. Nossa crença se respalda no movimento de ampliação de interesses de pesquisadores em investigar essa temática, isto que se revela no QUADRO 4, que registra o número de publicações em dissertações e o QUADRO 5, em teses.

QUADRO 4- N° de Dissertações concluídas por ano

Ano	1988	1989	1991	1992	1995	1996	1997	1998	1999	2002	2003	2004	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012
N°	6	1	4	2	2	2	2	1	2	2	2	5	1	1	5	5	5	2	6

Fonte: bancodedissertações_tese@capes.gov.br

Verificamos ainda nesses dados que no ano de deflagração dessas pesquisas (1988) é apresentado o terceiro maior número de publicações, ultrapassado em 2011 com doze trabalhos e em 2012 com o recorde de dezesseis dissertações. Nos anos de 1993, 1994, 2000, 2001 e 2006, há uma desaceleração de pesquisas nessa área, que compreendemos ter sido conseqüente à situação política do país, relacionada à cassação do presidente Collor, cujos

efeitos refletiram não só na instabilidade da nação, mas também na falta de incremento nas políticas de Educação Integral por parte do Ministério da Educação. Acreditamos ainda, que a crença e motivação dos profissionais da educação brasileira foram abaladas diante dessa realidade política e socio-econômica vivida, aguçando as dúvidas, incertezas quanto à possibilidade de investir em estudos e pesquisas.

QUADRO 05 – N° de Teses concluídas por ano

ANO	1990	1994	1995	1996	1998	2001	2002	2003	2009	2010	2011	2012
N°	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3

Fonte: bancodedissertações_tese@capes.gov.br

No campo das teses, os dados revelam que a pesquisa se inicia dois anos após o campo das dissertações e a sua evolução transcorre de forma acanhada, atingindo a casa dos dois terços do espaço temporal de doze anos. Com isso um terço desse tempo, que corresponde aos últimos quatro anos (2009 a 2012), é responsável pela maior concentração de estudos e pesquisas, fato que reafirma a influência também do Programa Mais Educação no espírito científico dos pesquisadores por essa temática em foco.

Os estudos desenvolvidos nas dissertações e teses no período de 1988 a 2012 seguem linhas de pesquisas diferenciadas e abrangentes que expandem os campos de investigação oportunizando estudos nas áreas das Políticas Públicas e Gestão da Educação, Profissão Docente, Currículo e Avaliação, Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, Educação, Tecnologias e Comunicação, Educação Escolar: Políticas e Práticas Curriculares, Cotidiano e Cultura, Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, dentre outras. Nestas diferentes linhas estão presentes as pesquisas sobre educação integral e escola de tempo integral que se propõem de forma geral alcançar dentre outros objetivos:

- ✚ Identificar processos de qualidade na educação básica em frente às perspectivas da educação integral idealizada pelo educador Anísio Teixeira, com base em práticas pedagógicas experimentais;
- ✚ Analisar a implementação de políticas sociais, particularmente das políticas educacionais;
- ✚ Aprofundar questões teóricas referentes ao tempo e educação integrais;
- ✚ Compreender a concepção de educação integral; compreender o processo de implantação da Educação em Tempo Integral;

- ✚ Descrever os desafio da construção da educação integral e formação continuada de professores;
- ✚ Discutir a respeito da educação de tempo integral oferecida pela rede pública de ensino, sua qualidade, desafios e desenvolvimento em frente à atual sociedade;
- ✚ Investigar as experiências de ampliação de jornada escolar nas escolas públicas brasileiras;
- ✚ Analisar o processo de construção do CIEP Brizolão;
- ✚ Desenvolver uma compreensão da dimensão subjetiva do processo de escolarização na escola de tempo integral;
- ✚ Desenvolver uma compreensão da dimensão subjetiva da atuação docente na escola de tempo integral, conhecendo os aspectos subjetivos constituídos por sujeitos que atuam diretamente nesse contexto;
- ✚ Estudar as práticas engendradas no Programa de Educação em Tempo Integral Compreender os significados atribuídas por adolescentes a vivências em uma proposta de ampliação do tempo escolar;
- ✚ Caracterizar o trabalho destes docentes, identificar seus atores, o que fazem e em que condições realizam suas atividades nestas duas instituições de educação básica;
- ✚ Analisar uma proposta de tempo integral com jornada diária de 9 horas, durante cinco dias por semana;
- ✚ Analisar a relação entre as propostas de educação pública integral da Rede Estadual de Ensino e as orientações contidas no programa Mais Educação;
- ✚ Detectar a natureza político-ideológica da concepção de educação integral.

Compreendemos que esses estudos e pesquisas vêm contribuindo significativamente para a (re) construção de conceitos acerca da educação integral e escolas de tempo integral a partir das concepções formadas pelos estudiosos e pesquisadores dessa área e sobremaneira, para a ressignificação da escola como novo espaço formativo. Esta compreensão nos permitiu verificar que embora a maioria dos objetivos traçados nestas pesquisas, apresente propósitos diferenciados ao que realizamos “Analisar a prática educativa do professor que atuam na escola de tempo integral da rede pública estadual de Teresina-PI” ainda, assim, há interesses convergentes no que concerne a abordagens sobre estudos e concepção de educação integral; desafio da construção da educação integral e formação continuada de professores; experiências e propostas de educação pública integral a prática dos professores e as condições de trabalho.

Sem dúvida estes estudos desenvolvidos tanto nas dissertações como nas teses possibilitaram um movimento de reflexões que resultou na ampliação da nossa compreensão já elaborada acerca da educação integral, de tal forma, que passamos a fluir a capacidade crítica sob uma nova vertente dimensional. Nesse sentido, procuramos nos próximos capítulos que abordamos, expressar o fenômeno que estudamos, explorando o contexto sócio-histórico, experiências e a produção desses conhecimentos por meio do pensamento dos pesquisadores que analisam os aspectos que aproximam ou afastam as concepções de educação integral e escola de tempo integral.

CAPÍTULO III - ANÁLISE COMPREENSIVA SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O mundo em transformação requer um novo tipo de homem consciente e bem preparado para resolver seus próprios problemas acompanhando a tríplice revolução da vida atual: intelectual, pelo incremento das ciências; industrial, pela tecnologia; e social, pela democracia. Essa concepção exige uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução. (Anísio Teixeira, 19971).

As abordagens tecidas neste capítulo se encaminham para a compreensão das abordagens, concepções e experiências acerca da educação integral e as escolas de tempo integral nos diferentes contextos político, social e histórico, as concepções formuladas pelas diversas correntes teóricas, algumas experiências desenvolvidas na realidade brasileira e piauiense desde a primeira tentativa implantada pelo movimento dos pioneiros até os dias atuais.

3.1 Concepções de educação integral e escola de tempo integral

A ideia de se construir uma escola que promova a educação integral e que amplie não só o tempo, mas também, trabalhe com uma proposta curricular de formação do ser humano em todas as dimensões não se constitui como algo novo, recente, embora seja anunciada nos palanques e discursos políticos como bandeira de propostas inovadora. Desde o início da civilização no Ocidente cuja gênese parte da Grécia, constatamos sinais que indicam a necessidade da formação humana mais completa, partindo do princípio de que o ser humano se constitui em corpo e espírito. Nessa esfera, Jaeger (1989, p. 3) comenta:

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação . Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. A natureza do homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da formação da educação e formar por meio deles

verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma idéia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. Os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem que ser também um processo de construção consciente. “Construído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito”.

Com esta abordagem, Jaeger (1989) nos revela que o modo como o ser humano pode desenvolver-se por meio da sua capacidade física e espiritual se dá no exercício do seu sentimento, pensamento, linguagem, que favorece a criação abstrata e técnica da lógica, da gramática, da retórica, da arte. Nessa amplitude de fundamentos teóricos, Jaeger considera que o estilo de educação do homem grego se volta para uma concepção de formação integral que abrange o ser humano como um todo, ou seja, tanto o corpo como o espírito. Essa visão é reforçada por Cambi (1999) quando ressalta que na antiguidade o ideal da Paidéia¹⁰ se caracteriza como princípio da pedagogia grega, assim, o germe da educação integral já se encaminha (constituía) pela formação do corpo e do espírito.

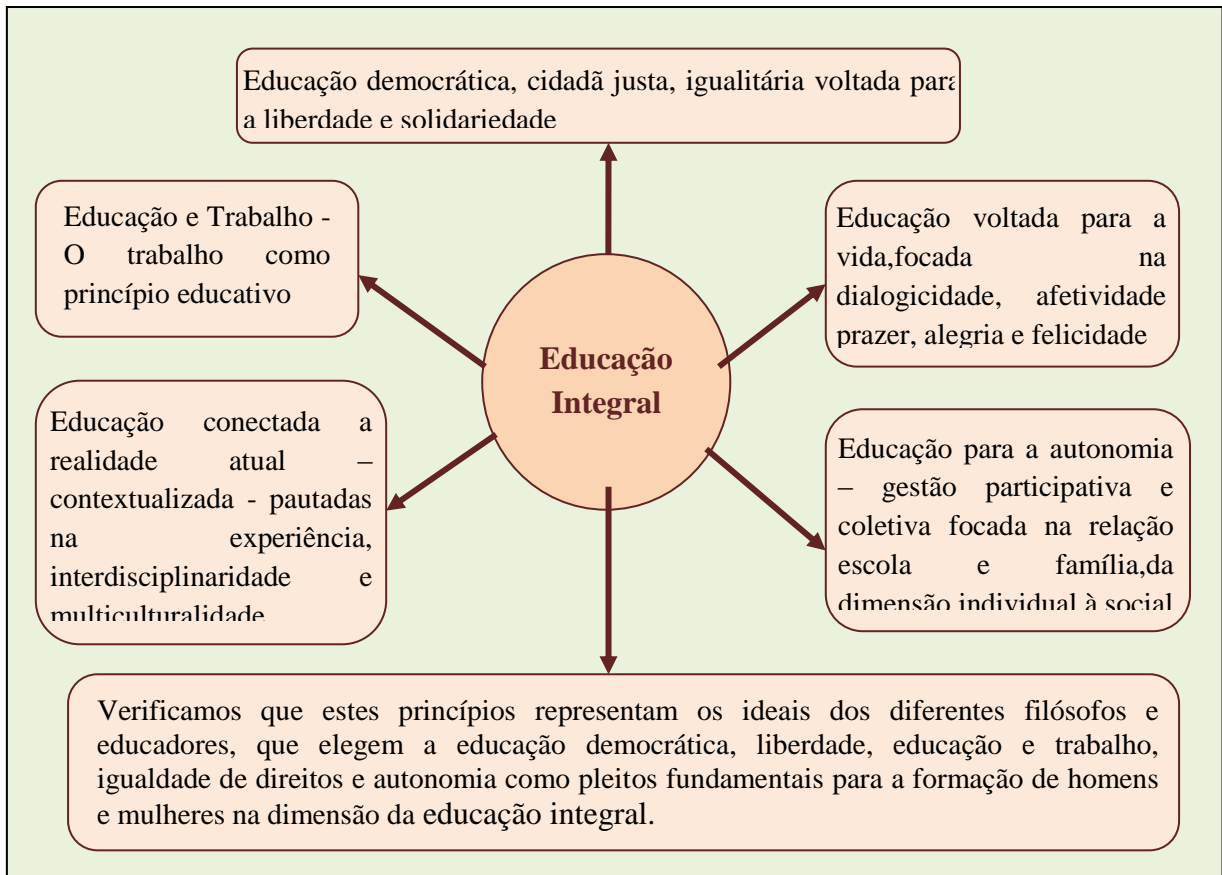
Nesse contexto, a ideia da formação humana é organizada pelos sofistas em busca de uma educação ampliada que promova oportunidades de desenvolvimento individual e se volte para a formação geral, a arte, as condições físicas e espirituais. Esta formação do ser humano numa abordagem mais ampla que Jaeger (1989) e Cambi (1999) expõem está contemplada também nos ideais de Pitágoras, que recorre à poesia e à música como caminhos viáveis e significativos para modelar o espírito em consonância com a gramática, a retórica e a dialética. Colocando-se também como filósofos revolucionários que lutavam para implantar um novo paradigma de poder caracterizado por um Estado mais justo, democrático. Sócrates, Platão e de Sócrates também cultivaram o ideal de construir uma nova e ampla concepção da educação tendo como enfoque um modelo de formação que forme o ser humano para viver e defender-se como cidadão adequadamente na polis, ou seja, uma formação centrada em dimensões política, justa, ética e moralmente correta.

Jaeger e Cambi nos mostram que estes princípios de educação idealizada a princípio pelos filósofos vão formando um elo que se entrelaça e firma como pilares de sustentação de uma educação integral que envolve amplas dimensões conectadas à área do corpo, mente e espírito, para formar o sujeito na sua integralidade. Neste eixo dimensional, emergem inúmeras concepções centradas em princípios educativos e desenhadas por correntes teóricas que se situam em tempos e contextos diferentes, que assumem o encargo de efetivar uma

¹⁰A Paidéia era a educação como formação cultural completa e sua finalidade era a realização, em cada um, da areté, a excelência das qualidades físicas e psíquicas para o perfeito cumprimento dos valores da sociedade. (JAEGER, 1989).

proposta de educação integral. Consideramos, portanto, fundamental pontuar um conjunto destes princípios na FIGURA nº 01, e simultaneamente traçar uma sinopse correlacionando-os com as correntes teóricas que os idealizaram.

FIGURA Nº 01- Princípios articulados na concepção de educação integral



A partir de Manacorda (1992), entendemos que todo o movimento a favor de uma educação fundamentada nos princípios da democracia, cidadania, justiça e igualdade voltada para a liberdade constituem o cerne da educação integral de cidadãos. Estes princípios nascem com os ideais dos filósofos que tinham como propósito desenvolver um projeto educativo orgânico, baseado em grande parte nos costumes correntes, mas modificados em vista de um ideal de renovação. Com base nessa dinâmica formativa, Cambi (1999) teoriza que as ideias dos filósofos gregos inclinavam suas bases de pensamento para a formação do homem íntegro e integral, cultivando assim, o processo de construção do homem consciente firmado na relação da sintonia e harmonia que abrange desde o corpo até o espírito. Trabalhar a formação nesta linha de abrangência, significa compreender o sujeito como um todo que não se divide em partes para priorizar a sua formação apenas em uma destas partes. Portanto, sendo estas

partes conexas ao todo, a formação deste sujeito também precisa ser pensada e construída em dimensões que se integram para a congruência da educação integral.

Neste sentido, a educação integral se constitui um processo formativo voltado para a vida, focada nos princípios da dialogicidade, afetividade, prazer, alegria e felicidade que deve ser vivido por todos democraticamente. Partindo destes princípios Comenius (2011), também, manifesta sua visão em relação à educação integral ao defender uma educação universal em sua forma absoluta onde todos tenham o direito de ser educados em tudo, totalmente para atingir a sabedoria universal. Com isso, planeja um modelo de educação focada nos princípios da interdisciplinaridade, afetividade, na relação escola - família e considera fundamentais na edificação dessa educação a valorização do raciocínio lógico, a experiência, a observação e ação, para construir um homem religioso, político, social, racional, afetivo e moral. Para Comenius (2011) este modelo de educação só se efetiva de propostas de atividades que se caracterizem como atraentes, e que se adéquem ao panorama de um ambiente bonito, arejado, com espaço livre e ecologicamente favorável à aprendizagem significativa.

Simpático ao ideário de Comenius, Rousseau (2004) se volta para o interesse na vida concreta, cotidiana e verdadeira, defendendo o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais, e que o aluno deve ser educado baseado nas suas motivações naturais, para ser um homem, usar a estrutura provida pelo seu desenvolvimento natural. Defendia, ainda, um modelo de educação focada no princípio da autonomia e pregava que a criança não poderia ser tratada como um adulto em miniatura, e sim educada para ser um humano completo. Assim, pensava a educação como um campo multidimensional que compreende o brinquedo, esporte, agricultura, linguagem, canto, aritmética, geometria em que o professor deve ser o orientador. Rousseau (2004, p. 214) explica que “à atividade do corpo, que procura desenvolver-se, segue-se a atividade do espírito, que procura instruir-se”. Nesse sentido, propunha formar tanto o homem, como o cidadão, pois, concebia o jovem como um ser integral, dotado de potencial, e não como uma pessoa incompleta.

Compreendendo a formação moral, política, ética e libertária com responsabilidade como princípios fundamentais para a formação humana e caracterizadores da educação nova, o pedagogo e humanista Pestalozzi considera que a escola se configura como o lócus de excelência pelo fato dos professores e alunos se manterem juntos o dia completo na escola, ocupando sempre que possível de seus períodos livres para atividades educativas e de excursão. Contudo, Pestalozzi valoriza o princípio da relação escola e família por compreender que a escola não se constitui como o único segmento responsável pela formação

do sujeito. Neste sentido, Cambi (1999), enfatiza que o educador olha a educação como um processo integrativo que reúne escola e família, o pensar e o fazer as atividades educativas orientadas a partir dos conhecimentos prévios do aluno, partindo do princípio de que o indivíduo é um todo, cujas partes constituídas pela unidade espírito-corção-mão, devem ser cultivadas com vistas a formação integral do sujeito.

Gallo (2002) afirma que tanto Proudhon como Bakunin em contraposição ao discurso projetado pelo burguês que trata as desigualdades sociais como fenômenos naturais onde todos os homens são naturalmente diferentes, alimentam a rejeição de um sistema escolar elitista e lutam por uma educação que abarque a função de formar as pessoas de acordo com as necessidades sociais. Dessa forma, buscam a criação de suas próprias escolas fundamentadas nos princípios da liberdade entendendo-o como princípio básico para a vivência social.

A luta de Proudhon e Bakunin conforme Gallo (2002, p. 20), prendia-se a “[...] educar a pessoa para que ela seja o que é”, nesse horizonte, baliza duas facetas fundamentais para a formação humana, “educar integralmente ao homem, e educar para a liberdade” (GALLO, 2002, p. 29). O autor realça essas duas facetas concebidas pelos anarquistas com a prática de educação integral por eles projetadas e articuladas em três dimensões básicas: a educação intelectual, a educação física desmembrada em atividades esportivas, manual e profissional e por fim a educação moral. Esta última dimensão, constitui-se o cerne da educação como elemento favorecedor da organização da vivência cotidiana da comunidade escolar, guiada pelos princípios da solidariedade e liberdade rumo a uma nova dinâmica da prática social.

Seguindo também a corrente de pensamento adverso ao sistema capitalista guiado pelo regime burguês, socialista Marx e Engels (2010) realizam movimentos políticos adotando como finalidade maior a educação pública fundamentada nos princípios trabalho e cultura, com vistas a associar a natureza do trabalho com o princípio educativo. Defendem a necessidade da união do ensino com o trabalho produtivo como forma de capacitar o homem para sua emancipação política e a superação de qualquer mecanismo de alienação e submissão imposta pela classe burguesa e fortalecida na escola elitista que incorpora a função de desarticular a educação focada nos princípios da igualdade, liberdade e democracia.

Concordando com este pensamento de que o desenvolvimento pleno do sujeito ocorre mediante estes princípios, Dewey (1975), afirma que, uma educação democrática, só se sustenta a partir da força integrativa e colaborativa da sociedade, resultante de uma educação construída pelos princípios da educação para a vida, democracia, liberdade, experiência, da

dimensão individual relacionada ao social e da consciência crítica. Com isso, o escolanovista entende que o fim da educação consiste em proporcionar ao sujeito uma vida progressiva, que está em constante ampliação e crescimento, portanto, torna-se mister a vivência diversificada de atividades que põem em prática todas as capacidades desse sujeito e que são necessários a concretização de uma educação integral.

Ao colocar-se adversa à pedagogia tradicional a socialista e pedagoga Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, busca em Dewey inspiração para aproximar sua proposta de escola com a vida real e social. Assim, convicta de que a formação do sujeito não deve ocorrer num campo de isolamento, exige o rompimento do nexos do individualismo para conectar a escola com os fenômenos da vida social. Krupskaya, contrapõe-se a qualquer proposta de educação que não forme o ser humano numa dimensão integral e integrada com isso, idealiza a construção do ser social tendo como eixo o fomento dos princípios da solidariedade e companheirismo, arte de trabalhar em comum, coletividade, aquisição de conhecimentos e abordagem social dos problemas. Aliando-se às ideias de Lênin, seu esposo, buscou recuperar os rumos da educação por meio de um projeto educativo que apresenta uma forte relação com a ideia de educação integral.

O sonho de criar um novo tipo de homem, impulsionou Pistrak a lutar pela construção de uma escola socialista com caráter de instituição única e unitária, na qual todas as crianças se beneficiassem do mesmo tipo de educação, com igualdade de direitos nos mais variados graus de ensino. Nessa perspectiva, o socialista considerava “[...] a necessidade de criar uma nova instituição na sua estrutura e no seu espírito, suprimindo a contradição entre a necessidade de criar um novo tipo de homens e as formas da educação tradicional” (GADOTTI, 2009, p. 123). Diante deste propósito aponta três aspectos centrais que alinhavam o objeto de discussão dos educadores na formação do ser humano: as relações entre escola e trabalho; a proposta de auto-organização dos estudantes; e a organização do ensino através do sistema de complexos temáticos. Centrado neste eixo, Pistrak (2000, p. 38) esclarece que

[...] o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à população real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas e, de outro procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático.

O socialista inclui o trabalho manual na formação do aluno, assim enfoca métodos escolares com abordagens procedimentais no campo dos trabalhos domésticos, trabalhos em oficinas em metais, madeiras e trabalho agrícola, articulando os contextos campo e cidade (PISTRAK, 2000). Sua intenção consistia em criar oportunidades para o aluno vivenciar experiências práticas e, sobretudo, colocá-lo em frente ao processo de transformação da matéria, acompanhando o passo a passo dessa evolução e progresso da produção. Entendemos que o projeto educativo desenhado por Pistrak se caracteriza como uma proposta de educação integral voltada para escola de tempo integral, cuja experiência se desenvolveu na Escola-Comuna circundada em um contexto histórico, social e político da Rússia, tragado pela crise existencial das classes burguesa e proletária.

Em Makarenko encontramos similaridades em relação aos princípios contidos no projeto educativo de Pistrak e Krupskaya, a exemplo, destacamos a proposta de trabalhar a relação família/escola, ações envolvendo o coletivo, a autogestão. No tocante à ideia da coletividade, Makarenko recebeu a “[...] influência do movimento da escola nova e com isso, propôs a escola única até aos 10 anos, alicerçada na “autoridade de ajuda”, que era a autoridade do coletivo resultante da participação comum nas decisões” (GADOTTI, 2005, p. 128). Compreendemos com Gadotti que os princípios condizentes com o trabalho coletivo, autonomia, autoconfiança e autogestão representam forte característica da concepção do socialista ucraniano. Centrado nestes princípios, Makarenko trabalha seu projeto educativo a partir da sistematização do tempo escolar, da dinâmica do planejamento, da articulação e priorização de atividades desenvolvidas em oficinas como a prática do lazer, cultura dentre outras, como sinaliza Luedermann (2002, p. 324),

O tempo social da educação excede o limitado tempo de estudo, nas salas de aula, ou do trabalho, nos campos e nas oficinas. [...], o tempo de educar contempla todos os tempos sociais, inclusive da cultura, do lazer, do descanso, até mesmo quando as crianças estão se preparando para dormir.

Verificamos a importância atribuída ao trabalho cultural nos espaços e tempos de desenvolvimento pessoal e integral dos educandos. Conforme a autora, Makarenko estabeleceu um conjunto de atividades culturais que se desenvolviam no tempo de formação do aluno de forma articulada, como: “[...] coral, teatro, contos, música, pintura, trabalhos manuais, dança, fotografia, pesquisa em ciências naturais, física e química radioamadores, esportes, xadrez e dama”. A essas atividades elencadas pelo ucraniano, relacionamos o sentido da educação integral que permeia dentre as múltiplas concepções.

Ao analisar estes princípios defendidos pelos filósofos e educadores que compõem as diferentes correntes de pensamento, verificamos que aparentemente há uma convergência de ideais que elegem a educação democrática, liberdade, educação e trabalho, igualdade de direitos, autonomia, entre outros, como pleitos fundamentais para uma educação integral que forma o sujeito em todas as suas dimensões. Contudo, encontramos sentidos diferentes acerca destes princípios que são ideologicamente defendidos por cada corrente de pensamento.

A exemplo, a educação democrática para o liberalismo mascara a idéia de igualdade de oportunidades ao desconsiderar a desigualdade de condições. Com isso, a educação torna-se classificatória, elitista e excludente, de tal modo que impõe ao indivíduo o esforço e o desenvolvimento de competências para vencer a concorrência e ascender socialmente. Para o socialismo a educação democrática se encaminha por uma via contrária em que valoriza os direitos sociais, igualdade de oportunidades com vistas a combater a hierarquia das capacidades intelectuais e as diferenças de classes que historicamente se fixaram mantendo uma sociedade antidemocrática, injusta e sem liberdade política.

De modo geral a efetivação destes princípios provoca mudanças de paradigmas educacionais, à medida que se contrapõe à pedagogia tradicional, que limita a formação do sujeito somente no campo da cognição, do intelecto regulado pelo pensamento alienado e positivista que se desvia da formação integral e integrada do ser em todas as suas dimensões.

Entender estes princípios e as concepções elaboradas pelos filósofos e educadores acerca da educação integral e escola de tempo integral torna-se fundamental para aprofundar os conhecimentos já construídos, bem como relacionar o sentido que é atribuído aos princípios proclamados nos PPPs dos CETIs com as concepções que os professores formulam acerca da natureza de uma educação integral e escola de tempo integral. Assim, a partir dos enfoques tecidos, apresentamos o pensamento da professora Alice

A minha concepção de educação integral é que ela é de extrema importância e se diferencia da escola de tempo integral, não é a mesma coisa, a educação integral completa, ela preenche o indivíduo, educando-o em todos os seus aspectos, afetivo, social, uma formação voltada para a vida, que ensina a língua, o cálculo, [...], a arte, a cultura, vai integrar e ensinar o sujeito a viver em sociedade, ou seja, é uma visão holística. (Alice)

A professora caracteriza a educação integral como um processo abrangente que reúne todas as dimensões que formam o ser intelecto-bio-psico-social, enfatiza que a formação do sujeito deve pautar-se numa concepção de educação integral que dê conta de prepará-lo como ser humano dotado de potencial não somente intelectual, mas, também ético, moral, e crítico. Uma educação voltada tanto para a formação pessoal como profissional e que seja exercida

com espírito afetivo e social. Entendemos esses elementos como princípios que são construídos numa ação realçada pela triangulação de atividades que abrangem a mente, o corpo e o espírito, na perspectiva de uma formação completa. Este pensamento de Alice se aproxima em parte com cada uma das ideias teóricas que discutimos neste trabalho e com a de Hora e Coelho (2004, p. 9) que definem a educação integral como uma perspectiva crítico-emancipadora para uma concepção curricular, dessa forma se manifestam:

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando-o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora.

De fato, a concepção crítico-emancipadora se configura a partir de uma formação multidimensional trabalhada em todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e contextualizada, visando à humanização do sujeito em formação, considerando as relações que esse sujeito estabelece com seu mundo interior e exterior. É nessa direção que se encaminha o pensamento de Guará (2006, p.16) sobre a educação integral, como constituinte do “[...] processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social”. Nos fragmentos narrativos da professora Eva, encontramos o sentido da educação integral como um processo amplo que transpõe o simples campo dos conteúdos disciplinares.

Educação integral é uma educação que se volta para todos os âmbitos, então o aluno sairia de uma escola de tempo integral com uma formação não só em termos de conteúdo, mas com uma formação para a vida, aprenderia com o convívio social [...]. (Eva)

A compreensão de Eva indica a consonância da concepção de educação integral como processo que abrange um leque de dimensões formativas que ultrapassam o campo da cognição para envolver o corpo, a mente e o espírito do sujeito em formação, correlacionando o campo individual ao social. Encontramos uma relação do seu pensamento com o ideal de Dewey que afirma “a educação é vida”, sendo assim, o sujeito deve ser educado em todas as dimensões do seu ser. Dessa forma, o sentido da educação integral atribuído pelas professoras

Alice e Eva se aproxima das diferentes correntes de pensadores que buscam o desenvolvimento integral de todo o ser humano, devendo assim, abranger o homem em toda a sua complexa realidade.

De fato, a educação integral se configura um processo que abrange todo o ciclo de vida, sendo iniciado com a vida do sujeito e permeia toda a sua existência. É uma construção dinâmica e mutável que decorre da (re) construção desse sujeito que recebe influência formativa dos diferentes contextos sociais e está firmada no leque das dimensões cognitivas, afetivas, políticas, éticas e estéticas. Com isso, não se prende a práticas conteudistas, que não ampliam a formação do ser humano.

Verificamos que o enfoque da educação integral e a necessidade da ampliação do tempo e espaço escolar são recorrentes nos mais diversos contextos socio-político-culturais e teorias educacionais. Em alguns momentos apresentam semelhanças e, em outros momentos diferenças, contudo, a similaridade está na contraposição à pedagogia tradicional, que limita a formação do sujeito somente ao campo da cognição, do intelecto regulado pelo pensamento alienado, cartesiano e positivista que se desvia da formação integral e integrada do ser em todas as suas dimensões.

Nesse eixo, o sentido da educação integral apresentado pelas diferentes correntes de pensadores busca o desenvolvimento harmonioso e ordenado de todo o ser humano, devendo assim, abranger o homem, em toda a sua complexa realidade, no seu corpo e na sua alma, na sua sensibilidade, na sua inteligência, na sua vontade e liberdade, evitando assim, qualquer parcialidade que deforme essa realidade. A partir destes pressupostos acreditamos que a educação norteada por estas concepções contribui para a formação significativa que a sociedade carece e que deve servir de base teórica para a prática educativa do professor que trabalha nos centros de ensino de tempo integral da rede pública estadual do Piauí.

Ademais, entendemos que além da compreensão sobre estes fundamentos teóricos colocados nos debates da arena mundial que delineiam estas concepções de educação integral, é fundamental conhecermos as experiências desenvolvidas em escola de tempo integral com visão de educação integral. Neste sentido, passamos a esboçar algumas destas experiências realizadas no Brasil assim como as praticadas no contexto piauiense, procurando entender como se desenvolvem as experiências na dimensão tempo-espaço da escola de tempo integral realizadas no contexto dos CETIs.

3.2 Experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil

A implantação da educação integral em escolas de tempo integral no contexto brasileiro se efetiva entre as décadas de 1930 e 1950, com a iniciativa de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Idealizadores do Movimento dos Pioneiros¹¹ e inspirados pelo escolanovista John Dewey, estes educadores projetaram respectivamente a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, e de cinco escolas primárias (da 1ª à 4ª séries) no Rio de Janeiro. (CAVALIERE, 2002).

Os escolanovistas lutaram por uma escola pública, leiga, integral, que oferecesse uma educação “igual para todos, organizada em regime de vida e trabalho em comum, própria para desenvolver a consciência social de igualdade, solidariedade e cooperação, e a consciência econômica do trabalho produtivo”, tendendo à obrigatoriedade até 18 anos e gratuito sempre (AZEVEDO, s/d, p. 19). No bojo desse projeto, Fernando de Azevedo, idealizava um centro de ensino que reunisse a proposta de educação profissional com a formação geral do homem, partindo da seguinte convicção:

Eu tenho da vida, e, portanto, da educação, uma concepção integral, que não me permite considerar o homem apenas como “instrumento de trabalho”; que me criou a consciência da necessidade de aproveitar, na educação, todas as forças ideais, isto é, tudo aquilo que dá sentido e valor à vida humana, e, que, portanto, me obriga a reivindicar para o indivíduo os seus direitos em face da sociedade, à qual, aliás, ele tanto mais se adaptará e servirá, como unidade eficiente, quanto mais desenvolver e aperfeiçoar sua personalidade, em todos os sentidos.

Concordando com este pensamento de que a educação se constitui como um bem essencial para a vida humana, Teixeira (1959), implantou instituições públicas escolares no país propondo no seu projeto um modelo de educação em que a escola oferecesse às crianças amplos direitos partindo do princípio de que torna-se difícil alcançar resultados satisfatórios no ensino quando o aluno está vulnerável a situações de desnutrição e abandono. Nessa perspectiva, argumenta que a escola deve se preparar pedagógica e fisicamente, adequando

¹¹O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) concebia a educação como bem público, obrigatória e laica, uma via pedagógica de reconstrução nacional. Sendo assim, a Educação deveria ser adaptada às características regionais e aos interesses dos alunos. Defendia a educação como uma construção coletiva que rompia com o isolamento cravado entre a vida comunitária.

seu currículo para o desenvolvimento de atividades de cunho cognitivo, físico e estético, em espaço de tempo que contemple a formação humana nas diferentes dimensões, almejando

[...], que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. (TEIXEIRA, 1959, p. 79)

Teixeira tinha a convicção de que sua proposta educacional para se desenvolver com eficácia, não dependeria apenas de uma base epistemológica curricular fundamentada em referências teórico práticos, inovadores e consistente nos princípios de educação integral, mas tornaria indispensável a disponibilização de condições infraestruturais que garantisse a funcionalidade desse projeto. Dessa forma, buscou apoio político do governo baiano para viabilizar o desenho arquitetado para esses centros de ensino que se projetava e assim traçou um projeto de escola que fosse viável à construção de Centro de Ensino da seguinte forma, como afirma Teixeira (1959, p. 80)

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. [...] Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como êste, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação.

Centrado nesse propósito, Teixeira apoiado pelo governo de Otávio Mangabeira colocou em prática o seu projeto de educação integral na década de 1950, implantando em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, composto pelas escolas-classe e escolas-parque com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa que abarca uma diversidade de atividades relacionadas às áreas cognitivas, esportivas, culturais, tecnológicas, etc. Em consonância ao exposto, Gadotti (2009, p. 23) acrescenta que nestes centros de ensino havia um diferencial,

pois “A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança distribuída ao longo de todo o dia”.

Verificamos na literatura pertinente pesquisada, que Anísio Teixeira fundamentava-se ainda em uma concepção de educação que a incluía como possibilidade real de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no País. Diante dos desafios, Teixeira (1959), argumentava que a construção de uma escola de tempo integral na concepção de educação integral se constituiu como projeto de grande custo financeiro, contudo, considerava natural este custo, visto que a proposta almejada na dimensão de tempo e educação integral não teria possibilidade de se materializar sem investimento financeiro suficiente para garantir o resultado favorável à formação integral do aluno.

Por razões conjunturais, a experiência de educação integral desenvolvida pelo educador baiano não se multiplicou na região baiana em decorrência de questões filosóficas, políticas, e estruturais que se confrontavam com aspectos ideológicos que demarcavam a realidade educacional brasileira. Os impasses que desencantaram os ideais do inusitado educador baiano estão explicitados em seus próprios relatos narrados em um artigo denominado “A Escola Parque da Bahia”, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no ano de 1967, quando Teixeira (1967, p. 246-250) expõe nesse espaço comunicacional a realidade acerca do centro de ensino idealizado

Esses acontecimentos somatizaram incertezas, lutas, desafios, e muitos conflitos de ideais, mas, embora o ideal de Anísio Teixeira não tenha vingado por completo na região baiana, seu sonho não se interromper. Na década de 1960, com a posse do presidente Juscelino Kubistchek, o educador retoma seu projeto original implantado em Salvador-Bahia e coloca em prática a proposta de educação integral em tempo integral instituindo assim, em Brasília, centros educacionais no mesmo formato das Escolas-Classe e Escolas-Parque projetadas anteriormente para a cidade baiana. Esta experiência ainda se mantém nos dias atuais na capital do país. Identificamos ainda na década de 1960 o projeto Educação de Crianças da Favela, implantado, no antigo estado da Guanabara com uma proposta de trabalho direcionada para aspectos higienistas e assistencialistas.

Entre as décadas de 1980 e 1990, foi vivenciada, no Rio de Janeiro, na gestão do governador Leonel Brizola, uma proposta de educação integral fundamentada no projeto de Anísio Teixeira. Esta experiência teve como objetivo proporcionar o tempo dobrado do aluno na escola com aulas, assistência na realização de suas tarefas, várias refeições diárias, e

com atividades culturais, artísticas e esportivas. Conforme Maurício (2006, p. 66), a concepção pedagógica guiada pelos Cieps,

[...] buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esses aspectos, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade.

Mantendo o aluno na escola no horário de 8h às 17h, os Cieps se constituíram como uma das propostas mais ousadas que a história da educação brasileira já vivenciou, haja vistas, que a ideia consistia em trabalhar uma escola de horário integral, uma escola que fosse integrada, formando o indivíduo na sua integralidade, o homem na sua humanidade, o seu lado cognitivo, o seu lado emocional, o seu lado sentimental, nos seus sentimentos, na ética, na visão ética, enfim o comportamento moral.

Conforme Cavaliere (2002), no ano de 1986, é registrada em São Paulo, por iniciativa do governo estadual Franco Montoro, a implantação do Programa de Formação Integral da Criança (Profic). A criação deste programa partiu da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), contexto em que foi gestado e apoiado por um grupo de educadores e técnicos da própria IES, sendo posteriormente, adotado pela Secretaria Estadual de Educação.

O Profic funcionava em dois turnos, oferecia aos alunos alimentação, atendimento médico, odontológico, ensino acadêmico, atividades complementares nas áreas de artes, esporte, lazer, reforço escolar e pré-profissionalizantes. Seu objetivo consistia em ampliar o tempo de permanência das crianças mais pobres na escola, tomando por pressupostos epistemológicos as idéias de Paulo Freire que, vinculado à corrente da educação libertadora, defendia a formação cidadã do ser humano. Contudo, esse objetivo foi frustrado com a sua extinção em virtude da problemática que amalgamou a intencionalidade e credibilidade, advinda do próprio Sistema Estadual de Educação de São Paulo, que efetivou uma série de inculpações desde a prática de assistencialismo e proteção da criança à sobrecarga de funções que poderiam comprometer a função social da instituição. (PIPITONE, 1995).

Com o advento do governo do presidente Fernando Collor, a proposta dos Cieps é retomada com o assessoramento direto de Leonel Brizola para instituir nacionalmente a proposta de educação integral nas escolas públicas de todo o país. A partir desse intuito, são

criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs), com base na proposta pedagógica dos Cieps, espaços educativos que se configuravam totalmente pelo caráter assistencialistas. Segundo Silva (1992, p. 251)

[...] Os CIACs propunham manter as crianças na escola fundamental em período integral oferecendo-lhes assistência médico-odontológica, várias refeições, banho e mesmo moradia, caso fosse necessário. Era a filosofia redentora que pretendia, através da escola, resolver mazelas sociais muito mais graves que os índices educacionais que as refletiam.

Na realidade esta proposta não contemplou os ideais filosóficos do governo, pois, segundo Kramer (1991), a experiência ocasionou muitos transtornos na educação brasileira em decorrência da construção de poucas escolas e desativação de escolas comuns; eliminação do terceiro e quarto turnos; inadequação dos locais de instalação; falta de participação dos gestores das escolas ou de seus professores e consulta à comunidade na elaboração do projeto pedagógico; elevados índices de repetência, clientelismo e manipulação político-eleitoral; dentre outros aspectos.

De fato, reconhecemos que esta proposta de ensino em tempo integral enfrentou muitas dificuldades dada a sua natureza político-estrutural que não despertou simpatia e interesse dos governantes em mantê-la. Isto se confirma com o afastamento do ex-presidente Fernando Collor da administração presidencial e a posse de Itamar Franco que, embora tenha abraçado a continuidade da proposta de educação integral no formato dos Cieps, fez alterações modificando o seu nome para Centros de Atenção Integral à Criança (Caics). Com a implantação deste sistema de ensino em nível nacional, deslumbrava-se a perspectiva de uma escola que funcionasse não somente em horário integral, mas que congregasse no espaço escolar situações que promovessem maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola. A proposta de implantação dos Caics apresenta como meta contemplar inicialmente as capitais dos estados brasileiros, com isso, o Piauí foi contemplado com três centros de ensino, os quais passamos a descrever.

3.3 Escola de tempo integral numa visão de educação integral: tentativas no contexto piauiense

A primeira tentativa de implantação de educação integral no contexto da rede pública estadual do Piauí surge na década de 1990¹², a partir de uma política do governo federal que traçava como meta implantar o projeto de tempo integral, via construção dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), nas regiões metropolitanas do Brasil. Seguindo esse propósito, o contexto piauiense foi contemplado com a construção de três (03) centros de ensino situados em Teresina, que dispunham de uma mega estrutura física projetada de forma padrão também pelo governo federal. Esta experiência ao mesmo tempo em que impressionou pelas condições infraestruturais prometidas, causou receios entre os profissionais da educação, visto que a proposta curricular desvirtuava-se da realidade local e assim não se alongou por mais de cinco (05) anos.

Acreditamos que o distanciamento entre a proposta curricular e sua operacionalização, a incompreensão dos professores envolvidos diretamente com o projeto, em virtude de não ter participado da elaboração da proposta, a falta de preparação dos profissionais envolvidos para por em prática os conhecimentos teóricos metodológicos exigidos pelo projeto contribuíram, sobremaneira para sua desarticulação. Tal suposição parte do olhar sobre a realidade em que se situou esta experiência que suscitou muitas inquietações, conflitos e negação desse projeto, resultando na geração de insatisfações, dilemas e finalização definitiva do projeto no estado do Piauí.

No ano de 2008, aproximando-se duas décadas da experiência com os CAICS, o Ministério da Educação instituiu a segunda experiência, com o projeto denominado “Programa Mais Educação – PME”, implantado nas regiões metropolitanas do país seguindo os critérios: população de duzentos mil habitantes, escolas com avaliação diagnosticada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo de dois pontos e sete décimos (2,7) e com mais de 99 matrículas registradas no Censo 2007, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

¹² Registramos na década de 1990 uma experiência de escola de tempo integral no Piauí, contudo era vinculada à rede de ensino do município de Teresina-Piauí, que implantou na região urbana da capital, espaços educativos denominados “Escolões”. Estas instituições adotaram uma proposta curricular com o tempo ampliado em que todos os sujeitos nela inseridos, permaneciam por mais de cinco horas ininterruptas. Por questões gerenciais, pedagógicas e financeiras não vingou, haja vista que em menos de dez anos mudou o foco do tempo integral para o parcial.

O Programa que foi regulamentado pelo Decreto n. 7.083/2010, de 27 de janeiro de 2010, se constituiu como uma ação estratégica do governo federal, que visa induzir a efetivação da Educação Integral como política pública, e sobremaneira melhorar a “[...] qualidade do trabalho nas escolas por meio da [...] ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos” (BRASIL, 2007, p. 01). Visa ainda, integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE que representa uma estratégia do governo federal e serve aos propósitos de cumprimento da legislação educacional brasileira de induzir a educação integral.

Trata-se, portanto, de uma ação estratégica intersetorial que reúne políticas públicas educacionais e sociais, com desafio de integrar ações empreendidas pelo Ministério da Educação em parceria com os Ministérios da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e da Tecnologia, juntamente com a Secretaria Nacional da Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República. O PME tem como finalidade trabalhar as desigualdades sociais e a realidade caótica das escolas que apresentam, na sua maioria, situações de precariedade. Nessa perspectiva é definida a clientela estudantil a ser beneficiada pelo Programa através da Portaria Interministerial n. 17, em que são estabelecidos os seguintes critérios:

Alunos que apresentam defasagem série/idade em virtude de dificuldades de aprendizagem; alunos das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe uma maior evasão de alunos na transição para a 2ª fase; alunos das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; alunos de anos onde são detectados índices de evasão e/ou repetência, e assim, sucessivamente (BRASIL, 2007, p. 02).

A ideia de instituir a educação integral não se configura somente na proposta de ampliação do tempo e espaço escolar, mas na prática educativa, ao aluno em todas as suas dimensões, centrada na busca de uma formação cunhada no eixo da educação integral e integrada. Dessa forma está descrito no manual do programa que:

A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multireferenciados, inter-relacionais e modificar situações concretas do mundo (BRASIL, 2009, p.36).

Diante do estabelecido nos referenciais legais desse Programa, entendemos que há uma flexibilidade e autonomia para a escola e sua comunidade elaborar a própria Proposta Pedagógica e repensar sua prática educativa sem desconsiderar a natureza política e filosófica do Mais Educação. O Programa dispõe de dez macrocampos e cerca de cem atividades que são distribuídas entre o total dos macrocampos. A partir desse leque de atividades, o coletivo da escola deve buscar uma articulação entre seus profissionais e a comunidade para definir a partir da sua realidade as atividades que deverão compor o plano de trabalho que melhor atenda às necessidades de seus alunos. Para cumprir a função atribuída ao Mais Educação, o MEC instituiu legalmente uma jornada diária de sete horas para efetivar a proposta curricular em conformidade com a proposta do Programa.

Com a definição dessa jornada temporal ampliada, a escola inevitavelmente se caracteriza como escola de tempo integral, contudo, sua finalidade não deve ser confundida como atividade de reforço ou contra turno que resolve as questões pedagógicas, a vida escolar e preenche o tempo ocioso do aluno. A ampliação desse tempo, conforme está estabelecido nos referenciais que legitimam o Programa, deve ocorrer a favor da formação integral do aluno. A partir dos propósitos proclamados na proposta do Mais Educação, entendemos que há um caminho que retoma a implementação da educação integral em tempo integral nas escolas piauienses. Esta experiência que tem funcionamento diário de sete horas de atividades educativas vem se configurando com sua expansão registrada até 2013, para mais de quinhentas escolas do ensino fundamental do estado.

Porém, a retomada dessa ideia não vislumbra o entendimento do governo piauiense no sentido de compreender a proposta do Programa Mais Educação como uma política indutora de educação integral, que se apóia na expansão do tempo e espaço escolar para desenvolver uma proposta de educação integral. Tal sentimento parte dos próprios atos do governo que em 2009 decide instituir, de forma paralela, os Centros de Ensino de Tempo Integral (CETIs), e desta forma se configura a terceira experiência de escola com tempo integral no Piauí. Estes centros surgem como uma idéia ambígua, considerando a existência do Programa Mais Educação que, de acordo com a sua finalidade em termos de tempo e natureza, ambos os projetos se assemelham, ou seja, têm a mesma finalidade. A leitura que fazemos acerca desta decisão política do governo em redirecionar a ação pública no campo educativo se constitui como uma decisão que se concilia com os argumentos de Bronzo e Veiga (2007, p. 14) em regimes democráticos

[...] exigirá a construção de consensos e pactuação de compromissos dos atores relevantes, lembrando sempre que a diversidade de valores, preferenciais e interesses em jogo, características das sociedades modernas, tende a tornar o processo de negociação complexo e marcado por altos níveis de incerteza. A legitimação e o processo de adesão, por sua vez, afetam o sucesso do processo da implementação.

Quando não há consensos e pactuação entre os entes federativos e prevalece a supremacia de jogos de interesses ocorrem as divergências políticas, ideológicas tendo sempre como desfecho contradições, ambiguidades, retrocesso e prejuízos. Temos o sentimento de que é nessa linha de divergência que, o Governo do Piauí, idealiza os CETIs, implantado quatorze escolas do estado, sendo cinco de ensino médio, três de educação profissional e seis de ensino fundamental. O Decreto n. 13.457, de 18 de dezembro de 2008, que regulamenta estes centros de ensino prevê o desenvolvimento de competências e habilidades do aluno por meio da ampliação do tempo, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e contribuam de forma significativa para o seu aprendizado (PIAUI, 2008).

A partir deste Decreto, a SEDUC busca integrar o Programa Mais Educação nestes centros de ensino com a justificativa de reforçar a proposta de educação integral. Mas, na verdade, esta integração e associação do CETI com o PME de fato não tem rendido resultados satisfatórios, pois, segundo as narrativas descritas pelos professores, há evidências de incompatibilidade entre ambos e ruptura que perpassam o planejamento, o trabalho coletivo, portanto, exclamam os professores do CETI”A”

A escola não colocava o Mais Educação em integração com as disciplinas, tivemos um momento que nós nos unimos para planejar juntos, mas terminou que a atividade do macrocampo relacionada com a disciplina que eu leciono, foi retirada. (Jane)

O Mais Educação não acontece como devia, na verdade ainda não consegue fazer um trabalho articulado com os monitores do Programa Mais Educação, pois na escola não existe a política da integração do Programa. Eu não sei de quem é a culpa, eu não estou culpando, eu sei que deve haver, é preciso que haja essa integração. Na questão, por exemplo, do planejamento do Mais Educação, devemos estreitar os laços entre os professores da escola com os monitores do Mais educação, olhar o que o monitor de letramento está ensinando, eu sinto essa necessidade. (Alice)

Nestas narrativas de Jane e Alice, está declarada a falta de organização pedagógica para integrar o PME no currículo da escola, vemos que a partir do planejamento não há articulação entre o coletivo no intuito de pensar e desenvolver as ações de forma interdisciplinar, isto pode ser notado na fala de Jane que justifica não planejar com os monitores, por não haver mais a atividade do macrocampo ligada a sua disciplina. O professor

Rogério também confirma esta falta de integração no planejamento e realização das atividades. Contudo alega que esta situação é decorrente da organização da própria escola que trabalha com horários estanques, sem permitir o encontro das atividades do PME com as do CETI, assim detalha:

Quando iniciamos aqui o horário de funcionamento das atividades do Mais Educação, não havia a interação com o horário das disciplinas. Essa situação causou um descontentamento entre a gente, porque ficou o Mais Educação e o curso Fundamental de forma dividida. Só que agora está mudando a sistemática, a escola está refazendo os horários para ter uma maior interação. Se havia alguma interação, mas não era tanto quanto se queria. (Rogério)

Reafirmamos com estas narrativas dos participantes desta pesquisa que na prática cotidiana do CETI”A” que agrega os dois programas do governo estadual e federal há um processo de desintegração nas ações educativas. Ou seja, há evidências da fragmentação entre ambos os projetos associada ao distanciamento e isolamento das ações, que marcam a desintegração desses projetos, favorecendo o desenvolvimento de práticas educativas mecânicas e desarticuladas, avessas à concepção de educação integral.

Entendemos, desde o princípio, que os CETIs foram criados conforme a justificativa apresentada pelo Sistema Estadual de Educação do Piauí para desenvolver um conjunto de ações que envolvem conteúdo, método e gestão direcionados para a melhoria da oferta e qualidade do ensino público da rede estadual, através do aporte de recursos humanos, técnicos, financeiros e materiais, conjugados com ações comunitárias. E que o Programa Mais Educação instituído em um dos campos pesquisados também tem essa intenção e dispõe de recursos financeiros que podem oferecer maior sustentação financeira e estrutural à proposta do CETI, haja vista que esta condição tornou o interesse do governo estadual aguçado para implantar o projeto de sua autoria nas escolas em que já existe o Programa.

O convívio na escola durante a realização da pesquisa possibilitou a visualizar a ruptura existente entre as atividades do Programa Mais Educação, exercidas segundo as normas legais do MEC, por monitores¹³ e as atividades pedagógicas, desenvolvidas pelos professores efetivos do CETI que não se articulam na prática para a realização das atividades

¹³Conforme o MEC o monitor exerce um papel de voluntário, dessa forma esclarece: “O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeiras contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE” (BRASIL, 2013, p. 23).

educativas. Aparentemente temos a compreensão de que existem nesse mesmo espaço dois projetos antagônicos que trilham caminhos diferentes em todos os momentos, na prática de planejamento, operacionalização didática e avaliação. Tal compreensão afirma-se nas declarações de professores que abstraímos em momentos de reunião e conversa informal, que não hesitam em revelar que o Programa Mais Educação está na escola como uma ação desconectada das atividades docentes, monitores e professores caminham desintegrados cada um ocupando espaços e tempos diferentes.

Diante dos fatos, imaginamos que essa situação se assim persistir, pode desarranjar não somente o PME, mas também o Projeto do CETI, comprometendo assim as possibilidades de promover uma educação integral integrada, conforme idealiza a proposta curricular. Entendemos que este fato gera uma série de indagações que procuram respostas explicativas para o real sentido e significado dessa escola com tempo ampliado contemplada com dois projetos que buscam em seus objetivos oferecer uma educação integral.

Entendemos que esta problemática que emerge na terceira experiência de escola de tempo integral vivenciada no Piauí revela-se como uma contradição na operacionalização da proposta pedagógica que exige maior atenção e ação política tanto do MEC, SEDUC como da comunidade escolar, pois, torna-se incompreensível uma escola com recursos financeiros e aparato curricular duplicados vivenciar uma realidade caótica como está vivenciando. Esta inferência se fundamenta a partir do olhar sobre o outro contexto pesquisado, o CETI “B”, em que não há o Programa Mais Educação e, portanto não dispõe de recursos a mais, as questões são menos conflitantes na operacionalização da sua proposta curricular.

Sabemos que a realidade é mutável, a exemplo, trabalhar com a modalidade do ensino médio, atendendo a um menor número de alunos, o espaço físico é menor, o que em parte facilita a administração e manutenção, porém reduz as possibilidades de ofertar atividades diversificadas devido a sua capacidade física, trabalhar com projetos próprios, tem um contingente de profissionais inferior ao CETI “A”, e dispõe de menos recursos financeiros. São situações que, dependendo do gerenciamento, podem comprometer o projeto escolar, contudo encontramos um maior equilíbrio entre os sujeitos e as atividades que indicam sintonia e organização pedagógica.

Diante destas explanações, nos convencemos de que a voz dos professores retrata a realidade de uma escola que precisa ser repensada em todos os seus aspectos, com vistas a não inviabilizar a proposta de implantação do tempo integral em consonância com a educação integral. Rever a escola como se apresenta, significa evitar que esse projeto se torne

impraticável ou interrompido como outras experiências já ensaiadas e não emplacadas, a exemplo dos Caics na década de 1990.

De fato reconhecemos que a tessitura destas experiências construídas no palco nacional e local altera a dinâmica da escola dadas as inúmeras situações desencadeadas neste contexto. Consideramos, outrossim, que o modo de ser e agir dos agentes que estão inseridos neste contexto, é alterado em virtude do tempo ininterrupto de oito horas de permanência no mesmo espaço. Partindo desta compreensão, abordamos na próxima categoria as mudanças ocorridas na vida do professor que trabalha nos CETIs.

3.4 Diferenças do ser professor regime parcial e integral

Entender de onde partiram e porque partiram, estas são as respostas que consideramos necessárias ao professor para se situar em um novo tempo-espaço profissional. Neste novo contexto de trabalho, acreditamos que a vivência dos professores Rogério, Jane, Alice, Fernanda e Eva se enriqueça à medida que agrega outras experiências construídas na diversidade dos diferentes contextos socioeducacionais, bases teórico-metodológicas e trocas de saberes realizadas com seus pares.

Assim, neste âmbito em que se apoia no espaço-tempo, os professores convivem com uma gama de situações que os mobilizaram em busca de novas leituras de mundo, conhecimentos ressignificados que somam capacidade intelectual com maturidade profissional de tal forma que o professor passa a adotar um novo olhar e analisar as questões que demanda a sua realidade escolar, de forma mais problematizadora. Centrados na sua realidade atual, os professores dos CETIs analisam seu passado e presente profissional, tecendo as diferenças e as semelhanças, os benefícios e os sacrifícios, as vantagens e desvantagens de ser professor no sistema integral. Dessa forma, os docentes passam a narrar as mudanças ocorridas.

Para a professora Jane, o prolongamento da sua jornada de trabalho não afetou sua vida pessoal em virtude de já vivenciar esta experiência. Contudo, explica que no campo pessoal ocorrem duas situações contraditórias: a primeira que reside no afastamento diário do filho menor, e a segunda, que é compensadora, pela melhoria financeira conquistada. Ambas as situações submetem a professora a dois constrangimentos por negar involuntariamente

assistência materna ao próprio filho e também por ser confrontada pela própria categoria profissional em razão de ser professora da escola de tempo integral e ter vantagem salarial

Quando eu vim para cá, o meu tempo não foi muito alterado porque eu trabalhava numa escola cujo horário era de oito das quatro e meia; então, quando eu vim pra cá, que é de sete e vinte as quatro e vinte não mudou muito. O que mudou foi a distância porque eu moro bem perto daqui, eu ainda não tinha filho, engravidei e tive filho quando já estava aqui. Mas, na minha casa isso não foi problema com meu marido. Meu filho sente falta de mim porque eu passo muito tempo fora e principalmente agora que ele vai fazer dois anos, mas como desde pequenininho foi assim, acredito que vá se acostumar, talvez ele entenda melhor porque desde pequeno vê a mãe dele sair. A questão financeira melhorou também, porém, agora a gente é sempre vista diferente pelos outros professores de escolas de tempo parcial, quando a gente não grevava [...]. (Jane)

O sentimento de ascensão de Jane se assemelha ao de Alice, que também aponta conquistas tanto no campo pessoal como profissional. Entre as duas professoras ainda há em comum o contexto de trabalho que é o CETI “A”

A minha vida pessoal mudou muito, eu era solteira antes de ser professora da escola de tempo integral, agora é muita correria, mas assim, eu estou conseguindo conquistar mais coisas na questão financeira, como o dinheiro aumentou eu coloquei algumas contas em dia e adquirir bens. Com muito sacrifício, é claro, através daquelas suadas prestações eu vou conseguindo, o *status* melhorou um pouquinho. De fato a vida pessoal mudou, é muita correria, cuidar da escola, eu estou sempre com trabalho a fazer, e cuidar da casa. A minha vida profissional também melhorou porque agora sou de escola integral, já estou correndo atrás de outra graduação, já me inscrevi e vou iniciar minha especialização, então assim, no lado profissional só vai melhorando e a minha expectativa é boa porque eu já estou me preparando para quando isso aqui acabar. Não vou sentir falta. Eu quero sair daqui entendendo que foi uma fase de aprendizado para mim, que não foi uma fase em vão. (Alice)

Embora a professora enfatize que suas conquistas são fruto de lutas e sacrifícios, não oculta sentir orgulho de trabalhar numa escola de tempo integral, de certa forma sua vinculação com o CETI “A” oferece tranquilidade, comodidade e representa uma condição de *status* profissional. Analisando suas particularidades a professora Fernanda já não demonstra as mesmas vantagens apontadas por Jane e Alice assim, se contrapõe às professoras, exclamando que de fato, ocorreram mudanças na sua vida pessoal e profissional que provocam: desencontros, ausências, sobrecargas e melancolia por não poder fugir de tal situação, como assim manifesta

[...] enquanto profissional, sempre me dediquei cem por cento ao meu trabalho, mas eu tinha espaços em que eu tinha como me dedicar a mim, a meus filhos, a minha família, a outras relações. Eu inclusive aproveitava esses espaços para ministrar cursos, palestras em Fundações que fazem trabalho voluntário aqui em Teresina e hoje, há cinco anos, eu não

pude mais fazer isso. Então, sempre que me ligam e perguntam se eu posso, eu respondo __ Olha, eu não posso fazer isso, porque agora eu trabalho numa escola de tempo integral __ E por que você está numa escola integral? Isso lhe é compensado financeiramente? E aí, eu caio por terra, porque isso não é compensado. (Fernanda)

Atuando no CETI “B”, contexto diferente do de Rogério, Fernanda neste trecho narrativo expressa nitidamente que as mudanças ocorridas na sua vida pessoal e profissional não foram tão profícuas quanto as de Jane e Alice, pois o saldo negativo que vem acumulando neste período vivenciado na escola de tempo integral é incalculável. A manifestação de Fernanda enuncia um sentimento de perda, involução e insatisfação com a condição assumida.

Embora trabalhe no mesmo centro de ensino “CETI ”B” que Fernanda, Eva, tomando por base a sua própria vivência nos diferentes contextos em que já atuou – tempo parcial e integral, considera não haver diferenças que mereçam destaques entre os dois tipos de escolas. Em termos de trabalho, julga ser mais exaustivo o tempo integral, mesmo computando uma jornada maior de trabalho no tempo parcial, como assim, exclama:

Em relação ao professor regime parcial e integral, a diferença básica, eu acredito que seja tempo de dedicação à escola, porque na minha vivência não tem muita diferença do regime parcial para o regime integral. Quando eu trabalhava na escola de tempo, tinha uma carga horária lotada, trabalhava quarenta horas na escola, manhã e tarde e meu tempo era organizado assim, eu já sabia basicamente como estava meu horário. Eu me organizava, e dessa forma, é claro sobravam os finais de semana para preparar as aulas, para elaborar planejamento, e eu ainda me dedicava a outras atividades, tinha tempo para viver outras situações. Mas, eu não sei por que eu tenho a ilusão de que me sobrava mais tempo do que me sobra hoje, trabalhando num regime de tempo integral. Agora não, meu tempo é totalmente consumido na escola, trabalho o dia todo e se eu levar trabalho para casa eu tenho trabalho para fazer. Então, eu estou numa situação insuportável. (Eva)

Para Eva as mudanças na sua vida pessoal e profissional se caracterizam como negativas, visto não ter computado nenhuma vantagem e sim desgaste. Na verdade, a professora demonstra muita fragilidade, desencanto com a sua função atual, de tal modo que indica a existência de um acentuado mal-estar¹⁴, que afeta sua vida pessoal. Este mal-estar desestabiliza a professora de tal modo que a faz perder o significado e sentido da sua própria existência no CETI “B”, e muito menos firmar seu eu neste contexto. Condição pelas questões de identificação com a função docente e a (in) adaptação com a escola de tempo integral, a professora não consegue administrar esta situação, haja vista, que suas limitações

¹⁴Para Cortesão (2011, p. 27) [...] o “mal-estar” na escola é uma realidade que, nos diferentes níveis de ensino, tem realmente vindo a aumentar.

de saúde e sobrecarga alegadas em determinados momentos da narrativa dificultam sua interação adaptação no regime do tempo integral.

Diante desta realidade que afeta de seu ângulo intelectual ao emocional, Eva se encontra à deriva da sua própria capacidade de lutar e reagir com otimismo para continuar sua caminhada no CETI “B” e assim, diante das incertezas, dúvidas e conflitos, sinaliza um mal-estar que repercute na sua desvinculação do projeto de tempo integral. Acreditamos que é nesta dinâmica que a vivência de Eva se movimenta, numa vertente de inconstâncias, incertezas e dilemas diante das diferentes situações vivenciadas. E cercada de tantos conflitos, a professora passa a questionar sua própria vivência no CETI “A”, no sentido de encontrar nas suas experiências novas configurações identitárias.

De modo geral os professores participantes desta pesquisa expõem situações vivenciadas que se caracterizam como conflitantes ocorridas tanto na vida pessoal como profissional. Para estes professores o diferencial maior que vivenciam está relacionado ao regime de tempo, que ora era parcial e, com a nova realidade, é integral, exigindo, portanto, do docente uma (re) adaptação, conforme narra Rogério

Na escola de tempo integral nós temos mais tempo para observar melhor o aluno, mais tempo para pensar melhor nossas atividades e a solução dos problemas. No regime parcial, a gente ministra a aula de cinquenta minutos vai embora e encontra aquele aluno novamente talvez oito dias depois, talvez quinze, não sabemos. Aqui não, nós encontramos o aluno basicamente todos os dias. Por quê? Porque se não a encontramos na sala dele, encontramos no pátio. Eu encontrei um adolescente chorando no pátio um dia desses e não era minha aula. Então a gente vai conversar e consegue extrair alguma informação, a gente já sabe que é um problema com madrasta, padrasto, com o tio, o avô. Ai nesse momento, como a gente tem o tempo integral na escola, tem maior facilidade de entrar nessa discussão, conversar com esse adolescente, (Rogério)

A situação narrada por Rogério, de fato gera uma complicação para o professor: ter que administrar seu minguado tempo de permanência na escola. Esta é uma das situações que ocasionam prejuízos para todos, pois o professor vive a tensão do tempo diminuto, fracionado, para articular bem as tarefas pedagógicas; estar frente a frente com conflitos diários, e tomadas de decisões, quando nem sempre dispõe de tempo e tranquilidade para refletir e agir pedagogicamente. Temos a clareza de que o professor que dispõe de maior tempo de permanência na escola, desfruta de uma condição a mais em relação aos que não dispõem desse tempo. A partir desta lógica, defendemos que os docentes dos CETIs devem valorizar, repensar e trabalhar esse tempo ampliado de forma que ressignifique sua prática educativa. Assim, devem articular-se e movimentar-se com seus pares no sentido de alcançar

meios que possibilitem a eles atribuir sentido e significado às atividades pedagógicas coerentes com o tempo disponibilizado e a proposta de educação integral.

Por esta razão, portanto, é emergente nestes centros de ensino mobilizações que encaminhem e orientem estes docentes para a organização do tempo, de forma que contemplem estudos, pesquisas, debates e reflexões coletivas sobre as necessidades, dificuldades, conquistas e avanços demarcados em torno das práticas educativas, em conformidade com o PPP da escola. Retomando a narrativa de Rogério, compreendemos que o professor tenta ensaiar uma prática educativa que dê sentido e significado ao tempo disponibilizado no CETI “A”. Na sua fala, visualizamos algumas condições cuja prática educativa o tempo integral favorece. Dentre estas condições, o professor cita o estreitamento da sua relação com o aluno, aspecto também mencionado por Jane, que trabalha com Rogério no mesmo contexto escolar.

No regime parcial é algo mais mecânico porque nós entramos, e sai da escola. Aqui não: nós entramos, nós moramos aqui. Às vezes ficamos trabalhando, fazendo nosso papel, cuidando de aluno. [...] os horários pedagógicos deveriam ser usados para o planejamento e não são nós entramos e saímos da escola quando fazemos nosso trabalho de sala de aula. No regime integral nós acostumamos usar nosso tempo para os assuntos educacionais, para substituir algum professor, às vezes isso na escola de tempo parcial não é possível: os alunos ficam soltos porque não há professor ou porque o professor se recusa a ir para o lugar de alguém, porque já preencheu a sua carga horária, porque tem outra escola para ir trabalhar. Aqui nós não temos outras escolas, nós só trabalhamos aqui e podemos ceder nosso HP, para completar o tempo pedagógico do professor que está faltando. (Jane)

A fala de Jane revela que o tempo ampliado torna-se mais vantajoso para a escola, para o professor e seus pares, ou seja, a dinâmica da escola não se abala na falta do docente, pois sempre tem outro para suprir sua falta, podendo assim, antecipar sua aula. Além disso, o professor pode dar mais atenção a seu aluno e conviver com mais tranquilidade no seu espaço de trabalho, considerando que não precisa viver a tensão de ter que se deslocar para outra escola. Atuando no mesmo contexto de Rogério e Jane, o “CETI “A””, Alice endossa sua opinião, acrescentando a vantagem de poder conhecer melhor seus alunos e a desvantagem de não poder contar integralmente com a presença da família na escola. Desta forma, pontua

Quando eu trabalhava no regime parcial, era muito diferente, trabalhava uma turma pela manhã e já ia ser outra turma à tarde, o contato com o aluno era menor, mas a família participava mais. Não era por ser meio período, mas era como se ficasse dividida a responsabilidade com a família. Agora você sente mais a ausência da família. [...] No integral, você fica com a mesma turma o dia todo, o que aumenta seu leque de possibilidades de propiciar atividades diferenciadas que vão favorecer a educação desse ser, porque vai ter mais tempo, mais contato com as crianças, conhece melhor esses alunos, você participa mais

da vida dele como se eles fossem seus parentes. Eu observo muito meus alunos e, vivenciando, tendo esse contato diário com eles, conheço coisas da vida dele que talvez sua própria família desconheça. (Alice)

Na fala de Alice encontramos vantagens e desvantagens que demarcam uma certa contradição em relação ao regime parcial e integral. No que concerne às desvantagens, se queixa da alternância de turnos, que gera turmas diferentes com maior contingente de alunos, exige uma dinâmica mais acelerada que impede o estreitamento das relações com eles. Em relação ao regime integral, a questão está na baixa frequência da família na escola, dificultando assim, a possibilidade de afinar a parceria no processo educativo do aluno. Na realidade esta situação não ocorre apenas na escola de tempo integral, mas a respeito das vantagens Alice aponta que, no regime parcial, o professor conta mais com a presença da família na escola, o que pode favorecer seu trabalho com o aluno.

No regime integral, há também outras vantagens que se configuram na relação de aproximação construída na escola, entre professor e aluno, devido o tempo de convivência que ambos passam na escola, o fato do aluno não se distanciar do conhecimento o que torna muito significativo, a vinculação de afeto, amizade, demonstrando assim, haver, na prática, a conjugação da dimensão técnica com a dimensão humana e ética. Tais dimensões também são compreensíveis da narrativa de Fernanda, que inicia sua fala exaltando a riqueza que representa a experiência em tempo integral

[...] a vivência é muito rica. É um tempo que nós tiramos do nosso tempo pessoal, que de certa forma nos compromete muito na vida pessoal. Então, atender à escola de tempo integral é muito diferente do regime parcial. Não pelo aspecto financeiro, mas pelas experiências de estar dentro da escola, morando praticamente com os alunos. De certa forma, cria uma relação muito íntima. Então, no tempo integral, o atendimento para o aluno é muito significativo não só pelo fato de perder menos tempo, saindo da sua casa para ir até a escola, mas também passar mais tempo na escola, e assim, não se distancia do conhecimento, sempre que tiver uma dúvida, pode se dirigir ao educador e solucionar. Se aquele não pode atender, tem outro professor que pode. Porém, o aspecto familiar do professor fica muito comprometido, o acompanhamento da família, todos nós temos um elo familiar fora daqui, mesmo tendo esse elo aqui dentro, além dessas dez horas, nós temos mais catorze horas do dia que nós precisamos dedicar a outras pessoas e, essas pessoas são muito prejudicadas com isso. [...] e estão fora do nosso espaço de convivência o dia todo, há um distanciamento dos compromissos que nós poderíamos ter com essa família, quem é pai e quem é mãe percebe alguns danos que de certa forma se tornam incorrigíveis, certamente. (Fernanda)

Além desta relação de aproximação que Alice anuncia, a professora Fernanda considera a riqueza desta experiência pelo fato do aluno estar em tempo mais prolongado envolvido com os conhecimentos e poder contar com a orientação pedagógica sempre que necessitar. Contudo, não encobre que existem também aspectos negativos que repercutem

significativamente na vida pessoal e profissional. Conforme sinaliza a professora, existem aspectos que além de sobrecarregarem os professores, alteram sua dinâmica, visto que afetam fortemente as relações familiares, bloqueiam a convivência mais próxima do professor com seus entes. Sendo assim, considera esta situação como um diferencial da modalidade de escola de tempo integral, em que o profissional permanece uma jornada duplicada no trabalho, enquanto no tempo parcial há flexibilidade de desfrutar o horário de repouso da forma que melhor convém, sem rigidez de tempo confiscado no contexto em que atua.

Com esta narrativa, Fernanda, aparentemente, revela um sentimento de perda em função do tempo consumido e da energia despendida, que furta outras possibilidades de viver em função de si. No entanto, compreendemos este sentimento como expressão do esgotamento e fadiga que atinge o estado psicológico da professora, provocando reações de insatisfação e mal-estar com a função ora assumida na escola de tempo integral. Relacionamos a realidade de Fernanda e demais professores participantes desta pesquisa com a narração de Bleger (1998, p. 69-70) por enfatizar que

[...] o ser humano está integralmente incluído em tudo aquilo que intervém, de tal maneira que, quando existe uma tarefa sem solução, há, ao mesmo tempo, uma tensão ou um conflito psicológico, e quando é encontrada uma solução para um problema ou tarefa, simultaneamente fica superada uma tensão ou um conflito psicológico.

A partir desta citação, compreendemos que as narrativas dos professores Rogério, Jane, Alice, Eva e por último da professora Fernanda significaram momentos reflexivos, ricos e oportunos, à medida que voltaram para si e mergulharam no seu íntimo, permitindo-se criticar o seu próprio eu, criando uma espécie de atmosfera terapêutica. Dessa forma, o sentimento que formulamos acerca das narrativas de Eva e dos demais professores Rogério, Jane, Alice e Fernanda traduz as múltiplas interfaces que (des) configuram e (re) constroem seu modo de ser e agir profissional, na perspectiva de se adequarem a organização do tempo e espaço escolar, daí considerarmos ponto de abordagem na próxima subcategoria como aspecto analítico fundamental no desenvolvimento de uma educação integral.

3.5 Organização do tempo e espaço escolar

Ao analisar a proposta curricular dos centros de ensino de tempo integral, consideramos que a dimensão do tempo e espaço escolar funciona como elemento significativa na operacionalização, visto que o professor assume a tarefa de dar configuração e vida aos objetivos propostos no eixo da educação integral, buscando a organização pedagógica na dinâmica deste tempo e espaço escolar. Partindo do princípio de que a escola está a serviço da formação humana construída na dimensão da educação integral, faz sentido que o espaço e tempo sejam trabalhados de forma inovadora, criativa, com atividades cativantes que atraem a permanência de todos os sujeitos com sentimentos de prazer, felicidade e espontaneidade.

Sendo assim, a prática educativa do professor precisa superar a mesmice regulada por uma organização curricular caduca, que se prende à rigidez do tempo fracionado, que prioriza a Matemática e a Língua Portuguesa, valorizando carga horária mais densa com vistas a oferecer conhecimentos básicos em detrimento dos componentes curriculares voltados para o campo da filosofia, sociologia, história, dentre outros, que permitem a formação do senso crítico e autonomia do aluno; além disso, limita o espaço por atividades curriculares desenvolvidas a partir da lógica da pedagogia conservadora. Com isso, concordamos com o pensamento de Arroyo (1997, p. 9) ao afirmar “As instituições devem ser repensadas como tempos e espaços da cidadania e dos direitos no presente, para que o tempo da escola permita uma experiência mais plena possível da infância e da adolescência, sem sacrificar auto-imagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, [...]”. Manter este estilo significa contrapor-se à filosofia da educação integral para reanimar a formação do sujeito apenas no eixo da dimensão cognitiva, desvinculada da realidade atual.

E ao reconhecermos que a educação se constrói em diferentes contextos formais ou informais, é inconcebível uma escola com proposta curricular fragmentada, desarticulada das questões sociais, que não ultrapassa seus muros para firmar relações externas com outras comunidades, culturas, que nega a diversidade e não faz nexos das suas atividades com as abordagens interdisciplinares e contextualizadas. Temos a compreensão de que estes aspectos são fundamentais para fortalecer o currículo da escola principalmente quando o seu tempo e espaço são trabalhados no regime integral e com foco na educação integral.

Sem dúvida a prática educativa do professor obtém configuração e torna-se eficaz diante dos propósitos de formar crianças, jovens e adolescentes de forma integral e integrada, como assim cogitam os centros de ensino de tempo integral da rede pública estadual do Piauí,

conforme declaram em seus PPPs. No entanto, as narrativas tecidas pelos professores Rogério, Alice, Fernanda e Eva demonstram que ao desenvolverem sua prática educativa no dia a dia, muitas vezes o professor se embaraça com a sua própria prática educativa, por não saber se definir bem no contexto do tempo e espaço escolar, que papel desempenhar e que sentido dar ao seu tempo, de forma que não se perca no horizonte que delineia seu novo modo de ser e agir profissional na vertente de uma concepção inovadora. Assim, os professores Rogério, Alice, Fernanda e Eva nos falam como vivenciam no cotidiano as diferentes situações abarcadas neste tempo e espaço delineado tanto no CETI “A” como no CETI “B”. Para a professora Jane, o tempo escolar torna-se significativo porque:

[...] é melhor aproveitado para os nossos planejamentos e conversas pedagógicas, para o trabalho em si, há tempo para conversar e conhecer o aluno e discutir suas necessidades. Existe uma interação bem maior com o alunado, com os professores, diretores e, com a coordenação (Jane)

Nesta fala, Jane confirma a significância deste tempo para a prática educativa vivenciada pelo professor do CETI, pois, com este prolongamento temporal, o docente dispõe de oportunidades para criar, recriar, estudar, se organizar pedagogicamente e estabelecer amplas relações com o coletivo da escola, assim, como estabelecer afinidades com o aluno.. Dessa forma, a condição de tempo existe com muitas possibilidades para o professor reinventar sua prática e a si mesmo, no entanto, a professora refere-se apenas a um tempo vivido no interior da escola, não encontramos indicativo de que o tempo e espaço extrapole a outros contextos na tentativa de associar sua prática educativa à realidade social.

Isto nos instiga a questionar: O que inibe a iniciativa da professora a buscar novos modos procedimentais que enriqueçam a formação de seu aluno? O que impede a relação do professor com outros contextos e sujeitos? Temos a mesma compreensão de Arroyo (1997) de que muitas vezes a imposição do sistema de ensino imprime à escola e, por conseguinte, ao professor, modos operacionais convencionais que há décadas imperam no sistema escolar e seguem a estrutura de uma matriz curricular alinhada à base comum e diversificada, que focaliza atividades complementares em horários denominados de “contra turno” como proposta de educação integral. Partimos do entendimento de que o modelo inspirado no pensamento positivista precisa ser quebrado para enfraquecer as velhas ideologias que capitalizam o tempo e espaço escolar como se fossem um mercado qualquer. Assim, cabe ao professor como educador, sujeito capaz de formar pensamento e tecer opiniões, o

compromisso de no mínimo se organizar, planejar e operacionalizar sua prática educativa em conformidade com o que está estabelecido no PPP da escola e as necessidades dos alunos.

Na sua narrativa Alice, tenta revelar uma prática diferenciada, valendo-se do tempo e espaço de que dispõe, mas não caracteriza o modo como dinamiza as atividades desenvolvidas na sua prática educativa. Ademais, a professora evidencia que o tempo escolar é suficiente para realizar todas as atividades satisfatoriamente, aqui identificamos certa contradição ao dito da professora com as alegações feitas acerca da falta de tempo para se capacitar e outras atividades declaradas em sua fala e de seus pares, conforme anunciadas no capítulo V. Assim, expõe a professora

Na escola de tempo integral, a gente não fica o dia todo na sala de aula. Há os horários em sala de aula e os HP, que acontecem para planejar e organizar as atividades, os materiais didáticos para que as aulas sejam mais interessantes, não ficar na mesmice. Então nesse tempo livre da sala de aula (livre entre aspas, HP para preparar), a gente organiza o tempo da sala de aula, escolhe as técnicas que vão ser aplicadas na aula. Essa organização do tempo entra também na vida pessoal, porque o professor assina um termo onde sabe que a escola funciona em tempo integral, ou seja, tem que estar aqui todos os dias o dia todo, mas muitas coisas se resolvem no horário comercial, vai ter um dia que a gente não vai poder estar na escola. É bom de ter esses HPs, que podem ser usados para organizar, ficar com as tarefas da escola em dia e, quando houver uma real necessidade, poder sair da escola para resolver alguma coisa de saúde, pagamento de contas. Não é para ser, mas acontece porque antes de ser professores a gente é ser humano, tem casa, marido, filhos, necessidades que devem ser supridas e a gente precisa se ausentar. [...] quebrar o acordado de que não pode sair, não pode fazer disso um hábito, uma rotina, mas quando houver necessidade. Organizando desse modo, dá tempo fazer todas as atividades. A vivência já de cinco anos, com toda essa experiência, a gente vê que a escola permite que se dê uma aula legal, pois, já tem todas as condições de tempo e ainda sobra um tempo para resolver sua vida pessoal desde que saiba gerenciar esse tempo, sabendo organizar, esse tempo acontece. (Alice)

A professora argumenta de que havendo organização pedagógica procurando associar tempo e espaço com as atividades desenvolvidas, todos se beneficiam com esses fatores tempo e espaço. Contudo, verificamos que os professores pontuam muitas queixas provocadas pela exaustão do tempo mal definido e trabalhado, que é citado em outros trechos narrativos nos diferentes capítulos da tese. Na verdade, acreditamos que quando o tempo não está estruturado, organizado, os sujeitos nele envolvidos passam a sentir fadigas, mal-estares e a sensação de uma ampliação ainda mais deste tempo.

Entendemos que, para este tempo não perder sua importância e muito menos ser mascarado com atividades efêmeras e vagas, o professor deve elaborar um planejamento estratégico que mapeie todas as suas atividades pedagógicas para, assim, se dedicar de forma consciente e significativa, evitando, outrossim, a reprodução da lógica do tempo mecânico e

linear que não se desvencilha da estrutura padronizada pelo sistema de ensino, e procure navegar em outras direções que vão além das atividades vivenciadas por Rogério

Nós utilizamos o tempo assim, temos aula e horário de estudo, que são os HPs, e quando estamos em sala de aula, é uma aula muito parecida com a do tempo parcial, só que usamos os HPs para reforçar a matéria, para tirar dúvida, para assistir a filmes, para fazer um trabalho de campo, para fazer com que essa aula não seja limpa e seca, a gente tem outra abertura, pode numa aula de HP se estar na sala de aula, ter uma maior liberdade para conversar com a turma, saber o que a turma está pensando, está agindo e a gente se organiza nesses horários para fazer provas, organizar fichas, fazer reuniões com eles, por exemplo, minha aula se tem algum problema, aí eu tenho um horário para fazer reunião, claro que isso é uma eventualidade. (Rogério)

Embora o professor demonstre o interesse de desenvolver sua prática numa dimensão diferenciada da lógica paradigmática de outrora, sentimos que os resquícios das práticas de outrora ainda persiste como ranço enraizado que alimenta o modo de ser e agir do professor, que se acomoda na organização do tempo e espaço escolar de forma obscura, desvirtuada e, por conseguinte, se desarticula, perdendo então, o sentido da sua própria organização, onde muitas vezes não consegue otimizar o tempo disponível, ou seja, perde a direção deste tempo sem entender as razões e consequências que geram a desarticulação deste tempo, como assim, sinaliza Eva

A lógica do tempo integral pelo menos a meu ver é assim, você trabalha na escola, tem a dedicação exclusiva à escola, então, por uma questão lógica, deveria ter tempo para preparar todas as suas coisas dentro daquele período que você está na escola e é exatamente isso que não dá realmente. (Eva)

Entendemos a narrativa da professora como um sentimento que indica reflexão sobre a condução do tempo escolar no sentido de dinamizá-lo pedagogicamente, tendo em vista a proposta abraçada pelos CETIs em seus PPPs. Seguindo esta vertente, acreditamos que muitos equívocos explanados nas narrativas pelos professores poderão se desfazerem, e assim, o docente situar-se no eixo de uma proposta de educação integral que se materializa na escola de tempo integral. Pois a forma como funcionam os centros de ensino da rede estadual torna prejudicial à prática educativa do professor que se inclui incisivamente nos objetivos da proposta curricular, e por estar inserida neste contexto, vivenciando esse tempo difuso, Fernanda narra:

Esse tempo da escola integral precisa ser mais bem trabalhado, ainda há muitas falhas, nós temos nove horas aula por dia e nessas nove horas há momentos em que o aluno precisa ter, um momento de descanso, que infelizmente a escola de tempo integral não pensou. Na segunda-feira geralmente o aluno está bem descansado, tem um rendimento maravilhoso,

mas a gente percebe que na quinta-feira e sexta-feira, principalmente agora que estamos na reta final do ano letivo, está todo mundo trazendo uma carga desde fevereiro no seu limite de estresse, de cansaço físico e eu acredito que isso seria amenizado se o espaço físico da escola promovesse um momento de descanso agradável no horário que esse aluno tem para descansar, para que ele não retornasse para a sala de aula dormindo sobre as carteiras, sobre o almoço. Eu tenho o primeiro horário após o almoço, eu passo mais de vinte minutos pedindo a atenção, o aluno está muito perdido, com aquela sexta que ele não conseguiu vivenciar, e o cansaço do dia todo que ele vem trazendo num espaço que deveria estar guardando a aprendizagem, tomando totalmente o espaço de recepção dele. Então existe uma necessidade muito grande dele viver aquele momento e, ele às vezes se entrega totalmente, deita sobre a carteira e dorme, eu fico até às vezes com pena disso, porque também sinto essa necessidade e às vezes quando volto para a sala de aula, logo depois que almocei, sinto na pele como precisava pelo menos de quinze minutos de descanso e eu não tive, e o meu corpo vai pedir isso até a hora que eu conseguir deitar, que vai ser depois das dez horas. Então, ela realmente precisaria ter um espaço adequado para o aluno poder repor essa energia que está perdida por algum tempo. (Fernanda)

Reconhecemos a necessidade de (re) organização tanto do tempo e do espaço escolar dos CETIs mediante o problema vivenciado. De fato, na realidade do CETI “B”, que trabalha com uma carga maior, em média nove a dez horas por dia, de permanência dos alunos, professores e demais sujeitos, os sinais de exaustão e fadiga se acentuam ainda mais, gerando, portanto, desânimo, apatia e baixo desempenho tanto do professor como do aluno. Temos a compreensão de que a ressignificação desta realidade pode estimular o dinamismo e superar o desgaste que provoca em alguns momentos a baixa autoestima de todos.

A partir de estudos realizados sobre as experiências de educação integral e tempo integral, Yus (2009) manifesta sua opinião acerca da ampliação do tempo escolar, assim, contra - argumenta que, para uma proposta de tempo integral ter êxito e se generalizar, não deve implicar uma maior carga horária para os professores, pois esse aspecto não é tão necessário. O autor argumenta que faz mais sentido utilizar o mesmo tempo de uma maneira diferente e ainda enfatiza uma boa preparação dos professores e um ambiente de trabalho cooperativo na comunidade educativa. Estes são requisitos essenciais para se obter uma educação integral de qualidade, segundo Yus, que procura desfazer o equívoco de que a qualidade da formação do aluno está condicionada ao tempo que convive na escola.

Reforçando a lógica de pensamento de Yus, Paro (2009) afirma ser necessário diferenciar as concepções de educação integral com a educação "em tempo integral", para afastar qualquer dúvida ou engano sobre o que corresponde puramente à ampliação do tempo em que a criança ou o adolescente permanece na escola. Na verdade, para que a educação integral tenha êxito e se configure, não deve estar condicionada ao aumento da carga horária do professor, o mais importante é a necessidade de investir na formação continuada do professor para que esse profissional possa se alicerçar de fundamentos teórico-práticos, pensar

a educação de forma mais ampla, trabalhar o tempo e espaço de forma significativa e superar as práticas educativas fragilizadas.

Os argumentos de Yus e Paro se justificam à medida que o tempo escolar torna-se uma questão instigante e não é utilizado em consonância aos princípios da educação integral do aluno. Verificando o tempo trabalhado nos CETIs temos a compreensão de que na verdade houve a ampliação do tempo escolar, o que não torna este tempo realmente integral para o professor vivenciar com seus alunos uma experiência de educação integral, isto que gera questões conflituosas para todos se beneficiarem desta tempo de forma mais significativa.

Mas, analisando a narrativa dos professores, verificamos que o espaço também se configura como zonas de conflitos, isto devido as suas próprias limitações que reduzem as possibilidades do docente realizar um trabalho coeso, compactado entre os alunos e seus pares. Em determinados momentos, passam a ser disputados, induzindo o professor a competitividades e desconforto, provocando em todos sentimentos de estranhamento, ambiguidade e contradições entre todos os sujeitos. Como assim confessa Eva

Eu sinto falta de um espaço silencioso para parar e organizar minhas atividades pedagógicas, principalmente para corrigir as provas, não consigo trabalhar, não consigo produzir muito com barulho e só há a sala dos professores para isso, mas todo mundo está na sala conversando todo o tempo. Então, sinto muitas dificuldades em relação ao espaço escolar, em relação aos demais espaços. Tudo bem a gente sai para sala ministra uma aula volta, mas, o problema, mesmo é o espaço tranquilo para eu sentar, me concentrar e corrigir minhas provas eu sinto falta terrível. Repouso! Faz muito tempo que eu não sei o que é isso. Espaço para repouso não há, então faz, é uma falta enorme. Quando digo que sinto falta do repouso, é porque começo a trabalhar na hora que termino de almoçar, ou eu não dou conta de tudo que tenho para fazer naquele dia. Então assim, sinto falta terrível de um espaço para me concentrar e preparar tudo isso. (Eva)

Estes sentimentos externados por Eva se revigoram em Alice, que, embora trabalhe em ambiente diferente, percebe-se confrontada pela disputa de espaço e por situações constrangedoras, que a submetem à declinação do seu olhar e atenção diariamente. Tais situações desviam seu foco e a desconcentram na realização de suas tarefas pedagógicas, como assim, declara

É preciso entender que o espaço é de todo mundo, ser tolerante quando está fazendo uma coisa e seu colega está fazendo outra. Na escola agora a disputa é pelas áreas climatizadas, a escola não é toda climatizada, só algumas salas e a maioria dos professores querem estar nessas salas, querem estar na biblioteca porque é climatizada. Mesmo que na biblioteca ele não esteja desenvolvendo atividade de leitura, simplesmente vai para lá, ele explica o conteúdo na sala e vai para a biblioteca divide os alunos em grupos para responderem as tarefas, ou seja, virou sala de aula. A função da biblioteca de como a espaço que deve ser desenvolvida para leitura, não está acontecendo, é uma mudança de foco. Para o laboratório

de informática e para a sala e para a sala de multimeios todo mundo quer ir, por quê? Porque é climatizada, muitos professores disputam essas salas. Então, a questão do espaço é muito difícil, pois, enquanto uns estão estudando outros querem descansar, e nós não temos sala para repouso, uns estão querendo ler, outros estão querendo brincar, uns querem assistir televisão, outros querem ouvir música, então gerenciar tudo isso, saber lidar com tudo isso é um aprendizado diário então, vamos aprendendo a dizer sim, e a dizer não. (Alice)

Estas situações vivenciadas pelos professores, provocam inquietações e indagações, não somente nos sujeitos que estão diariamente nos CETIs, mas provocaram na própria pesquisadora que, convivendo alguns meses neste contexto, sentiu nitidamente o estado conflituoso enfrentado pelos professores. Na verdade, a tarefa de desenvolver uma proposta curricular na perspectiva de educação integral nas condições narradas torna-se certamente mais do que um desafio, determinação do professor, mais do que o exercício pleno de seu profissionalismo que se consolida no aprendizado diário, como bem enfatiza Alice.

Nestas narrativas, os professores não silenciam seus sentimentos e nem calam sua voz, procuram, portanto, se valer deste momento narrativo como espaço de libertação das próprias angústias, para desenharem suas vivências da forma como acontecem e tecerem suas críticas na esperança de reconstruir a realidade da escola de tempo integral implantada no contexto piauiense. E, com este sentimento, seguem sua rotina, procurando se articularem com seus pares com vistas a dar vida à proposta curricular dos CETIs. Acreditamos que eles compreendem que ainda há um longo caminho a percorrer para se aproximarem dos objetivos almejados nas propostas curriculares destes centros de ensino, pois, demonstram seu pensamento acerca do funcionamento da escola de tempo integral, não desvanecem do dever de fazer cumprir com seu profissionalismo.

3.6 Críticas acerca do funcionamento da escola de tempo integral

Partimos do princípio de que a escola como espaço formativo se forma na conjuntura das questões sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais com a função de sistematizar a formação de sujeitos que emergem das diferentes origens. E assim, este espaço se configura na amplitude das diversidades compreendidas pelas diferentes identidades, crenças e costumes que de forma dialética definem a própria natureza filosófica da escola. Este é um movimento que ocorre em qualquer ambiente de educação formal, portanto, os CETIs como instituição escolar também se formam nesta mesma conjuntura e diversidade,

contudo, assumem uma função mais complexa que é formar crianças, jovens e adolescentes numa perspectiva de educação mais ampla que reúne todas as dimensões da vida humana.

Com esse propósito abarca a responsabilidade de fazer cumprir seus objetivos propostos no PPP, tendo que monitorar a dinâmica do tempo, espaço, analisando o desenvolvimento das atividades para dar sentido e significado a sua própria existência, do contrário, perde a noção da sua realidade e a capacidade para equacionar as situações que fluem do cotidiano. Tendo em vista esta dinâmica, consideramos que os CETIs devem inserir na sua pauta estratégias, de autoavaliação de forma que o coletivo da escola analise continuamente as circunstâncias escolares de caráter positivo ou negativo que influem na sua proposta curricular.

Entendemos este processo como ato político e democrático que deve ser cultivado por todos os profissionais da escola e compartilhado com os alunos, a família e outros sujeitos que se relacionam direta ou indiretamente com esta instituição. Neste sentido, o pronunciamento de cada um destes sujeitos pode contribuir para o fortalecimento da escola, pois, serão reveladas as necessidades emergentes que precisam ser trabalhadas e resolvidas. Essa compreensão parte da análise das narrativas dos professores Rogério, Jane, Alice, Fernanda e Eva que, embora pontuem uma série de problemas relacionados à escola e tenham suas críticas, demonstram empenho, certa afinidade e se declaram otimistas com a proposta dos CETIs, assim, socializa Rogério

Eu tenho algumas críticas à escola de tempo integral, mas essas críticas hoje na minha análise são construtivas, por exemplo, nós precisamos melhorar o colégio, trabalhar melhor a questão ambiental, fazer a climatização da escola, pois, nós estamos em Teresina, não podemos esquecer isso, o clima influencia muito o bem-estar de todos e o aprendizado do aluno. Outra crítica que faço é em relação ao que passa na mente das pessoas, de que o tempo integral resolve tudo e não resolve, o tempo integral ajuda muito, mas não é só ele, não podemos esquecer que o tempo integral é só uma parte. A criança tem uma família, vive em um meio, vê outros rumos, tem acesso à internet, a televisão, então, nossa parte aqui eu não, é boa, obviamente, mas funciona dependendo de cada forma, de cada olhar, de cada campanha que o governo faz a respeito da educação, de tudo que a gente assiste, se essa campanha chegar a atingir o público alvo que é a sociedade, a educação integral se fortalece mais ainda. Obviamente que o tempo integral, na minha concepção, evita muita violência, mas não é só o tempo integral, não é só a instituição escola não. Esse trabalho de pesquisa da Universidade Federal, que estamos fazendo aqui, fortalece muito o professor, na minha concepção, se fortalece o professor, ele trabalha melhor na sala de aula, ele tem melhor visão, quanto mais eu tenho formação e, quanto mais estou em sintonia com os estudos da Universidade Federal, mais facilita meu trabalho. E uma das críticas que se o governo fizesse por si só, influenciando a Universidade a se inteirar das escolas, isso ajudaria não só a escola de tempo integral, mas todas as escolas. Então, eu acredito que elas colaboram para que ao longo do tempo professores e alunos façam algumas mudanças na sua vida, vão se adaptando, se organizando dentro desse contexto da escola integral. (Rogério)

A crítica de Rogério aponta para algumas direções que rebuscam as questões vivenciadas na escola como necessidade de ser equacionadas ou neutralizadas como medidas de superação e afirmação da proposta curricular. Mantendo a esperança aguçada, Rogério acredita na realização desta proposta, mas adverte que a escola de tempo integral tem uma função a exercer, mas sozinha não marcará longos passos, é emergente, portanto, a construção de parcerias com outros sujeitos e instituições. Acrescentando as críticas de Rogério, a professora Jane também acredita nesta proposta como uma possibilidade de o aluno construir seu conhecimento, conectando-se com o mundo real e como ascensão à vida profissional com melhor desempenho, conforme expõe:

Eu acredito que a escola integral vai colaborar muito para nossos alunos aprenderem a lidar com o mundo logo, que vem em seguida, que é a Universidade, que é uma dedicação exclusiva e ela realmente é muito mais produtiva, muito mais válida quando ela é uma dedicação exclusiva, quando esse aluno entende que vai ter quatro a cinco anos para se dedicar exclusivamente à pesquisa e ao seu conhecimento. A construção desse conhecimento é possível, quanto maior for a sua dedicação, melhor profissional, com certeza ele vai ser melhor, vai atuar no mercado. (Jane)

Para Fernanda, a contribuição da proposta do CETI vai além da construção ou domínio de conhecimentos. Se configura como projeção de mudanças de atitudes e comportamentos nos seres que estão em formação. Com isso, a professora almeja usufruir destes benefícios que a escola de tempo integral oferece por reconhecer que

A escola de tempo integral tem muito a contribuir, principalmente com as mudanças de comportamento, mas, eu acredito que esta escola vai valer a pena se o Estado realmente estiver disposto a investir para promover uma educação integral à altura que o aluno merece, então, eu vejo a educação integral como uma planta que acabou de colocar as duas primeiras folhinhas de fora, precisa de muito adubo e de muita água, muito amor e muito cuidado e atenção, para que realmente possa ser o que nós desejamos num futuro bem próximo. Eu espero ver meus filhos e meus netos em escolas de tempo integral. (Fernanda)

A crítica que Alice tece sobre a proposta dos CETIs deriva de situações vivenciadas no cotidiano escolar, em meio às tensões que emergem com frequências, passa a somatizar emoções e sentimentos de descrenças, de tal modo que não visualiza a superação dos desafios vividos, desta forma reage.

Eu acho que falta uma organização curricular, ou seja, colocar o currículo como algo que vai além da sala de aula, aí sim, a proposta da educação integral se efetiva. Porque a educação integral está sendo trabalhada assim: preparou um projeto, joga na escola e deixa, aqui acabou e lá está tudo certo. Não é assim, você elabora, pensa e acompanha o andamento dele, que pontos estão bem articulados, que pontos estão falhos que precisam ser ajustados. Então, está faltando isso, talvez tenha dado certo no início até mesmo por

uma questão de adaptação, mas depois, já não funciona mais, faltam os ajustes, falta arrumar uma coisa aqui, arrumar outra coisa ali, então é exatamente isso, é esse acompanhamento que falta. Também outra questão que eu vejo aqui no Piauí é essa questão de tapa buraco, de dizer faz de qualquer jeito, vai por ali, faz figuração. É como se a educação tivesse fazendo figuração das coisas, mas não, nós temos sujeitos envolvidos, nós não somos figurantes! Nós somos sujeitos capazes de fazer bem determinados trabalhos, sujeitos que pensam e sujeitos que são capazes de representar também e transformar principalmente. (Alice)

Consideramos a fala da professora como uma manifestação de repúdio aos modos historicamente adotados pelo MEC e a SEDUC, que se voltam para as escolas com uma variedade de projetos e programas desconectados da realidade da própria escola. Esta prática tem ocasionado insatisfações e muitos conflitos aos docentes que se sentem ignorados ou tratados como incapazes. Sentindo-se como Alice, num ambiente permeado de situações conflitantes, Eva estampa seu desconforto com o projeto de escola integral, na fala desta professora, o que está em evidência não é a natureza da proposta, mas as condições de funcionamento que não garantem a sua aplicabilidade e, por conseguinte, sua eficácia. Assim, pontua suas dificuldades com a esperança de tais situações ser superadas.

A crítica maior que eu faço é, primeiro quanto a organização da dinâmica da escola de tempo integral. Acho que ela precisa ser repensada, tempo integral não é só sala de aula, e momento de estar tudo voltado para a disciplina. Outro ponto negativo também é o excesso de carga horária, essa é uma questão que precisa ser revista com urgência. Além disso, tem a questão da exaustão que os alunos passam, a gente chega na sala de aula principalmente depois do horário do almoço, em determinadas salas a metade ou muitas vezes oitenta por cento dos alunos estão debruçados sobre as carteiras, dormindo. Dá um desânimo grande, eu tenho vontade de sacudir, mas ao mesmo tempo, eu digo: Meu Deus, eu estou tão cansada quanto eles, mas nós entramos numa sala, saímos, entramos na outra, andamos estamos ali em pé, explicando alguma coisa, é diferente, quando a gente se locomove. E o aluno que senta as sete e vinte da manhã e só levanta às dezessete horas. É claro que tem os intervalos, mas no geral, ele está assistindo a aula direto, está ali no horário de estudo, fazendo atividades na sala de aula, tem um professor lá com ele. Então, eu acho que quem está à frente dessa organização dessa educação, da escola de tempo integral, deveria ver a realidade, vivenciar, sentir na pele, porque a gente sente, os alunos estão cansados, a gente brinca. Vamos levante, vá lavar o rosto, dê uma volta e venha mais animado. Mas, a gente sabe porque ele está cansado não é fácil passar o dia inteiro sentado numa cadeira assistindo aula, principalmente na fase deles. Então, nós exigir, porque nós precisamos exigir deles, mas acho que a vida já exige tanto, enfim, realmente vejo que é algo que precisa ser repensado. (Eva)

As leituras destas narrativas traduzem os sentimentos dos professores que estão relacionados intimamente com as questões diárias da prática educativa, contudo, estão também relacionada aos alunos, que se sentem igualmente afetados. Colocando-se na centralidade dos desafios que comumente despontam do interior da escola, Sacristán (2005, p.

138) expõe em seu livro “O aluno como invenção” sua crítica em torno dos espaços escolares asseverando que

As escolas são uma invenção cultural singular caracterizada por sua aparência física reconhecível, uma forma de utilizar o espaço e o tempo, um modo de desenvolver a atividades dos alunos (de aprender, de levar uma vida social, etc.), desempenhar certas funções e se relacionar com o mundo dos mais velhos. É um meio institucional regulado pelos adultos que, em princípio, não foi pensado para satisfazer as necessidades dos menores, tal como hoje os concebemos. Suas carteiras, seu horário, a sucessão de grau e de níveis, o conteúdo dos currículos, as provas, seus professores especializados, etc. não foram constituídos graças aos menores nem, necessariamente, pelo bem deles; em todo caso, terão sido para o que queremos fazer deles. A ordem escolar segue uma lógica econômica, de interesses nacionais, tem a finalidade de reproduzir rotinas convencionadas pela tradição, de discipliná-los, etc., todo um regime de vida para o menor, transformado em aluno com base em um sistema escolar que é prévio a ele. A lógica das finalidades das escolas não tem como referência prioritária as crianças e os jovens, embora todos os esforços sejam nesse sentido.

A escola assim, inventada pode condicionar além do aluno, o professor que se vê cercado pela estrutura organizacional, sem iniciativa para romper com a apatia e os formatos traçados pelos Sistemas de Ensino. Contudo, a escola reinventada como espaço de aprendizagens e articulação com a vida social precisa ser reconhecida e acreditada pelo professor que assume o compromisso de formar o aluno numa perspectiva de educação integral. Acreditamos que é neste horizonte que o professor deve lançar seu olhar para visualizar a proposta do CETI como um projeto possível de se realizar. Olhando dessa forma, o professor não passará pela ansiedade e sentimento de obrigação de ter que fazer acontecer este projeto sob inúmeros desafios que passamos a abordar no capítulo 3, mas do contrário se mostrará crente com a sua operacionalização.

Quando a escola não passa por essa dinâmica de reinvenção, pode até mudar o seu nome, mas não muda sua configuração pedagógica, mantém-se íntegra aos princípios ideológicos que a conceberam. É, portanto, neste quadro de configuração que visualizamos os CETIs, como tempo e espaço que impulsionam a prática educativa do professor da rede estadual de Teresina-PI, que se desenvolve numa vertente paradigmática tradicional em contraposição aos princípios que caracterizam a educação integral.

CAPÍTULO IV – FATORES QUE DIFICULTAM A PRÁTICA EDUCATIVADO PROFESSOR DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápidas mudanças e capazes de dominar essas transformações. (UNESCO, 2001).

Situando-nos nesta afirmação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO (2001), reconhecemos que as rápidas mudanças ocorridas no cenário educativo vêm exigindo uma nova performance do professor na dinâmica das organizações escolares, com vistas a romper com paradigmas que alimentam sistemas educativos que se prendem à função de formar sujeitos apenas para atenderem às demandas de trabalhos ofertadas pelo mercado. Assim, centrado nesta realidade, o professor é chamado a desempenhar a função de inovar o processo educativo de forma que contribua com a construção do conhecimento do sujeito cidadão, intelectual, mas também humano, capaz de evoluir com ética e ser sensível com as questões sociais.

Pensamos então, que o professor encontra-se em volta de uma situação desafiadora para cumprir este novo papel, haja vista que precisa ser competente, reflexivo, comprometido e flexível com as mudanças políticas, sociais, educacionais que poderão exigir dele novos modos de ser e agir profissionalmente. No atual contexto educacional, tudo isto vem sendo debatido como questões fundamentais para efetivar uma nova lógica de organização curricular. A escola de tempo integral focada nos princípios da educação integral assume a missão de formar crianças, jovens e adolescentes nas suas múltiplas dimensões, exige do professor, além destas características, outros atributos para que possa desenvolver com eficiência e eficácia sua proposta curricular.

Em relação aos CETIs estas questões e necessidades não são diferentes, pois os professores no exercício de suas funções agregam demandas e compromissos que exigem a incorporação de habilidades e diferentes atributos com vistas ao aperfeiçoamento de sua performance. Contudo, o exercício destas funções não transcorre de forma eficiente, pois diante da complexidade, singularidade, diversidade e conflitos que demarcam a realidade escolar, o professor se depara com inúmeros fatores que dificultam a sua prática educativa. Com essa compreensão abordamos neste capítulo os motivos que influenciam o professor

para trabalhar nos CETIs, o grau de satisfação com a atividade docente, os desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa, as (im) possibilidades de desenvolver a prática educativa na perspectiva da educação integral, as mudanças necessárias para a ressignificação da prática educativa e a (des) valorização do professor na comunidade escolar.

. Nestas abordagens buscamos o entendimento das implicações dos fatores que dificultam a prática educativa na operacionalização da proposta curricular dos CETIs, que intenciona formar sujeitos na sua plenitude.

4.1 Motivos para trabalhar no CETI

Nessa categoria elucidamos o pensamento dos professores colaboradores da pesquisa que revelaram os motivos pelos quais foram influenciados para trabalharem nos Centros de Ensino de Tempo Integral. Nos fragmentos narrativos encontramos interesses comuns e adversos que encorajaram os docentes na decisão de abdicar de outros vínculos empregatícios no magistério das diferentes redes de ensino (pública e particular). Esperançosos com essa ousada proposta de escola, os professores demonstram assumir com dedicação e entrega de si.

Na fala dos professores está implicitamente externado que o fator econômico também os influenciou significativamente na decisão de trabalhar na escola de tempo integral. Para esses professores ao adentrarem nos CETIs, a realização de seus sonhos vem sendo parcialmente concretizada, pois a densidade de desafios os coloca no limiar da sua capacidade física, psicológica, intelectual, o que exige deles, muita determinação e profissionalismo, como coloca Rogério:

[...] de certa forma tem alguns motivos que influenciaram a gente estar trabalhando no centro de tempo integral [...], na época nos foi repassado que teria todo um conjunto de elementos propiciados para o profissional, entrar na escola de tempo integral seria vantajoso, pois, já teria toda a estrutura montada e o governo obviamente nos daria uma contrapartida, obviamente nós professores ganhamos pouco e, de certa forma veríamos melhorar tanto financeiramente como a educação do país em que vivemos. Ninguém pode esquecer essa parte, nós estamos inseridos no processo e nós somos parte do processo, é por isso que eu fiz o concurso, fui aprovado e estou até hoje no projeto. Motivo de desenvolver uma educação de qualidade, motivo também financeiro [...] (Rogério)

O professor Rogério aponta três aspectos determinantes para sua decisão, a promessa do governo em oferecer uma estrutura adequada que atendesse satisfatoriamente atodos os

sujeitos nessa nova realidade educacional, a melhoria salarial que na época foi apresentada como um diferencial para os profissionais dos centros de ensino em relação aos demais profissionais que atuam em escolas de tempo parcial, e por último a possibilidade de contribuir para a efetivação de uma proposta de educação integral em escola de tempo integral. Para a professora Alice, que já se mantinha numa jornada prolongada na escola de tempo parcial, o incentivo financeiro simboliza uma recompensa de um tempo que ela já vivenciava na escola antes do funcionamento do tempo integral, contudo, essa motivação vem perdendo sua significação, diante da estagnação do valor estipulado para a gratificação salarial

Eu não vou mentir que o dinheiro contou como motivo para trabalhar nesta escola, porque eles nos deram um incentivo que, ao longo do tempo, já não é tão grande assim como incentivo comparado ao valor do princípio. [...], quando surgiu essa oportunidade para mim foi uma motivação, eu disse: olha! Eu não vou sentir tanta diferença de estar na escola o dia todo, eu já fico lá o dia todo e vou ser remunerada para isso, antes eu ficava porque queria. Então, foi isso que me motivou a trabalhar, a proposta nova de escola de tempo integral voltada para uma educação integral e também o fato de eu estar ganhando melhor e além do mais ganhar uma experiência nova. No começo foi difícil porque eu era muito apegada a minha outra escola, aos colegas, foi difícil para eu sair de lá, mas enfim, foi bom. (Alice)

Assim, como esta professora, a professora Fernanda na sua fala, deixa transparecer inicialmente uma inclinação muito forte pela motivação financeira, contudo, não omite sua insatisfação com essa questão, por considerar que na verdade não vem sendo financeiramente tão compensador o prolongamento do tempo na escola. Portanto, sinaliza que existem outras razões que a envolvem com o projeto do CETI, isto denota de certa forma, um caráter determinante de profissionalismo,

A gente escolhe também pelo financeiro, mas logo percebe que ele não existe efetivamente. Então, outros fatores nos envolvem que é principalmente a questão do humano, da convivência nesse ambiente, de forma que nossa contribuição possa ser significativa de tal forma, que a gente pode estar agregando valor para o crescimento dessas pessoas que passam aqui dez (10) horas por dia, que também fizeram essa escolha e também estão abdicando de algumas coisas que contribuíram para seu bem-estar, para o seu conforto já que aqui a gente não tem. Então, são muitos os fatores pelos quais estamos aqui nessa escola, pelos quais nós escolhemos fazer parte de uma escola de tempo integral e que a gente percebe que a satisfação só vem até nós a partir do nosso trabalho, a partir do nosso envolvimento, quanto mais nos entregamos, quanto mais nos envolvemos, quando desenvolvemos um projeto em que os alunos contribuem com todas as suas forças que a gente vê que ele chegou no seu limite para mostrar que era capaz para fazer aquilo, a gente sente que valeu a pena o esforço, mesmo não sendo reconhecido pelo sistema educacional. (Fernanda)

Numa situação contrária a dos demais colaboradores, a professora Eva declara que sua ida para o CETI foi circunstancial, que diante de uma oportunidade surgida migrou para essa modalidade de ensino, mesmo admitindo não ser sua opção maior, ou seja, uma preferência. Alice narra que essa forma diferente de estar integralmente na escola tem a submetido a um estado de desconforto, inquietação e indagações que a remetem a uma reflexão continua sobre sua condição de permanecer ou não no sistema de escola de tempo integral, assim, confessa que:

Em relação aos motivos, é interessante porque na verdade eu não escolhi foi um acaso, como falei, já estava há cinco anos afastada da sala de aula, trabalhava na Regional, mais diretamente com a parte de lotação de professores, porque eu estava do outro lado e depois passei a trabalhar com projetos; eu era a pessoa responsável pelo Programa Dinheiro na Escola (PDE) das escolas da Região Norte e aí numa sexta-feira me chegou um convite, me ligaram dizendo que surgiu um vaga lá e como eu estava querendo me mudar para a Zona Sul, não tive tempo de pensar, apenas fiquei com meu encaminhamento e vim para a escola [...] Eu não escolhi vir para a escola de tempo integral, vim por força das circunstâncias, mas estou aqui sobrevivendo (Eva).

A fala da professora Eva apresenta um aspecto conflitante entre sua vida profissional e a pessoal, muito embora saliente também que o seu afastamento da sala de aula e uma maior vivência no sistema educacional atuando na esfera administrativa em setores meramente burocráticos afetaram sua capacidade para desempenhar o magistério com maior desenvoltura. Isto, de certa forma, a distanciou da atividade docente, ocasionando assim, muitas dificuldades para desenvolver uma prática educativa instigante nos moldes de uma proposta de escola de tempo integral. Tal situação tem provocado, além de inquietações, muitas incertezas e conflitos que vêm contribuindo para a configuração de um quadro de saúde vulnerável que se caracteriza pelo mal-estar docente que associada à instabilidade física e emocional coloca a professora em dúvida sobre a sua permanência no quadro de profissionais do CETI “B”.

Inferimos que esse mal-estar vivido pelos professores é o que Nóvoa (1992) pressupõe estar havendo nas últimas décadas, um mal-estar docente gerado pelas transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo no mundo de forma acelerada, e essas mudanças atingiram o processo educativo. Conforme Nóvoa, tudo indica que a sociedade deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor, sendo que os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e renúncia, o que degrada cada vez mais sua imagem social. Entendemos que essas situações caracterizadas por

este autor expressam em parte o sentimento dos participantes desta pesquisa, quando deixam fluir das suas memórias um sentimento conflituoso.

Verificamos, ainda que a presença do mal-estar docente em alguns se torna mais acentuado do que em outros, sinalizado visivelmente na rotina de trabalho, nos gestos e atitudes. Embora tenhamos visualizado essa realidade, o nosso olhar capta um sentimento receoso desses colaboradores de externarem textualmente a situação do mal-estar docente. Constatamos na expressão facial da professora esse anseio quando ela narrou o motivo que a atraiu para o CETI, conforme explica “O primeiro motivo foi a “gratificação”, na verdade é condição especial de trabalho; depois, por ser próximo da minha casa e trabalhar em um só lugar” (Jane). Dialogando com a professora em momentos extraordinários à entrevista, ouvimos da docente de que esse motivo já está se transformando em desencanto, em virtude da realidade vivida.

A relação estabelecida com os professores colaboradores, a partir da convivência na pesquisa, nos fez entender que essa questão do mal-estar, a condição especial de trabalho em relação à gratificação e a permanência em uma única escola, assim como outras conveniências como a proximidade do local de trabalho com a moradia, são fatos que se fazem efetivamente presentes no seu dia a dia, contudo, verificamos também que tais fatos não comprometem o profissionalismo desses docentes na sua ação educativa. Alguns desses aspectos estão subjacentes em outros momentos narrativos no discorrer de todo o trabalho, o que se retoma de forma enfática nas revelações que estes professores, fazem na próxima subcategoria que tratam da satisfação com as situações pedagógicas vividas diariamente.

4.2 Grau de (in) satisfação com a atividade docente atual

No tocante ao nível de satisfação com o novo estilo de vida profissional e as atividades desenvolvidas no âmbito da escola de tempo integral, os colaboradores proclamam sentimentos e contraditórios, que indicam a fragmentação da valorização do profissional docente e incidem em desafios para o professor estar bem no seu fazer docente. Apesar dos professores apontarem sua identificação com a profissão, não hesitam em revelar a consciência que têm sobre a forma de tratamento que o governo, representado pelo sistema educacional, dispensa aos profissionais do magistério e, com isso, afirmam que:

São inúmeros os fatores que contribuem para a nossa prática, podemos dizer que os que dificultam são muito mais significativos do que os que facilitam, se considerarmos as dificuldades que enfrentamos no dia a dia. Na verdade professor não parece com profissão. Acho que até a maioria dos nossos governantes pensam assim, pensam que é uma missão uma obrigação que nós nascemos predestinados a ela (Fernanda).

Para a professora Fernanda, as dificuldades que emergem do cotidiano escolar, superam as situações pedagógicas que facilitam sua prática educativa, isto que também provoca uma gama de desafios e reflete inevitavelmente no seu grau de (in) satisfação com a função docente. Na sua concepção, o modo como a maioria dos governantes tratam a categoria docente são tendenciosas ao desprestígio da profissão, de forma que impõe no contexto social um caráter de desprofissionalização. Ademais, a professora Fernanda se contrapõe ao pensamento dos governantes que concebem a profissão docente como uma missão, assim rebate essa ideia demonstrando o entendimento de que esta é uma concepção equivocada que historicamente foi construída, descaracterizando o processo de profissionalização do professor, visto que relaciona a formação, à abnegação, ao sacrifício, à entrega total, atributos que são próprios do sacerdócio.

Nessa dimensão Nóvoa (1992, p. 16) confirma que esta concepção se justifica no processo histórico, cenário em que a “missão de educar é substituída pela prática de um ofício, e a vocação cede lugar a profissão”. Os sentimentos do professor Rogério apresentam uma similaridade aos da Fernanda, contudo, a sua insatisfação maior é no tocante às questões estruturais e ambientais¹⁵ do centro de ensino. Isto ocorre porque considera essas questões como empecilhos que racionalizam o desenvolvimento de um projeto educativo significante para o aluno.

Numa visão pragmática, a professora Jane considera o projeto de escola de tempo integral como uma proposta viável, que tem muito a contribuir para a sociedade, contudo, o projeto dos CETIs não vem cumprindo com o seu objetivo da forma almejada. Em momentos de descontração, a professora enfatiza algumas lacunas que afetam a prática educativa, aspectos que serão pontos de discussões em subcategorias posteriores que tratam, por exemplo, dos desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa. Para a professora, essas questões se refletem nas situações pedagógicas e de modo significante no seu grau de (in) satisfação profissional e pessoal, conforme narra

¹⁵Sobre as condições de trabalho, tecemos discussões posteriormente em subcategoria deste capítulo.

Por mim, trabalharia na escola integral até me aposentar, acho muito prático para o professor ficar numa escola só, e dedicar seus horários pedagógicos (HPs) para as tarefas escolares. Acho que deveria ser assim, porque o professor precisa de tempo. A escola me oferece recursos que me satisfazem em parte (mídias, laboratório de ciências, xerox), mas nem sempre funcionam. O projeto de escola integral é muito bacana, mas o que encontramos é outra realidade. (Jane)

A fala da professora Jane a princípio pode parecer uma comodidade, mas na verdade esse é um posicionamento que parte da própria realidade que a circunda. Nas escutas e olhares observamos que o Centro dispõe de fato de espaços que acomodam aparelhos de mídia, laboratório de ciências, serviços de xerox e outros, contudo, a operacionalidade desses recursos funciona em condições precárias, atendendo minimamente às necessidades educacionais do professor, o que limita sua ação educativa. Nesse contexto em que se situa, o professor Rogério expande seu pensamento em relação à fala de Jane, ressaltando que

A satisfação no momento não é das melhores, mas a minha insatisfação não supera a minha vontade de desenvolver essa educação melhor e em maior grau. Então a gente tem uma satisfação, ela hoje não é maior porque não temos uma estrutura, a estrutura pesa muito, estamos acabando de sair de uma reunião com os representantes da Secretaria e estamos discutindo a estrutura da escola, fomos informados de que até dezembro teremos um refeitório melhor, as salas de ambientação [...]. (Rogério)

A explicação do professor Rogério é contundente e ao mesmo tempo repulsiva às condições ambientais, estruturais, seu descontentamento torna-se uma questão que envolve todo o coletivo do CETI “A”. Embora a professora Alice não mencione explicitamente alguma insatisfação concernente ao seu ambiente de trabalho, demonstra, uma atitude de conformação diante das situações ambientais, pois, mesmo se encontrando no limiar dos empecilhos, delimitados pelas baixas condições estruturais e logísticas do ambiente profissional, busca a superação com certo altruísmo e otimismo. Em particular a professora Alice esclarece que comumente não tem hábito de reclamar, ou se queixar, pois, ao deparar-se com situações problemas procura estrategicamente saná-las.

Sobre meu grau de satisfação, eu gosto muito, graças a Deus, eu não sou de estar reclamando muito não da escola, eu procuro estar me adequando à realidade e buscando maneiras de agir, eu acho que se identificar o problema e procurar resolver, fica mais fácil, às vezes o problema é o maior, mas deve-se buscar a solução. O meu grau de satisfação como professora agora melhorou porque, a questão de ser tempo integral e a escola ter mais espaço me proporcionou oportunidade de ampliar minha aprendizagem. Então assim, a minha satisfação está maior, não fico sozinha na escola como ficava antes e agora estou remunerada para isso. (Alice)

Toda essa satisfação de Alice tem uma dosagem de motivação que advém do aprendizado construído, além disso, da expansão do seu tempo na escola, expansão que tem favorecido seu crescimento profissional e pessoal, maior aproximação, afinidade com o aluno e dedicação à prática educativa. Dessa forma justifica que:

Quando eu trabalhava na escola regular, meu trabalho era até maior, eu trabalhava mais por quê? Pela manhã eu tinha uma turma e à tarde tinha outra turma, eu tinha que fazer planejamento para uma turma pela manhã e para uma turma à tarde, ou seja, tudo era dobrado. Agora não, o meu foco é melhor. Eu tenho uma turma e agora vou me dedicar mais a ela, meus alunos são menos, eu os conheço melhor, suas dificuldades, então fica melhor de trabalhar sem contar que eu tenho mais tempo para trabalhar com eles e pensar também como a escola é integral e tem vários projetos, eles vão viabilizar e facilitar meu trabalho. (Alice)

Em contraposição à satisfação de Alice, a professora Fernanda é incisiva na sua posição ao narrar seu grau de (in) satisfação com a função docente que desenvolve no CETI “A”, para a colaboradora da pesquisa a rotina da escola e as demandas externas provocam alguns prejuízos que a põem a refletir sobre o seu ser e fazer profissional que certamente se confronta com as situações de natureza pessoal

Eu diria que realmente nós temos um papel muito sério e importante dentro desse processo e, todos nós aqui deixamos alguma coisa para trás que pesa muito, fizemos uma escolha muito dolorosa, porque, como disse no início, não conta nem com o financeiro para suprir essa escolha, para cobrir esse vácuo então, a gente passa por problemas externos à escola que envolve o lado financeiro, o lado pessoal porque a nossa demanda de tempo fora da escola é muito pequena e, às vezes a gente fica se perguntando se realmente apenas e quem vai cobrir isso para nós no futuro. (Fernanda)

Nesse emaranhado de situações, a professora Fernanda procura resposta para sua indagação, sem negar que tem plena consciência da função que exerce e a baixa recompensa financeira. Por essa razão, não oculta o sentimento que se forma no próprio íntimo, caracterizado pelas perdas suportadas em virtude da opção feita para trabalhar em escola de tempo integral. Compartilhando com a professora Fernanda situações pedagógicas similares no contexto escolar, a professora Eva destaca outros aspectos que moldam seu grau de (in) satisfação com a realidade vivida no cotidiano do CETI “A”.

Eu gosto muito do que faço, apesar de que muita coisa na minha vida aconteça assim de uma forma meio por acaso, por exemplo, a profissão. Eu nunca quis ser professora, eu sempre gostei da área da medicina e queria ser médica. Só que eu sempre estudei na escola pública e não podia concorrer à altura com outras pessoas, tive essa dificuldade e só tentei uma vez, não passei, desisti. Então fiz por acaso o curso de Letras, fiz por acaso o vestibular passei, mas eu sou apaixonada por literatura, é o que me garante, foi o que garantiu minha

permanência no curso me apaixonei tanto pelo curso de Letras que já fui à frente, já fiz especialização em Literatura, já fiz mestrado em Estudos Literários e estou na profissão. A insatisfação que eu sinto, é mesmo em relação à dinâmica do tempo integral, do excesso de carga horária e da maneira como estou trabalhando, eu acho que só estou sendo explorada nesse sentido, é como se fosse um saque de energia com carga horária excessiva que me impede a realizar outras atividades mais prazerosas com os próprios alunos. Então, eu tenho insatisfação com relação a isso. Eu me sinto realmente insatisfeita porque eu sempre acho que posso ir além e me sinto meio amarrada, sinto meio presa em relação a muitas coisas e sem falar na gratificação, que nem chega a oitocentos reais, porque, como ela foi incorporado, como ela está no contracheque, aumenta a despesa, os descontos (Eva)

Nesse fragmento narrativo, encontramos alguns elementos que indicam em parte a gênese da (in) satisfação da professora Eva, a sua fragmentada identificação com a profissão docente, que se forma circunstancialmente pela inviabilidade para galgar outro campo profissional, e a desvalorização salarial que abala a sua dedicação total à função docente. Entendemos que o grau de (in) satisfação de Eva tem uma relação muito forte com a sua própria afinidade com a profissão que, por não ser uma opção de maior preferência, submete a professora a aprender lidar e conviver com a profissão docente, construindo pilares que ancoram seu ser e fazer profissional de forma não somente técnica, mas ética, política e humana, conforme defende Rios (2003), de modo que supera suas fragilidades sem comprometer as intenções de uma prática educativa que contribua para a formação integral de seus alunos.

Este anseio da professora Eva e dos demais colegas participantes desta pesquisa, que é externado em diferentes momentos de suas narrativas, se assemelha a uma condição do proletariado, explicado por Enguita (1991), quando afirma que o trabalhador proletarizado se apresenta como alguém que produz mais do que recebe em termos de salário e do necessário para a reposição dos meios de trabalho que emprega e como alguém que perde o controle sobre seu processo de trabalho. Esse estado de proletarização se constituiu como ranços das políticas educacionais adotadas no Brasil, que vem se consolidando décadas há décadas na história educacional nacional.

A banalização da educação é tão evidente que só constatamos sua importância e valorização em período de eleições, quando é tratada por políticos no palco das campanhas como uma área prioritária e fundamental para o desenvolvimento da sociedade, assim, lançam propostas mirabolantes, mágicas e enganosas com pseudopromessas de mudanças. Concluído esse período, tudo volta a ser como sempre, a educação continua em plano secundário e os profissionais da área são tratados com desrespeito, como semiprofissionais, tal situação se confirma no relato da professora Fernanda

Nessa semana estava ouvindo uma entrevista de um médico sobre o dia do médico e ele falava que o recurso mais importante da saúde é o recurso humano, não é só da saúde. Imagine a educação que só tem essa ferramenta para trabalho, a saúde tem outras, superaparelhos de ressonância magnética, superaparelhos de tomografia, super equipamentos que são capazes de verificar se o cérebro humano está funcionando sem precisar abrir, olhar pedacinho por pedacinho. E a educação que só tem essa ferramenta de recursos humanos, como é que faz? (Fernanda)

Fernanda observa que a área da saúde além do recurso humano ainda pode contar com a tecnologia, na educação só temos os profissionais da educação. Esse é um fato que simboliza perfeitamente o processo de desvalorização docente. Na educação, o professor passa a ser o responsável pelo fracasso escolar e outras mazelas, não dispõe muitas vezes do mínimo de ferramentas para trabalhar. Mesmo assim, o profissional é pressionado por meio de avaliações/rankings a apresentar excelentes resultados, afinal se a educação não é de boa qualidade o vilão da história é sempre o professor.

Ademais, averiguamos que os sentimentos de insatisfação que oscilam no pensamento e na narrativa dos professores, brotam da dedicação exclusiva que não recebe o reconhecimento e a valorização profissional na escola de tempo integral. Esta é uma realidade própria de trabalhador proletarizado, que se adéqua muito bem ao pensamento de Brzezinski (2002), quando esclarece que as políticas educacionais procuram manter o atual status desvalorizado do professor, secundarizando a profissão em relação às demais.

Temos a mesma compreensão da autora, ao verificar nas falas dos participantes desta pesquisa, que nos CETIs, a diferença marcante em relação às demais escolas é o prolongamento do tempo, pois, a estrutura física e pedagógica continua a mesma, confundindo a realidade destes centros de ensino com uma escola tradicional, de tempo parcial e atribuindo/acumulando responsabilidade do êxito escolar ao professor.

[...] enquanto não se repensar os Centros de Ensino de Tempo Integral, ele continua sendo uma escola de tempo regular, de ensino tradicional, a diferença é que nele os alunos ficam o dia inteiro com os professores na escola (Eva).

A fala da professora Eva reflete seu olhar crítico da realidade presente no seu dia a dia, que deve ser tratada como situação problema a ser resolvida, e não como uma manifestação desconstrutiva que se contrapõe materialização do projeto de escola de tempo integral. Dessa forma, ressaltamos que as revelações feitas neste estudo mostram que a maioria das situações pedagógicas vivenciadas pelo professor nos CETIs produz efeitos

negativos, visto que provocam sentimentos contraditórios, que sempre oscilam entre a certeza e a incerteza, a satisfação e a insatisfações, prejudicando o ser e o agir profissional.

As incertezas, dúvidas, conflitos, são situações naturais que comumente posicionam os sujeitos entre a cruz e a caldeirinha (MORIN, 2003). O contexto educativo é marcado por incertezas, confusões, instabilidades, singularidades e pelos conflitos de valores, que exigem do docente posicionamento crítico, tomadas de decisões corajosas e firmes. E diante desses conflitos, o professor precisa também refletir sobre seu fazer pedagógico, levando em conta três dimensões: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Nesse dinâmico processo certamente o professor passará por momentos formativos e de amadurecimento do fazer pedagógico, resultando na realização de práticas significativas.

A partir das análises das narrativas, inferimos que, mesmo sendo acometidos por alguns sentimentos de insatisfação, os professores participantes desta pesquisa não se deixam afetar pelo desânimo profissional. No entanto, reconhecemos que essas variáveis apontadas nas narrativas pelo conjunto de professores incidem fortemente no acúmulo de tensidades e situações conflituosas que os remetem ao enfrentamento diário de desafios e dilemas na prática educativa, aspecto que se torna uma abordagem emergente na próxima subcategoria.

Após traçarmos o quadro panorâmico que desenha o perfil profissional do professor, concernente aos aspectos mais gerais da sua formação e permanência na profissão, faremos no corpo da tese dentre outros aspectos, uma descrição mais aprofundada acerca das experiências vivenciadas pelos professores na prática educativa, motivos que os influenciaram para trabalharem na escola de tempo integral.

4.3 Desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa

Desenvolver uma proposta de educação integral em escola de tempo integral envolve uma série de requisitos para a concretização da formação do ser humano. Dentre estes requisitos elencamos as condições de trabalho, o cumprimento dos direitos e deveres, a valorização profissional e a formação continuada dos professores e demais profissionais. No entanto, verificamos que no contexto dos CETIs, o professor convive com desafios de várias ordens, que geram conflitos e tensões, a exemplo, destacamos, as difíceis condições de trabalho, que não garantem os requisitos básicos para manter adequadamente alunos e professores em tempo prolongado na escola, os baixos salários e incentivos financeiros,

fragmento do conhecimento teórico-prático em decorrência da falta de investimento formativo, sobrecarga profissional e emocional que os remete ao mal-estar docente.

Ao analisarmos os desafios vivenciados pelo professor participantes desta pesquisa, rebuscamos as abordagens de Makarenko (2005) e Pistrak (2009), que dentre um contexto global de educadores, filósofos, sociólogos vinculados a diversas correntes de pensamentos, também vivenciaram e enfrentaram imensos desafios para transformarem a realidade educacional, política e social, concernente ao mundo objetivo que os envolvia. Nesse movimento global que coabitavam, visualizamos algumas contribuições desses educadores que em meio aos ideais e experiências educativas se despojaram nas lutas contra as mazelas e desigualdades sócio-educacionais, superando, inúmeros desafios.

Ao refletirmos sobre as narrativas dos participantes desta pesquisa, focamos nosso olhar para a arena educacional em que se situou Makarenko na colônia Gorki, contexto em que atendeu a um conjunto de alunos com dificuldades comportamentais (jovens drogados, delinquentes, homicidas, malandros e com outros transgressores dos padrões sociais), e superou os desafios, que a princípio provocaram em si crises, desgastes, instabilidades e críticas, renunciar as tarefas de educador. Neste sentido Leudemann (2002, p. 117), afirma que Makarenko buscou várias tentativas pedagógicas para superar os desafios de desenvolver o seu trabalho de educador junto a “[...] uma colônia de reeducação de crianças e jovens órfãos e ex-delinquentes [...]”. Contudo, diante de uma realidade social complexa, o pedagogo se deteve a efetivar uma proposta pedagógica com uma nova concepção de prática educativa.

Contemporâneo de Makarenko, Pistrak (2009) com suas obras “A Escola-Comuna¹⁶ e Fundamentos da escola do trabalho”, também vivenciou diversos desafios para sustentar seu ideal teórico-prático, com vistas a erguer os pilares de uma educação que abrangesse a formação integral de homens e mulheres, como relata as densas situações inusitadas, onde viveu as experiências de escolas geradas em contexto bastante atípico. Revisitando seu contexto, o pedagogo elenca outras dificuldades como exclama nesta narração

[...] nós chegamos do campo, recebemos novos companheiros, não temos nada, somos verdadeiros proletários, precisamos nós mesmos construir tudo, o Estado não pode nos dar muito: ele mesmo é pobre. Era preciso começar rápido e o trabalho pegou fogo; começaram a lavar e limpar. Faltam baldes,

¹⁶Escola - Comuna é uma experiência que expressa o modo radical de superação da escola capitalista por eles denominada de escola antiga. É uma escola que “surgiu como escola rural, num lugar novo, numa aldeia longínqua, com um ambiente hostil da população que a cercava e sob ameaça continua das revoltas dos donos de terra ricos” (PISTRAK, 2000, p.).

panos, não há sabão – mas o espírito é animado, há confiança na vitória, entusiasmo. Não há pessoal técnico – o que é inaceitável por princípio – nós fazemos tudo, temos que fazer nós mesmos. Seguiram-se dias difíceis. (PISTRAK, 2002, p. 150).

Pistrak explicita que, por mais difíceis que sejam os desafios, não perde o vigor da luta, o entusiasmo e a crença de construir um novo cenário de educação que forme o cidadão e a cidadã numa ampla dimensão, voltada para a construção de conhecimentos, liberdade, consciência e emancipação humana. De fato o contexto em que o pedagogo convivia com seus educandos, era desprovido das condições mais básicas, como a questão infraestrutural, e tal realidade incidiu na mobilização conjunta do pedagogo, professores e as crianças, na construção do projeto escolar.

A partir das proposições teóricas tecidas, compreendemos que, embora a realidade de Makarenko, Pistrak e demais pensadores socialistas e escolanovistas, se diferencie em contexto político, sociohistórico e temporal dos professores participantes desta pesquisa, visualizamos em seus fragmentos narrativos expressões de conflitos que os movem para lutas, na tentativa de superação das situações pedagógicas das mais distintas, tomados por miscigenados sentimentos: estado de tensão que os debilita e a esperança que reanima o entusiasmo para o enfrentamento das difíceis situações pedagógicas que vivenciaram no âmbito educativo. Neste prisma Rogério enfatiza

Todos os dias nós vivenciamos um desafio na vida, não é diferente na escola de tempo integral, desafio de saber o que o aluno tem; saber o que o aluno está vivenciando, saber qual é o desenvolvimento do aluno qualitativa e quantitativamente. Esses desafios são muito motivadores, porque eu particularmente não vou desistir, deixar a coisa ir embora porque eu não fui capaz. Pode acontecer, mas persisto e os desafios são exatamente o que motiva a gente a continuar (Rogério).

Verificamos, no transcurso deste texto narrativo que Rogério pronuncia situações que, embora sejam desafiadoras, tornam-se simultaneamente motivadoras, visto que, não inclina o docente para a imobilidade, marasmo pedagógico. Assim, ciente do papel que exerce Rogério e seus pares procuram lidar com os desafios, entendendo que a proposta da escola de tempo integral se faz necessária para formar o ser humano. Mas, ao compreenderem que estes desafios geram obstáculos para o funcionamento dos CETIs destacam dois aspectos considerados desafiadores por amalgamar o cotidiano de suas práticas educativas, o primeiro relacionado aos direitos profissionais, e o segundo as condições de trabalho. Partimos do primeiro aspecto com o sentimento expressado por Alice:

[...] trabalhamos de maneira insegura, a qualquer momento podemos estar saindo daqui, ou seja, não há um regulamento que nos ampare, apesar de termos feito um teste seletivo para trabalhar na escola de tempo integral. [...]. O sindicato não cobra muito e tem outra coisa, [...] somos muito pressionados, é como se essa gratificação fosse uma esmola ou então, um bem tão grande que não podemos exercer, porque o sistema usa essa gratificação para tirar direitos adquiridos, direito de grevar. A Diretora, já usou o discurso: olhem! Vocês não podem grevar, porque vocês estão na escola integral. Mas a escola sendo integral ou não, o professor tem o direito dele, ela já usou esse argumento, é como se fosse medida de controle [...] (Alice).

Entendemos que dentre os desafios vividos pelo professor dos CETIs está a fissura dos direitos profissionais, fenômeno que desemboca na desvalorização docente, e, associada a esta questão está à inoperância sindical que visivelmente Alice estampa como atitude casuísta. Então, para estes professores todo esse contingente, de situações problemas gera uma gama de tensões, ansiedades e conflitos comumente vivenciados pelos docentes na rotina da prática educativa, como reafirma Fernanda:

O maior desafio que eu considero é este prejuízo que vem nos afligindo, por conta dessa detenção, que de certa forma é uma dedicação forçada, porque a nossa contribuição de dez horas por dia aqui dentro do CETI, sem ter um amparo financeiro para isso, pra que a gente possa cobrir fora da escola outra pessoa para atender essa necessidade nossa, então, é um peso muito grande principalmente para quem é pai e mãe de família. Quem tem sua vida pessoal em andamento, com filhos, maridos, ou esposas, sofre alguns problemas que não dão para ser resolvidos por outra pessoa. [...]. (Fernanda)

Toda essa conjuntura que circunda a professora Fernanda afeta por certo a sua capacidade profissional, visto que seu emocional encontra-se invadido de tensões, de tal maneira que não oculta sua reação. Assim, Fernanda entrelaça questões que estão relacionadas à esfera pessoal e profissional e que, de forma extenuante provoca uma subdivisão do seu ser, por se sentir desassistida como cidadã que tem direito constitucional assegurado e psicologicamente afetada com a sua realidade. Além desta questão apontada por Fernanda identificamos nas narrativas outro direito que também vem afetando o professor por não ser devidamente cumprido, diz respeito à formação continuada, como afirma Alice:

Outro desafio enfrentado para trabalhar nesse Centro de Ensino é o fato de nós termos que nos capacitar por meio da organização própria de horário, procurando aperfeiçoamento apesar de não estar sendo oferecido pela Secretaria da qual fazemos parte, se quisermos aprender novos conhecimentos. [...] Tenho dificuldades no desenvolvimento da prática educativa em decorrência da carência de formação continuada voltada para a educação e tempo integral. Como a Secretaria não está disponibilizando formação continuada, nós, professores, temos que buscar por conta própria. (Alice)

Nesse relato a professora Alice aponta três questões nevrálgicas, a primeira que está associada à submissão do professor do CETI em ter que investir na sua profissão com formação continuada e estudos/cursos independentes como condição de se manter atualizado para desenvolver competentemente sua prática educativa. A segunda que se refere às dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da sua prática em virtude das defasagens de conhecimentos e a terceira que é o enfrentamento das restrições que proíbem o seu afastamento no período de trabalho para se qualificarem. Alice evidencia que na escola de tempo integral a prática educativa do professor não tem ultrapassado o paradigma mecanicista, preso à concepção positivista. Embora o professor almeje inovar, não consegue alcançar passos largos. A professora Eva apresenta explicação para esta realidade ao declarar:

A necessidade de aperfeiçoamento faz com que o professor exerça o ensino tradicionalista, ele não acompanha as novidades e conseqüentemente ele não traz essas novidades para sua sala de aula, porque ele está preso àquele mundo ultrapassado. [...] uma vez, eu perguntei – Ei, se eu quiser ir a um evento no Rio Grande do Sul que eu costumo ir, é uma semana, como é que aconteceria? [...]. Tem um evento, o SALIPI, acontece todo ano, esse ano os alunos disseram – professora, vamos? Mas, eu não via sentido de levar um grupo de alunos só para ficar passeando lá, ou eles iriam para assistir palestra, para aprender a participar de um evento ou então, não fazia sentido. [...]. Nós temos um recurso didático, a lousa digital na escola que chegou parece-me que no ano passado, a lousa foi posta na biblioteca, mas nunca foi usada, porque o professor ainda não passou por uma formação que o capacite. [...], é muito complicado, escola de tempo integral é um desafio muito grande. (Eva)

Com estas declarações, confirmamos que manter as práticas do professor no molde de outrora sem formação continuada significa além de desafios, postergar a inovação para engendrar as velhas mentalidades que só reproduzem o conhecimento. Nesse contexto o professor passa a sentir a impotência de seu domínio e capacidade para desenvolver uma prática educativa com qualidade, isto de fato é sentido pela professora Fernanda que, diante das perdas, limitações e desafios exalta:

É nosso direito como educadores de estar nos formando cada dia. Seria como um médico não saber pegar no bisturi novo que chegou e ele não poder aprender a manusear isso. A formação continuada está limitada a esses aspectos organizacionais da SEDUC que não compreende como pode acontecer isso de forma dinâmica sem atrapalhar ninguém, muito pelo contrário trazendo um retorno imediato, um retorno que vai contribuir para o resultado da própria SEDUC. É como se a escola fosse separada da Secretaria, não fosse parte dela, ou se as pessoas que estão na Secretaria não conhecessem a escola, nem soubessem que ela faz parte, distorcem o sentido de uma escola de tempo integral e educação integral principalmente nessa parte de formação de professores. Então, muitas coisas que acontecem de formação da SEDUC que seria no geral para todo mundo, não chega até nós, porque nós somos professores de escola de tempo integral, estamos ocupados o tempo todo em sala de aula (Fernanda).

Nessa exaltação a professora Fernanda ainda, ressalta que estas dificuldades são fruto da ineficiência da SEDUC, que vem se descuidando da função de promover formação continuada para seus docentes criando dessa forma muitos obstáculos e desafios técnicos, dada estas carências formativas. E consciente da própria realidade que a afeta, a professora questiona a tarefa da SEDUC de assumir a formação continuada para docentes e faz cobranças diante do dever institucional e da necessidade emergencial para fortalecer a condição do trabalho docente. Traduz ainda, um sentimento de ressentimento por não se perceber como profissional valorizada tanto no campo pessoal que tem suas próprias necessidades, como profissional que tem de se mover no círculo regimental da profissão.

Esta realidade gera desafios para os docentes que de modo geral externam sua crítica acerca da proposta dos CETIs e das posturas impositivas dos Gestores que tolhem o processo formativo em serviço e desenvolvimento profissional. De modo geral, as declarações aqui tecidas pelos professores estimulam a reflexão e questionamento sobre o emaranhado de situações adversas no sentido de entender como o professor se movimenta nessa rede conflituosa que os circunda, de forma que possam desenvolver efetivamente uma prática educativa coerente com os princípios imprimidos nos PPPs dos CETIs? Como esses profissionais encontram soluções que amenizem os desafios vivenciados? A partir destes questionamentos, tentamos encontrar respostas que indiquem as possibilidades do professor desenvolver uma prática educativa significativa que possa convergir com a proposta curricular dos CETIs.

O segundo aspecto que chama a atenção e que gera, além de desafios¹⁷, muitos dilemas¹⁸ aos docentes dos CETIs, diz respeito às suas condições de trabalho para desenvolver a prática educativa. Conforme a narrativa dos professores, estão plantadas nestes centros de ensino a escassez de determinados recursos pedagógicos, a fadiga do tempo prolongado de permanência nos CETIs, e a falta de um espaço suficiente e aparelhado para acomodar e atender às necessidades do professor, como demais pessoas que convivem nos CETIs. Tais carências afetam o desempenho da prática educativa do professor da escola de

¹⁷ Na compreensão de Aurélio (2000) desafio significa dentre outras ideias, um ato de desafiar, reptar; provocar; propor duelo ou combate, instigar. Neste sentido significa estimular o sujeito que se encontra em determinada situação a lutar para superar a questão vivida, ou alcançar um objetivo pretendido.

¹⁸ Para Caetano (1997), os dilemas são vivências subjetivas, conflitos interiores e práticos, ocorridos em contextos profissionais. Na concepção do autor, estes produzem efeitos significativos que ocasionam embaraços no indivíduo diante das situações difíceis.

tempo integral, levando ao enfrentamento de verdadeiras batalhas e desdobramentos, para obter o mínimo de condições à efetivação de algumas propostas de trabalho.

A professora Jane e a professora Fernanda explicam que estas necessidades podem encarecer o projeto orçamentário dos CETIs, contudo, o custeio desses ambientes não compromete a condição financeira e muito menos devem ser postergados. Teixeira (1959, p. 79), ao ser provocado sobre os custos que as Escolas Parques implantadas na Bahia trariam para o Estado, contra argumentou:

[...] É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Concordamos com Teixeira que este custo é necessário, considerando que um Projeto Pedagógico de educação integral não se concretiza sem custos, investimentos e mínimas condições infraestruturais. Nas narrativas dos professores participantes desta pesquisa encontram-se respostas para a indagação de Teixeira que critica o modo como o projeto dos CETIs foi pensado e está sendo desenvolvido. Pondo-se no próprio contexto de trabalho, falam da sua realidade e deste projeto como proposta utópica, contraditória, visto que na prática não visualizam diferenças que caracterizam as escolas de tempo parcial. Estas afirmativas são elucidadas no corpo da escrita deste estudo investigativo, pois os docentes não se enfadaram de anunciar, haja vista o que externa a professora Fernanda.

Se a gente tivesse pelo menos uma sala preparada para poder levar o aluno para lá, e se a gente tivesse uma gama de conhecimentos para fazer o processo de interação pegando fotos, filmes, animações de mapas e outros instrumentos metodológicos, pegando toda essa gama de recursos, com certeza seria uma aula mais atrativa. Mas, não dispomos desses recursos que envolvem computação, internet, tudo mais. [...] para o Estado isso não representa muita coisa, para instalar salas de aulas apropriadas com computadores para auxiliar as aulas, ou pelo menos uma para atender ocasionalmente as áreas de ensino e levar os alunos, sala diferente das salas simples que temos que não dispõe de recursos. Se tivéssemos recursos que favorecessem uma projeção para toda a sala interagir, com certeza a aula seria bem melhor. [...] nós tivemos problemas técnicos, com a questão da internet a que também não temos acesso aqui, ou seja, ela está instalada na escola, mas a gente tenta utilizar e ela nunca está disponível. (Fernanda)

Sabemos que os equipamentos escolares e recursos didáticos não constituem as únicas necessidades que o professor precisa dispor para desenvolver uma prática educativa

significativa, construtiva. No entanto, para corresponder aos princípios definidos nas propostas dos CETIs, que se voltam para a educação integral dos alunos, estes recursos se constituem como condições-meio para o professor trabalhar dinamicamente. Entendemos o apelo dos docentes que retratam em suas manifestações as suas limitações para avançar pedagogicamente no desenvolvimento da prática educativa.

Reconhecemos que numa escola de tempo integral que se propõe trabalhar a formação humana numa ampla dimensão, as condições-meio são fundamentais para o desenvolvimento sustentável do projeto educativo. No caso dos CETIs, os espaços e condições estruturais além de necessários devem ser pensados em termos de quantidade e qualidade, haja vista o excesso de desconforto, improdutividade, desconcentração, dificuldades pedagógicas geradas pela ineficiência desses espaços apontados por Eva e demais participantes da pesquisa, que incorrem em desgastes físico, emocional, intelectual e a exaustão do desconforto que acomete a todos. Alice, ao analisar as condições de trabalho e, em especial, o desarranjo dos espaços como aspecto agravante que repercute incisivamente na prática educativa dos professores dos CETIs, visto que os alunos também são atingidos no seu grau de desempenho, aproveitamento e bem-estar, coloca

O espaço da escola é amplo, mas não está apropriado para atender às necessidades dos alunos e professores, muito menos para realizar de forma satisfatória as atividades pedagógicas. Em relação ao tempo, é amplo, mas o professor está sempre muito ocupado com atividades de sala de aula, não há tempo para estudo e pesquisa. (Alice)

Nesta narrativa da professora Alice verificamos a preocupação com relação a dois aspectos mencionados, que se tornam cruciais nas situações pedagógicas vivenciadas pelos professores dos CETIs. As condições infraestruturais e o fator tempo, ambos afetam de forma crucial os professores e alunos. Essa realidade aguça a empatia dos docentes dos CETIs, reforçando o desgaste e as avarias que assolam a prática educativa do professor e a formação integral dos alunos. Para a professora a questão deixa de ser um simples desafio para assumir a categoria dilemática, quaisquer que sejam os caminhos que o professor percorre, em busca de soluções para a realidade vivida, confronta-se com as precárias condições físicas, materiais e estruturais que associadas afetam a condição emocional do professor.

4.4 (Im) possibilidades de desenvolver a prática educativa na perspectiva da educação integral

Na tessitura das abordagens acerca dos desafios narrados pelos participantes desta pesquisa encontramos em determinados momentos a revelação de um sentimento dialético, amalgamado pelas dificuldades, carências, incertezas, conflitos, singularidades e ansiedades que aparentemente podem traduzir um estado de desesperança, descrença e descrédito dos professores a respeito da existência dos CETIs. Em outros momentos os docentes ainda que de forma sutil, indicam sentimentos de confiança, esperança e otimismo com relação à proposta projetada para os CETIs. Em meio a estes sentimentos, os professores, embora critiquem a realidade atual, contrapondo-se às condições vividas e o arranjo pedagógico engendrado, declaram não somente sua crença, mas a necessidade e importância que os CETIs representam para a educação pública piauiense e em especial para a vida pessoal e profissional do aluno, como bem enfatiza Fernanda quando no capítulo II, p. 89, revela sua crença na proposta do educativa do CETI. Apresentando sua crítica, a professora mostra a perspectiva de futuro que o aluno pode galgar com a formação construída no CETI. Com a amplitude dos conhecimentos ministrados e adquiridos, o aluno passa a ocupar uma atividade profissional no mercado com melhor desempenho, desenvoltura e autonomia, e por toda essa ascensão a professora Jane referenda o pensamento de Fernanda pontuando que

Eu acredito que estamos apenas plantando a primeira semente e que precisamos regar e adubar muito essa semente, para que a gente possa olhar daqui a dez anos e dizer que o estado do Piauí tem escola de tempo integral e alguns jardineiros como eu e meus colegas que aqui estamos trabalhando dobrado e não estamos sendo compensados, nos orgulhar. Por isso, eu acredito que futuramente podemos estar fazendo um trabalho bem melhor se tivermos sendo remunerados e adotados com as ferramentas à altura, é muito difícil podar uma planta com as mãos como jardineiro (Jane).

Colocando-se como arquiteta deste projeto, Jane acredita também no potencial e compromisso dos professores em erguer os CETIs, contudo não omite que, para construir esta grande obra educacional, são necessárias as ferramentas que sustentaram seus pilares. De fato, entendemos que estes centros de ensino demandam algum tempo para se firmarem na dimensão proposta, mas considerando sua finalidade e o tempo prolongado de funcionamento, as condições básicas são indispensáveis para tornar viável e possível a formação de seus alunos no eixo da educação integral, é nesta vertente que a professora Eva se posiciona

Então, eu acredito que é um processo e que vai valer a pena se o Estado realmente estiver disposto a investir nesse programa para ter futuros prêmios à altura que merece. Então, a educação integral, como uma planta que acabou de colocar as duas primeiras folhinhas de fora, precisa de adubo, água, amor e muito cuidado e atenção, para que ela realmente possa ser o que nós desejamos num futuro bem próximo. Eu espero ver meus filhos e meus netos em escolas de tempo integral e que os recursos que vêm para esse campo sejam realmente investidos nele. Nós precisamos de profissionais capacitados em todas as áreas, nós precisamos de piscinas, de quadras esportivas para que esses alunos possam investir no seu potencial esportivo e dar um retorno para o Estado. (Eva)

A professora Eva, além de apostar na escola de tempo integral, almeja que seus descendentes sejam contemplados com ela que se mostra promissora para a formação do sujeito em toda a integralidade. E por ser tão abrangente a professora Alice afirma que

A proposta do CETI como é colocada encanta a todos, eu particularmente acredito que esta proposta embora seja interessante para a população piauiense, ela só se desenvolverá pelo menos em parte se as condições infra-estruturais e de investimentos no professor forem revistas, pois, como está, não funciona. (Alice)

O professor Rogério, embora sintetize sua opinião também ressalta sua crença na educação integral com o tempo prolongado, mas concordando com o pensamento de Fernanda, Jane, Eva e Alice, reafirma que os problemas estruturais podem criar obstáculos para a sua efetivação, tornando o projeto do CETIs uma impossibilidade no contexto piauiense, pois,

A escola de tempo integral é uma necessidade para a geração atual, agente acredita nesta possibilidade, de trabalho em tempo integral, mas precisa ganhar melhor, precisa ter melhor estrutura, precisa ter mais parcerias, [...]. E um professor de tempo integral não consegue sozinho aquilo que o governo está querendo que ele faça, não consegue, a gente vai tentando, se esforçando, mas não consegue, essa é a grande verdade. (Rogério)

Angélica, gestora da SEDUC e coordenadora do Projeto do CET, também reconhece que a escola de tempo integral é de grande importância para a sociedade, destaca os resultados positivos desta experiência e o seu avanço quantitativo e, por ser tão relevante e necessária, acredita que sua expansão está garantida. Mas, em contraposição aos professores não menciona a precariedade que circunda estas escolas devido as questões infraestruturais, curriculares, as dificuldades que os professores enfrentam no desenvolvimento da sua prática educativa e outras situações que afligem a todos que se encontram diariamente nestes ambientes educativos.

Eu acredito muito no Projeto de tempo integral e digo mais que é um Projeto que logo, logo vai estar presente em todas as escolas, hoje não tem como estar em todas as escola, mas à

medida que a gente vai tendo resultados positivos, outros vão, implantando, por exemplo, nós partimos de catorze escolas e já estamos em quarenta e uma escolas significa dizer que o projeto tem dado resultado positivo. Então, já é um Projeto consolidado, não tem como voltar atrás, nós já sabemos que quatro, cinco horas não chegam para que os alunos tenham aprendizagem suficiente e os professores tenham também condições de estar transmitindo todos os conteúdos que cada disciplina propõe. Em, a gente espera que todas as escolas possam estar contempladas com o tempo integral. (Angélica)

Analisamos a fala de Angélica como um posicionamento político ideológico que na função de gestora tenta publicar as vantagens e os efeitos positivos das ações do sistema, embora as situações não se configurem da forma como são divulgadas ou comemoradas. Este estilo de discurso tem incomodado os profissionais da educação e em especial os professores que se sentem ignorados nas escolas em meio a dificuldades genéricas. Situações como estas motivam manifestações e geram debates de modo que as discussões sobre educação e escola pública têm sido objeto de estudos e debates nos diferentes séculos e gerações de pesquisadores que de forma direta ou indireta se vinculam a esses segmentos com posicionamentos críticos e (des) construtivos.

Comumente os críticos destes campos, que tendem a analisar e classificá-los, não se restringem a educadores, estudiosos ou pesquisadores da educação. Como profissional e também pesquisadora desta área, temos constatado que as referências feitas à educação e escola, partem de públicos variados, que reúnem pessoas leigas ou profissionais dessa área, campo, e na maioria das vezes essas críticas são acompanhadas de adjetivações que as (des) qualificam ou acusam a falta de credibilidade do sistema e educação pública.

Nesse contexto, não nos causa mais estranheza quando são tecidas opiniões que tentam desnivelar e desvalorizar a educação e a escola, situando-as num campo de pouca importância. Contudo, questionamos e provocamos com reflexões tais concepções, pois, sabemos que a educação tem evoluído, embora morosamente em conceito, importância e respaldo legal, ressignificando, portanto, a sua natureza e o seu caráter filosófico, epistemológico, psicológico e social. É inegável o valor que podemos atribuir à educação e a escola como pilares de sustentação do desenvolvimento econômico, humano e da sociedade. Entendemos com Dewey (2007) que a educação se configura como um processo social que se adquire no curso da vida, portanto, não significa preparação para a vida, mas, a própria vida.

A partir desse princípio, o pragmatista americano nos convence de que a tarefa da educação ultrapassa o campo de desenvolvimento dos indivíduos, passando a ser então, um eficiente instrumento de (re) construção da sociedade. Convivendo com Dewey, Teixeira foi influenciado pelo seu pensamento de tal modo que passou a convergir com a teoria e

concepção filosófica. E, nessa vertente o brasileiro construiu política e ideologicamente suas próprias idéias acerca de uma educação progressista, renovada e transformadora que se alicerça em diversos patamares da sociedade, superando o limite de uma formação ontológica para além da cognição, que abranja a formação dos sujeitos em sua plenitude, ou seja, uma educação que trabalhe o sujeito por completo, mente, corpo e espírito.

É nessa dimensão da concepção de Dewey e de Teixeira que apostamos numa educação que se volta para a formação ontológica de homens e mulheres; crianças, jovens e adolescentes que se situam na sociedade. Além disso, acreditamos, que a educação galga uma amplitude que extrapola os limites da escola para se materializar em todos os segmentos da sociedade, caracterizando, portanto, como um processo de multifacetado que se desenvolve no horizonte tanto formal como não formal, entrelaçado por parcerias firmadas com as mais diversas instituições que se relacionam com os sujeitos em formação.

Reconhecemos que educar se constitui uma tarefa complexa que envolve toda uma conjuntura de situações, condições e instituições, portanto, essa imensa tarefa exige dentre os inúmeros esforços, determinações, múltiplas políticas, conhecimentos e profissionalismo para que os percalços emergentes dos contextos internos e externos à escola, não venham obstacularizar as intenções e ações educativas que comumente são visíveis na escola e sentidas pelos professores como desse modo narram

A gente vem fazendo o que pode fazer, se eu disser que tenho a possibilidade de toda a prática que planejo, toda ideia que queria desenvolver, estaria mentindo e algum dia a gente vai fazer tudo o que quer? Não, mas isso não é motivo para dizer que não vai fazer, porque a gente não pode dizer que não vai desenvolver. Hoje eu quero assistir um filme, nós não temos uma sala para fazer a projeção desse filme, por exemplo, depois do sétimo horário, já é à tarde (treze horas e cinquenta minutos), a impossibilidade é a temperatura, é tão elevada que nosso aparelho se desliga automaticamente para não queimar aquela lâmpada que é caríssima, certo, mas é só o filme? Não, nós estamos desenvolvendo um processo pedagógico agora que depende da climatização da escola. Se eu quiser fazer uma aula de campo, um processo de interação com outra disciplina fora da sala de aula do meu ambiente eu vou poder fazer? Eu não vou poder fazer isso hoje, dentro do nosso espaço que é muito grande, mas, não é apropriado, mas a escola não está parada, nós estamos fazendo com que um projeto de arborização seja desenvolvido, mas se alguém disser - Sim, mas vai demorar muito. Mas na educação tudo é processual, não existe eu fiz hoje e hoje eu colho, não! Eu não lembro o nome de um autor que ele disse que estava com dez anos lendo um texto e ele não teve nenhuma cerimônia de dizer que ainda não tinha conseguido ler o texto e, no momento eu fiquei sem entender, é exatamente a educação, é um processo, ele disse que todo dia que lia o texto, claro que ele não lia o dia todo, mas no dia que falou que estava com dez anos que lia o mesmo texto, ele disse que toda vez que lia esse texto encontrava uma informação nova que não tinha conseguido obter na anterior, então, a gente vê que a educação é realmente processual, não existe a coisa pronta, e acabada, a gente tem vontade de fazer tudo, mas é impossível fazer tudo o que quer, precisa do apoio do campo educacional. Eu costumo dizer que a nossa colaboração é até pequena diante da construção

de um cidadão e, ai talvez alguém nem entenda e diga o professor é tudo, mas a educação é muito mais na vida do aluno do que um professor só. (Rogério)

Apesar das dificuldades e desafios mencionados pelo professor Rogério, que demandam de si esforço intelectual, espiritual e político, de modo geral, encontramos nos fragmentos narrativos dos participantes desta pesquisa indicativos que traduzem as concepções desses professores sobre educação e escola, que revelam um pensamento promissor, aderindo de certo modo às idéias de Dewey e Teixeira, que defendem e vivem tanto na teoria como na prática, um desenho de educação delineado num paradigma de educação possibilitadora de uma formação humana integral e integrada. Nesse sentido, os participantes da pesquisa reafirmam nas narrativas as suas crenças sobre a viabilidade do professor desenvolver uma prática educativa alicerçada nos princípios de uma educação integral com tempo ampliado, como assim declaram

Para o professor é bem mais prático desenvolver a prática educativa no tempo integral pelo tempo que se dispõe. (Jane)

As possibilidades são maiores porque nós dispomos de mais tempo com o aluno, a escola dispõe de outros projetos que viabilizam as práticas e que complementam para que essa educação seja integral, onde ela esteja complementando vários aspectos o corpo, a mente o intelecto dele, essa educação integral ela é mais disponível mesmo na escola de tempo integral, [...]. (Alice)

As ressalvas que as professoras Jane e Alice fazem prendem-se à vantagem que a ampliação do tempo escolar oferece para desenvolver uma prática educativa que abranja as diferentes dimensões do aluno e que em outros contextos educacionais, onde o ensino permanece em tempo parcial, não será possível da mesma forma. Expandindo seu olhar para as questões que incrementam didaticamente a prática educativa do professor, a participante Fernanda assevera sua crítica enfatizando

Existem inúmeras possibilidades para que a gente possa estar melhorando nossa prática educativa, principalmente pelo fato do tempo ser maior, mas existem outros aspectos. Esse ano a gente recebeu alguns equipamentos tecnológicos e eu indaguei: Se a gente tivesse uma escola integrada onde esses equipamentos funcionassem realmente, seria muito bom, né? Com esse equipamento a gente conseguiria realizar um trabalho bem dinâmico, estaria prendendo mais a atenção do nosso aluno. Mas esse é um pensamento individual meu como professora da escola, porque o Estado não prepara o professor para lidar com as tecnologias, nem capacita, nem estrutura a escola, joga a tecnologia e espera que o professor, se vire para aprender a lidar com ela e ninguém nasce sabendo, ou seja, esse ano a gente recebeu alguns quadros chamados de quadros-livro, mas apenas ele, nada de formação tem que contar com a possibilidade de um milagre acontecer e alguém que tem esse conhecimento vir para a escola para nos ensinar a manuseá-lo, ver como funciona e não existe esse alguém a. (Fernanda).

As ponderações da professora Fernanda são reflexos de uma rotina que se instala na realidade das escolas públicas concretamente, pois, essa ação do Sistema de equipar os ambientes escolares tem sido uma constante e antiga prática adotada nas diferentes décadas da educação. Embora não se compreenda tal atitude, comumente nos deparamos com escolas “equipadas” que não fazem uso desses equipamentos, por diversas razões dentre estas pontuamos:

- ✓ Os profissionais da escola não têm domínio técnico para operar os equipamentos e o Sistema de Ensino não promoveu formação para capacitá-los;
- ✓ O Sistema promove formação para capacitar os profissionais, fundamentada numa proposta curricular aligeirada, fragmentada ou descontextualizada;
- ✓ O ambiente escolar não está apropriado para receber, acomodar ou oportunizar o funcionamento desses equipamentos;
- ✓ A escola apresenta outras necessidades que são consideradas mais emergentes e necessárias a que esses equipamentos não atendem, e às vezes não dispõe de condições para mantê-los porque demandam um custo alto de manutenção.

Diante dessa realidade, compreendemos que esses equipamentos nem sempre resolvem os problemas cruciais da escola, e muito menos possibilitam uma prática educativa significativa para a formação integral do aluno. O que poderia ser um instrumento útil e facilitador para alicerçar o trabalho do professor passa a ser uma espécie de “holofote”, que tem um efeito de refletir intensa claridade, podendo até cegar, dependendo do seu grau de iluminação, ou seja, são instrumentos que estão na escola, chamam atenção, enchem os olhos, despertam desejo e interesse dos docentes para usá-los, mas, na verdade, não podem ser usados, por razões maiores e assim, impactam, obscurecem, frustram os planos didáticos dos professores.

Embora a professora Eva aponte outras questões relacionadas ao currículo escolar, antes não mencionado pelos demais participantes dessa pesquisa, Rogério, Jane, Alice e Fernanda, ela sinaliza certa crença na possibilidade de desenvolver no movimento das situações pedagógicas, uma prática educativa focada nos princípios da educação integral, contudo, se posiciona afirmando que há possibilidade de desenvolver uma prática educativa, portanto assinala “Eu vejo assim, a possibilidade de desenvolver uma prática melhor, mas isso só vai acontecer quando realmente se repensar nesse currículo de escola de tempo integral” (Eva).

A professora Jane demonstra ter uma compreensão de educação integral diferente dos moldes que vivencia nsCETIs que é diferente da escola de tempo parcial, cuja duração do

tempo se reduz em média sessenta por cento. Quanto à prática educativa, a professora considera que há um estado de mesmice, conservando estilos pedagógicos tradicionais, que contradizem a proposta do CETI. Com isso declara a necessidade de revisão curricular que possibilite concretamente a transformação dessa realidade educativa que, entendemos como a professora, no contexto de trabalho se configuram como pseudoinovadoras.

Enfim, as narrações tecidas pelos participantes acerca das (im) possibilidades do professor desenvolver uma prática educativa na perspectiva da educação integral são incisivas, no sentido de externarem que não são desfavoráveis ao Projeto da Escola. Contudo, não negam as situações pedagógicas que estão subjacentes nos contextos destes centros de ensino, que se contrapõem às idéias propostas nos PPPs. Com isso, julgam ser necessárias amplas mudanças no pensar e fazer um currículo considerando a realidade dos CETIs, bem como defendem que não sejam postergadas mudanças também nos aspectos físicos estruturais, relação escola-comunidade e outras situações emergentes que persistem no ambiente escolar, contrariando e impossibilitando o sentido de uma educação significativa, alunos e profissionais docentes.

4.5 Mudanças necessárias para a ressignificação da prática educativa

Ao considerarmos a Educação Integral como um caminho transitável para formar o ser humano em sua integralidade e emancipação, devemos ter o discernimento para não confundir o sentido que configura esta educação com o sentido que é atribuído à escola de tempo integral. Temos a compreensão de que a educação de tempo parcial, sem dúvida, traz na sua essência a possibilidade de formar o ser humano em todas as suas dimensões de vida, enquanto a escola de tempo integral num sentido estratégico, busca superar a simples noção de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, objetivando a discussão e construção de espaços de participação democrática na comunidade, possibilitando aprendizagens na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos.

É com essa compreensão que desenvolvemos uma abordagem teórica-empírica no segundo capítulo, quando nos referimos acerca do delineamento de concepções sobre educação integral escola de tempo integral, descrevemos as experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil e no contexto piauiense, com vistas a elucidar os equívocos e antagonismos suscitados entre os Sistemas de Educação e educadores que, por falta de

conhecimentos meticulosos, praticam desacertos que desvirtuam propostas de ensino, que tem uma formação integral. E a partir dessa retomada de abordagens, buscamos no cerne do terceiro capítulo analisar os fatores que dificultam ou viabilizam a prática educativa dos professores da escola de tempo integral, discutindo os desafios e possibilidades, que sobrepõem a educação integral desenvolvida numa escola de tempo integral, refletir sobre quais mudanças se fazem necessárias para que as propostas projetadas com esse sentido para instituições de ensino sejam concretizadas sem o risco de comprometer suas finalidades e qualidades. Dessa forma, trazemos para o contorno dessa reflexão os fragmentos narrativos dos professores participantes desta pesquisa que melhor expressam seus sentimentos.

As mudanças vão muito além do que a gente tem. Gostaria de mais participação das famílias para estar ajudando a escola estar mais preparada na sua estrutura, porque não basta ser grande, ela tem que ter mesmo os espaços específicos, como do repouso, dos banheiros para suprir a demanda, ar condicionado, pois, no nosso clima, a climatização da escola iria facilitar muito a aprendizagem dos alunos. Porque, mesmo que eu tivesse que comprar bom ar, não iria resolver o odor da sala em função da higiene dos alunos, mas eu ia, estar num ambiente mais fresco, favorecendo a concentração deles na aprendizagem, pois, eles passam a tarde falando: Ah, está fazendo muito calor, ah, tia vamos dormir, ah, tia, eu quero descansar. Então, que fossem repensadas essas dificuldades das crianças. Que a família pense que a escola é só o complemento da educação, ela não é responsável por tudo, que a partir do momento que ela recebe a criança pela manhã e entrega à tarde, não quer dizer que aí se responsabilizar pelo sucesso ou insucesso dela. Temos que entender a educação como um conjunto, como uma soma, que a escola é uma extensão, ela não é o começo e o fim de tudo, ela é a extensão da educação que vem de casa (Alice).

A fala da professora Alice torna evidentes as dificuldades vivenciadas em relação à (des) articulação família e escola que afeta pedagogicamente o desenvolvimento da prática educativa dos docentes. Na concepção dos participantes desta pesquisa, esta realidade precisa ser mudada, com o esforço de ambas as instituições, “escola e família”, pois, do contrário a situação tende a embaraçar ainda mais as relações, o que fortalece os conflitos e transferência, de responsabilidades para os docentes. Nestes trechos, verificamos as limitações e dilemas que os professores enfrentam ao revelarem um sentimento de impotência em frente a certas atitudes de famílias de alunos que querem transferir responsabilidades que são suas, para a escola e em particular para os professores.

Além deste desafio, emergem outros, aguçando ainda mais a realidade conflituosa do professor, como a questão da falta de investimento na formação, a descontração e baixo desempenho dos alunos e docentes em decorrência do ambiente climaticamente desconfortável que não oferece condições de trabalho adequadas, ao estilo de uma escola com tempo ampliado. No que se refere a essas condições, a professora Fernanda endossa alguns

sentimentos de subvalorização ao se referir às condições de trabalho que envolve desde as ferramentas de trabalho à questão financeira; desarticulação nas comunicações entre Sistema e escola; rotatividade de gestores no Sistema, provocando linguagens fragmentadas e equivocadas quanto à filosofia da proposta dos CETIs;

A mudança tem que acontecer principalmente na questão humana, começando lá de onde vem realmente a demanda de informações de conhecimentos, porque nós temos um gravíssimo problema nesse momento. Quando a escola de tempo integral foi idealizada, as pessoas tinham um projeto e sabiam o que queriam enquanto escola de tempo integral e essas pessoas só ficaram por um ano e meio, entraram outras, o sistema colocou outras pessoas para tomar conta das pastas que não sabiam exatamente do que se tratava e, foram fazendo mudanças. A gente já chegou a receber informações aqui totalmente diferentes, porque a gente sabe o que é a realidade da escola de tempo integral, como por exemplo, trabalhar com projetos e alguém dizer que não vai contar tempo para a escola, ou seja, como se os dias em que a gente fosse fazer uma culminância de projetos não fossem contados como dia letivo, na carga horária. (Fernanda)

A voz da professora Fernanda transmite a necessidade de mudanças das velhas práticas cartesianas que permearam durante séculos no Sistema Central de ensino, que outorga benefícios para uma camada de profissionais que se mantêm afastados das escolas, agindo com força de poder de forma obscura, por desconhecer a realidade da escola, com isso volta a afirmar

Essas pessoas não sabem o que estão fazendo e onde estão, poderiam cursar uma formação para saber o que estão fazendo, qual o objetivo e ler mais sobre o sentido e o significado da educação integral, fazer uma especialização na área, para que pudessem entender. Mas, isso não vai acontecer, porque elas ficam lá por um tempo determinado na função de gestor. Sabemos que a rotatividade de funções nesses locais atrasa muito o processo, infelizmente, isso acontece no setor público e essa quebra atrapalha o processo em andamento e a gente que está aqui, passando por tudo, sofre as consequências dessas mudanças. Houve muitas mudanças em todos os setores, mas não lembraram do principal, que é a questão do financeiro, ou seja, houve mudanças de funcionário, mudanças de pasta, mudanças até do nosso trabalho, mas nossa gratificação congelou por mais de cinco anos. Interessante quando a inflação está galopante, nós estamos aqui, correndo, com um pedaço de giz na mão, pedindo para salvar a professorinha (Fernanda).

Esse conjunto de situações, além de movimentar a rotina docente, provoca anseios e desorganização na sua dinâmica diária, porque o profissional é involuntariamente envolvido em situações que exigem de si reflexões, investimento de tempo e tomada de decisões que na maioria das vezes não podem fazer. Tais questões, por não serem de ordem apenas pedagógica, extrapolam seu campo de atuação e competência, contudo são situações que precisam ser enfrentadas, discutidas e transformadas a favor da educação integral, portanto, a professora Fernanda assevera que dentre as mudanças a serem enfrentadas a situação

financeira dos professores, pois em sua opinião, os docentes estão sendo prejudicados. Ela não esconde a ansiedade para equacionar outros desafios vividos na prática educativa e assim, prossegue sua fala arrolando outra necessidade como inadiável

[...], estruturar as escolas para eu os alunos tenham realmente espaços onde a gente possa oferecer aprendizagem de qualidade. Então, a estrutura da escola é muito importante para que a gente possa fazer um excelente trabalho e, dentro dessa estrutura, aproveitar o máximo que ela oferece, para realmente haver um resultado positivo, que não seja só um ambiente de escola bonita, com professores bonitos, bem vestidos, finos, como um dia disse uma repórter aqui, ou seja, um rótulo, mas um conteúdo acima do que o rótulo descreve, para que outras pessoas digam: “Não, mais eu soube que era assim, mas é assim”, ou seja, uma idéia compatível com a realidade ou um pouquinho melhor. Quem fez o rótulo não sabia o que estava fazendo então, que seja realmente a altura. Então, tem muitas coisas a ser mudadas. Há um descompasso imenso entre o proposto e o real, e estou falando do CEMTI B que foi criado realmente como modelo. Imagine a situação de outras escolas, que não foram criadas, foram adaptadas e essas adaptações são bem defasadas, mudaram o rótulo, ou seja, você bebia a água mineral e resolveram agora engarrafar a água, água qualquer, água potável contanto talvez filtrada, recebida ela na garrafinha de água mineral. Então há muitas coisas a ser feitas principalmente na estrutura, mas também o recurso profissional precisa ser repensado, pois o maior e mais importante da educação no mundo todo, não só aqui na escola de tempo integral, são os recursos humanos. (Fernanda)

A fala de Fernanda, de certa forma, retoma as falas de seus pares ao explicitar a necessidade de uma boa estrutura que favoreça à realização de um bom trabalho compatível com o interesse e o conforto da comunidade escolar. Neste horizonte, admite os docentes se esforçarem para superar o desafio gerado pelas difíceis condições de trabalho, questões estruturais, etc. e realizar um trabalho pedagógico favorável à formação do aluno.

Neste contexto, a professora revela o incômodo que o professor passa em determinados eventos ao ter que investir financeiramente na intenção de assegurar o êxito dos trabalhos pedagógicos. Assim, entendemos que o seu sentimento de certa forma, retrata uma inquietação e desconforto ainda maior, ao constatar o desconhecimento da comunidade quanto à realidade caótica que os docentes enfrentam para promover minimamente a função do CETI, em sua opinião o desconhecimento da comunidade e do público em geral em relação a este movimento que o professor faz no cotidiano da prática educativa contribui para a formação de falso rótulo que mascara a imagem do CETI.

Encontramos nestas declarações o descortinamento do cenário do CETI, que foi arquitetado pelo Sistema Estadual de Ensino como projeto modelo. A professora Eva reforça o teor destas declarações na sua narrativa, elencando situações similares que vivencia, assim, pontua que as mudanças além de necessárias não devem ser postergadas, pois

[...] a primeira coisa a ser feita é lançar um novo olhar para a escola de tempo integral, principalmente para atender a essas necessidades, porque o que é proposto no projeto deve funcionar de verdade. Depois dar mais abertura ao professor no sentido de diminuir a sua carga horária, porque ele tem possibilidade de trabalhar na perspectiva de atividades criativas enormes com os alunos, o problema mesmo é que nós não temos esse tempo mesmo para essa organização pedagógica (Eva).

Para a professora Eva, esta mudança torna-se vital para o docente desempenhar uma proposta de trabalho criativa, significativa e coerente com os princípios de uma educação integral. Considerando esta lógica, propõe a revisão política do modo como está sendo operacionalizado o projeto do CETI como possibilidade de ressignificar a realidade contraditória instalada no momento presente. No contexto destas mudanças explanadas pelos participantes desta pesquisa a professora Jane se manifesta

A escola integral ainda não é para todos. Requer disciplina e controle do tempo pelo professor, mas também para os alunos. É muito cansativo para todos, principalmente por não ter acomodação para o descanso. A falta de estrutura é um ponto forte para a prática educativa acontecer de verdade, portanto, é preciso urgentemente melhorar a estrutura da escola e os laboratórios. Sinto o meu trabalho quebrado, então por que não selecionamos os alunos? Por que não há um tempo de adaptação? Somos obrigados a conviver com alunos que não querem se enquadrar, então, por que insistir? É uma situação desgastante, mesmo sabendo que a escola é para todos, a oportunidade tem que ser dada, mas existe uma grande parte que não quer. Não queremos que esses alunos deixem de estudar, mas que vão para uma escola de tempo parcial. Precisamos de professores capacitados anualmente (desejo muito fazer mestrado), precisamos de assistência psicológica, pois enfrentamos vários problemas, precisamos de apoio! Somos iguais aos professores do tempo parcial. O que nos diferencia é o salário e o tempo da escola. (Jane)

A narrativa de Jane não foge ao contexto de abordagem de seus pares, temos a evidência de que além de reafirmar as situações pedagógicas conflituosas que atingem os docentes, a professora procura sintetizar o grau de desafios que os situam na contramão de uma prática educativa significativa, retém os avanços e conquistas da proposta dos CETIs. Neste âmbito estende seu olhar descrevendo as insatisfações, contradições, singularidades, fragmentações e imposições que precisam ser suplantadas, ou seja, tais situações exigem mudanças efetivas como possibilidade de sobrevivência dos CETIs no desenho traçado.

Os questionamentos lançados por Jane são reflexos da arbitrariedade, ditames, descaso e imposições que historicamente referenciam a política educacional e, por conseguinte demarcam a prática educativa dos professores como deficiente, improdutivo e insignificante. Reconhecemos com Foucault (2001), Bourdieu (2012) e tantos outros críticos que pesquisam a força do poder institucional, estado de alienação e inconsciência profissional cuja realidade descrita carrega as intenções políticas das instituições fomentadoras da

educação em manter um paradigma de formação humana com um leque de princípios que diferenciam e segregam grupos sociais.

E mediante estas intenções, verificamos nos contextos educativos o desenvolvimento de formações do indivíduo aligeiradas, desarranjadas, centralizadas e ao mesmo tempo isoladas, visto que a escola se forma com um grupo restrito de profissionais, encarregados assumir e equacionar todas as situações pedagógicas que nela transitam. É diante deste fato que a professora Fernanda e demais professores já mencionaram que uma escola de tempo integral com o desígnio de educar integralmente seu aluno requer sobremaneira a parceria de um grupo de profissionais que possam coletivamente construir o projeto educativo a que se propõem. Neste sentido, a professora Fernanda detalha

[...] existem muitas coisas que a gente poderia estar organizando e conquistando dentro do sistema de tempo integral, de tal forma que venha melhorar nosso trabalho, melhorar a qualidade de vida das pessoas que estão dentro desses locais, não só dos educadores, mas também dos alunos, e contribuir para que a gente tenha um resultado excelente. Por exemplo, a necessidade de uma equipe multidisciplinar na escola para contribuir na construção de uma educação integral, eu acho isso uma grande falha, como é que a gente fala numa escola de tempo integral e as escolas que não são de tempo integral, como as escolas particulares, tem uma equipe multidisciplinar, porque é uma necessidade hoje do mercado, porque é uma necessidade real hoje no mundo e na escola de tempo integral não uma equipe multidisciplinar, ou seja, tem uma equipe de psicólogos na SEDUC e eu quero saber o que eles vão resolver sentados no ar condicionado da SEDUC? Por que eles não fazem um rodízio se não para ficar um psicólogo em cada escola, um rodízio por escolas? Uma escala mensal? Cadê os fonoaudiólogos do nosso Estado? Eles têm que ficar unicamente nas escolas com crianças que têm necessidades especiais? Isso significa dizer que nós nunca vamos ter inclusão no nosso Estado, nós vamos ter sempre um Centro específico para cuidar de crianças com necessidades especiais que nunca ficarão inseridas na sociedade, ficarão lá escondidas. Então, nós temos muitos profissionais que podem contribuir para que realmente o ensino na escola de tempo integral seja realmente integral, atenda ao aluno na sua integralidade. Onde estão estes profissionais? Eu não sei onde a Secretaria pode estar inserindo esses profissionais? (Fernanda).

De fato, uma equipe diversificada de profissionais nos CETIs tende a facilitar substancialmente a prática educativa do professor destes centros. As leituras das escritas destas narrativas nos revelam um vasto leque de situações conflituosas que abarcam alunos, professores e demais sujeitos que estão inseridos na escola. E neste universo de situações estão contidos problemas de saúde, emocionais, culturais, sociais, econômicos, políticos que extrapolam os limites e competências técnicas para o professor responder positivamente sozinho. Assim, diante deste rol de situações pedagógicas, a professora Fernanda adverte para a necessidade de mudar esta realidade, constituindo no espaço do CETI uma equipe de profissionais que possam estabelecer parcerias de trabalho com os docentes, afinal

Nós lidamos com pessoas em formação então, nós já nos encontramos aqui na escola com diversos problemas que precisariam, de apoio, não é problema pessoal na família, mas, problema físico, orgânico que se tivessem apoio, seu portador, tinha um desempenho muito melhor mas como não tem a gente vê o bullying acontecendo porque não existe uma formação e um profissional dentro da escola para atender ao aluno. Não é possível trabalhar e realmente atender ao aluno na sua integralidade, sem os múltiplos profissionais que fazem parte do processo ensino aprendizagem, está longe de ser um Coordenador, um Professor, ou Gestor que vão dar conta das multifunções que cabem a outros especialistas, então o processo da educação integral é muito mais complexo e, portanto exige uma equipe multiprofissional na escola (Fernanda).

Entendemos que são estas dificuldades que excitam a necessidade destes professores dos CETIs externarem sua ânsia por mudanças, mesmo que aparentemente demonstrem indignação, negação, na verdade seus sentimentos insurgem como eco, apelo, ou alerta que desperta a atenção da SEDUC e comunidade escolar, para reconstrução desta realidade educativa, a partir de um novo ensaio pedagógico, ou seja, um novo desenho de projeto coerente com a realidade escolar e que promova a visibilidade destes centros de ensino com tempo ampliado, focado numa prática de educação integral. Ao ser questionada sobre as dificuldades que o professor vivencia, e as perspectivas de mudanças desta realidade, Angélica não se posiciona, de forma estratégica, se coloca como gestora para justificar que os CETIs vêm alcançando certa visibilidade na sociedade piauiense, isto conforme enfatiza, denota uma superação dos desafios e o alcance de mudanças, ainda, complementa que tal visibilidade vem sendo registrada

[...] a melhoria do ensino aprendizagem onde nós temos colhido muitos frutos no Ensino Médio, o aluno tem sempre se destacado nos diversos eventos, por exemplo, olimpíadas, em concursos que eles participam em nível nacional, agora mesmo no intercâmbio, nesse programa que o aluno tem oportunidade de estar indo para fora do Brasil, estudar espanhol ou inglês, praticamente todas as nossas escolas de Ensino Médio tiveram alunos contemplados com o programa então, é justamente isso, a gente tem percebido que as coisas estão acontecendo, não estão acontecendo cem por cento como a SEDUC propõe, mas a gente tem conquistado através de iniciativas que às vezes saem até do contexto escolar (Angélica).

Na opinião da Coordenadora estes fatos são indícios das mudanças que já vêm sendo processadas nos CETIs, a exemplo, cita a participação dos alunos em jogos e intercâmbios. Para a professora Fernanda, de fato esta é uma conquista que merece destaque e comemoração, contudo, lembra que os resultados positivos poderiam ser mais significativos tanto no aspecto qualitativo como quantitativo, caso houvesse mais investimentos, pois há um potencial que está sendo subutilizado, pouco explorado e aproveitado, como sinaliza

Nesse momento, este CETI tem dois representantes nos jogos escolares, imagine só se tivéssemos um espaço, nós teríamos dez, vinte, trinta, sabe Deus porquê. Nós temos muito potencial, não temos é como desenvolver esse potencial. Nós temos o representante de judô e a representante de xadrez que estão nos jogos escolares Infanto-juveni em Belém-Pa, representando o Estado do Piauí e que saíram daqui da escola, é um orgulho muito grande pra gente. Então, nós não podemos isolar o cidadão e achar que ele vai receber o conhecimento abstrato passado do livro como a única ferramenta que ele tem de crescimento. Ele é muito mais abrangente do que a gente possa imaginar e quanto mais ferramentas a gente tiver para auxiliá-lo, melhor ele vai estar estimulado e muito mais motivado ele vai estar e melhores resultados ele vai dare não é para mim, para a escola, nem somente para a SEDUC é para nosso Estado inteiro e nosso país. O exemplo disso é o estímulo que os alunos receberam na disciplina de Inglês com o projeto que o Estado está desenvolvendo “Estudar é uma viagem, Aprender é uma viagem”. Nessa escola nós temos cinco representantes nesse momento preparando seus passaportes para viajarem para o Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia, foi uma dedicação, é um investimento que o Estado está fazendo e que a gente consegue ver que, quando há um investimento maior o resultado é a altura do investimento e é isso que a gente espera que aconteça no ensino de tempo integral (Fernanda).

Com uma linguagem diferenciada da narrada por Angélica e Fernanda, a professora Evaa demonstra que estas mudanças além de não ser, perceptíveis, todo esse movimento que é feito nos CETIs para incluir o aluno no projeto de intercâmbio exige do aluno um esforço que extrapola sua própria condição física, visto o volume de requisitos que o aluno precisa cumprir para ser contemplado extrapola os limites da sua capacidade física, intelectual. Pois, conforme Eva, o aluno segue uma rotina extenuante e, diante de tal realidade, lança questionamentos para entender em que medida esta realidade que vive lhe faz bem.

Eu não vejo muitas mudanças, existiu esse ano no início do ano, quando surgiu aquele projeto do Intercâmbio que muitos alunos se interessaram, se viram seduzidos pela oportunidade de passar seis meses fora do país, muita gente se inscreveu e eles ficaram desesperados quando souberam que o critério era a nota de Matemática e Português. Isso fez de certa forma com que as notas melhorassem porque muita gente não foi escolhida porque não tinha boa nota e o fato deles saberem que muitos que participaram, por exemplo, dos oitentas alunos selecionados, da escola são cinco alunos que vão para o Canadá, Nova Zelândia e Estados Unidos. Então isso de certa forma é um atrativo para eles mas, eu achava tão cansativo dizer para eles, não entendo como eles conseguiam passar das sete e vinte às cinco horas assistindo aula mesmo no horário deles e quinze para as cinco, dez para as cinco eles já eram liberados da última aula, o professor liberava que era o tempo que eles iam ao banheiro, iam tomar um lanche, e às dezessete horas entravam no curso de Inglês e saíam as dezenove horas então era das sete da manhã as sete da noite, doze horas de segunda a sexta feira. Eu ficava olhando porque tem algumas pessoas na escola, por exemplo, a professora de Redação, que tem uma filha e uma sobrinha que começaram a fazer o curso e, ela disse – tirei! Eu não aguento porque desgasta a mãe também, que tem que ficar esperando as meninas terminarem o curso para poder ir para casa, era um desgaste total! (Eva).

Analisando ainda as mudanças que precisam ser galgadas para a melhoria dos CETIs, a Professora Eva exalta que as condições materiais precárias que estão plantadas no solo dos CETIs precisam ser vencidas efetivamente, pois revela que

A parte física da escola propriamente dita ainda não está preparada para que a gente possa fazer tudo que é necessário, que a gente possa ter o cidadão atendido na sua integralidade como tantas outras propostas que o mundo externo oferece. Pra que esse aluno não se sinta preso dentro de um lugar que mais parece um presídio do que uma escola então, com certeza a gente faz tudo que é possível fazer com as ferramentas que temos (Eva).

Nesta narrativa a professora Eva aponta o empecilho das condições de trabalho como forte obstáculo que além de dificultar a prática educativa do professor, o desafia para a busca de novas alternativas que viabilizem a operacionalização do projeto da escola de tempo integral que se aproxime o máximo desejável da educação integral. Adotando uma atitude política e corajosa a professora Eva critica, o quadro fisionômico dos CETIs por não visualizar nestes contextos educativos, a operacionalização do PPP de cada centro de ensino em um nível de coerência. Colocando-se na função de gestora Angélica retruca as críticas que são dirigidas à proposta de educação integral adotada nos CETIs, na sua visão a SEDUC tem sim, permitido a autonomia das escolas, o que ocorre, é que as dificuldades existem e são naturais visto que se trata de uma experiência em processo de implantação, nesse prisma justifica

[...] nem tudo são flores, os CETIs apresentam suas dificuldades por ser tempo integral e ainda ser uma experiência nova, mas, o Sistema tem procurado atender na medida do possível as questões imediatas, e uma das medidas adotadas tem sido conceder a autonomia das escolas. Outra medida que precisa ser tomada é a ampliação da equipe de Coordenação para fazer o monitoramento dos centros de ensino, visto que, os profissionais responsáveis pelo monitoramento das escolas atualmente representam um número limitado comparando o contingente de centros, isto compromete e distancia o acompanhamento dos CETIs (Angélica).

Com esta argumentação de Angélica constatamos outro desafio presente nestes centros de ensino, que é a falta de monitoramento da SEDUC aos CETIs. Entendemos que isto provoca rompimento e fragmentação nas relações que precisam ser estabelecidas entre o Sistema de ensino e a escola para pensar e operacionalizar os projetos destes centros de forma mais coerente com a realidade dos contextos em que estão inseridos. Temos o sentimento de que esta situação se constitui como uma das mudanças inadiáveis que não devem ser postergadas, do contrário será formado um canal obstrutor que sucumbirá a ideia da educação integral com tempo ampliado.

Com as leituras tecidas acerca da realidade dos professores dos CETIs, concordamos com suas manifestações quando salientam que destas mudanças, dependem as possibilidades do projeto curricular se desenvolver ainda que seja de forma acanhada, pois entendemos a

partir das experiências de Makarenko (2005), Pistrak (2000), Teixeira, (1959), e outros idealizadores de projetos educativos significativos no campo da formação humana integral e integrada que esta é uma construção edificada por meio de muitos recursos: humanos, físicos e materiais, que são conquistados com lutas, determinação, preparação profissional e parceria entre instituições socioeducacionais.

Da mesma forma que estes educadores enfrentaram desafios no desenvolvimento de sua prática educativa os professores Rogério, Jane, Fernanda, Alice e Eva também vivenciam em grau proporcional e contextual. Mas, considerando o contexto e as situações vividas, o grau desses desafios se intensifica. Acreditamos que são realidades como estas que aguçam também a necessidade do professor se posicionar, a exemplo, citamos Fernanda, que chamou atenção com sua narrativa de modo que julgamos importante explorar com mais intensidade neste capítulo.

As narrativas tecidas por este conjunto de professores sinalizam que de modo geral há um sentimento de desvalorização que vem sendo incorporado na vivência da prática educativa destes professores em decorrência do fluxo de dificuldades que enfrentam e pelo tratamento que recebem em especial da SEDUC. Diante das manifestações expressadas pelos participantes da pesquisa consideramos cabível investigar a natureza e o desfecho desta situação na próxima subcategoria buscando assim, uma reflexão mais aprofundada.

4.6 A (des) valorização do professor na comunidade escolar

O reconhecimento da valorização do professor tem sido questão de pauta em reivindicações lançadas em movimentos de lutas e eventos que discutem a vida profissional do professor nos diferentes contextos e momentos históricos. Assim, são décadas e mais décadas de questionamentos sobre o valor que é atribuído ao profissional do magistério e os encargos que compete a eles exercer onde são colocadas na balança as suas condições de trabalho. Neste intervalo de tempo, sentimos que, de fato, algumas situações mudaram, considerando a própria dinâmica do tempo e contextos, contudo o professor ainda enfrenta muitos desgastes relacionados à sua (des) valorização, que não se refere apenas a questões salariais, condições de trabalho, dentre outras, mas também a responsabilização pelo fracasso da escola, os modelos pedagógicos adotados, as atribuições de atividades que não lhes competem, a eles e assim outras sucessivas atividades.

Situado neste contexto de exigências, o professor se encontra cobrado pela transformação e sucesso da escola, mesmo diante das suas possibilidades e precárias condições de que dispõe. Em relação à escola de tempo integral implantada no estado do Piauí, esta situação tem se tornado uma realidade caótica para o professor que estando vinculado aos CETIs tem que desenvolver uma proposta de educação integral coerente com os princípios definidos nos seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Assim, o professor centrado num ambiente escolar com estrutura improvisada e condições fragilizadas, passa a ser cobrado, a desenvolver uma prática educativa criativa e inovadora com resultados satisfatórios. Para determinados professores, isto tem repercutido como fato que o submete a constrangimentos, dadas as suas limitações que fogem a sua capacidade para superar. Para outros, este fato tem sido atenuado com o reconhecimento da própria comunidade pelo trabalho que desenvolve. Compreendemos que estes modos antagônicos de pensar geram um fluxo de situações contraditórias, que muitas vezes o professor não consegue compreender nitidamente o grau de (des) valorização que afeta a ele. Assim, buscamos entender claramente nas narrativas explicitadas os sentimentos que amalgamam os professores do CETI “A” e CETI “B”, a partir da realidade de Alice

Eu me sinto valorizada, muitos pais e reconhecem meu trabalho, agradecem, outros não, aqueles que nunca vêm aqui; mas os pais que estão aqui todos os dias, valorizam, reconhecem. A gestão valoriza, mas assim, ela prima mais pelos alunos, muitas vezes o aluno é quem tem razão, muitas vezes o professor é o culpado de não ter dado certo, do menino não estar vindo à escola, porque o menino não aprendeu. Então, muitas vezes o menino apronta vai à Direção contar a história e a versão que fica é a do aluno, nem sempre, mas muitas vezes é, é como se fosse uma lógica: o aluno é quem tem razão. Mas nós somos valorizadas! Acredito que sim, na medida do possível somos valorizados, apesar dessas intercorrências. (Alice)

Alice, professora do CETI “A” demonstra se sentir relativamente valorizada pelos pais que têm participação mais frequente na rotina da escola e pela gestão que reconhece sua dedicação. Contudo, salienta que, em algumas situações, percebe por parte da gestão um tratamento diferenciado em relação aos alunos. Dessa forma, explica que diante de um conflito envolvendo discentes e docentes, na sua opinião, o aluno passa a ser mais valorizado. A professora Fernanda que atua no CETI “B” também admite um sentimento de valorização por parte da escola mediante o reconhecimento do trabalho realizado, mas esse sentimento se desfaz diante da desmotivação que advém do Sistema de Ensino. A professora, se sente, ainda, desapontada com a falta de reconhecimento do seu trabalho e as determinações que

barram sua autonomia pedagógica, fatos que, embora afetem sua sensibilidade, não comprometem seu profissionalismo, como assim, descreve:

Na escola o nosso trabalho é reconhecido, mas por parte da Secretaria não é à altura, chegam comentários na escola vindo da Gerência de Educação que não adianta ficar desenvolvendo projetos porque isso não vai contar como hora aula, que professor de escola de tempo integral não tem direito de fazer curso em período de férias, coisas que são assim totalmente um disparate. Como se o seu trabalho não existisse, quando na realidade essas pessoas que estão lá é que não existem para nós, elas deveriam estar aqui, se colocando para conhecer a realidade e valorizar isso lá fora. Então eu acho que o grande problema das escolas principalmente ligadas à Secretaria Estadual é que a gente tem uma realidade interna e um mundo externo lá que nem sabe o que se passa aqui dentro, a gente não tem essa conexão e essa falta de conexão prejudica muito o resultado final do nosso trabalho. Mas a gente não trabalha só por reconhecimento não, a gente fica muito feliz quando vê o resultado do nosso trabalho repercutindo dentro da sala de aula, os resultados no Exame Nacional do Ensino Médio, os resultados que nossos alunos realizam aqui na escola. (Fernanda)

Relacionamos os sentimentos de insatisfação com a Secretaria de Educação tecidos por Fernanda, com o pensamento de Gallo (2002), quando chama a atenção para o fato patente de que o professor se encontra plantado no chão da escola, com mãos atadas sem saber muitas vezes que caminho seguir e cercado por um emaranhado de situações, se percebe muitas vezes desvalorizado no campo pessoal e profissional, por variadas situações que advêm do contexto interno e externo da escola e em especial dos sistemas de ensino. Na realidade esta é uma impressão que povoa a mente de muitos educadores, que não se percebem estimados como profissional da educação.

Para a professora Eva, colega de Fernanda, o reflexo é marcante e, em frente a esta situação, afirma que a valorização do professor da escola de tempo integral torna-se uma questão a ser refletida, pois o tempo extenuante que o consome já representa claramente um processo de desvalorização do professor em diversos sentidos. No seu ponto de vista, a vida pessoal e profissional é afetada amplamente e a realidade como é vivida não somente desgasta, mas gera outras consequências que convergem para a formação de um estado de desânimo, baixo potencial e mal-estar consigo mesmo e com a profissão, nesse sentido afirma

Na verdade, eu não percebo muito a valorização do professor da escola de tempo integral, pois, nós estamos sempre muito ocupadas, não tem um momento que nós não estejamos ocupadas, preenchendo caderneta, ajustando planejamento, arrumando uma aula, corrigindo provas e o material, enfim, essa sobrecarga é exaustiva, é uma sobrecarga muito grande, inclusive a gente acaba sofrendo com isso, eu recentemente tive doente, na semana passada, estava de atestado médico, estou com uma crise de estafa que o médico disse que está num grau altíssimo, então o trabalho sobrecarrega demais, termina afetando a minha saúde. E as pessoas não podem dizer assim: Ah, a professora é muito fraca. Não é fraqueza, minha gente, para quem trabalha mesmo, para quem tem responsabilidade com o que faz, é complicado.

Acaba assim, que a gente de certa forma é criticada por uma coisa, as pessoas não olham, não veem com bons olhos, nos acham limitadas, nos acham frágeis, mas, assim é complicado ir além (Eva).

As revelações da professora Eva tornam evidentes sua desesperança pelo que vive e pelas possíveis incompreensões advindas de seus pares no próprio ambiente de trabalho. Refletindo sobre as situações pedagógicas vivenciadas, a professora se reconhece ontologicamente desvalorizada, com isso, admite sua desmotivação para continuar sua caminhada neste centro de ensino, demonstrando a sua não identificação com a proposta do tempo ampliado. Estes sentimentos antagônicos, manifestados pelos professores dos CETIs, nos remetem a reflexões sobre as afirmações de Sacristán (2005, p. 135), feitas na sua obra “O aluno como invenção”, onde tece

Se sempre somos membros integrais das instituições; no caso das escolas, somos muito mais. Nelas não só se trabalha, como também se “reside”; daí o caráter do corpo e do espírito daqueles que ingressaram nelas, geralmente de forma involuntária. O sujeito perde a condição pessoal idiossincrásica, com sua expressividade particular ou sua aspiração de autonomia e independência, singularidades que serão homogeneizadas pela figura do sujeito institucionalmente exemplar que representa o aluno ideal integrado no meio escolar dominante.

A crítica de Sacristán nos ajuda a entender que as situações vivenciadas pelos professores participantes desta pesquisa são fatos que merecem ser analisados com cautela e rigor, considerando que na centralidade destas situações estão presentes razões e sentimentos que envolvem pessoas e instituições. Portanto, consideramos oportuno destacar a importância de não se banalizar a capacidade, o esforço e as limitações de cada um dos sujeitos que se encontram nos espaços dos CETIs, pois, como sujeitos são pessoas, são humanos, dotados de potencial e deficiências, sonhos e problemas, razões e insensatezes, mas, embora vivam esta dialética, não podem ser homogeneizados como se todos fossem um ser único, que não tem ou não vive sua própria singularidade.

À medida que o professor participante desta pesquisa passar a ser reconhecido como um ser dotado de potencial, que carrega sonhos, emoções e fragilidades, e for valorizado como pessoa e profissional, sua capacidade de ser e de agir se fortalece juntamente com a proposta de educação integral tão sonhada nos CETIs. É por tudo isso que o professor destes centros de ensino almeja sua valorização e reconhecimento diante de seus pares, como profissional capaz de atuar na proposta de educação integral, desde a sua organização à materialização como profissional mediador de conhecimentos. Este desejo de ser valorizado

representa sentimentos que alimentam a própria existência deste ser professor e que está de certa forma relacionado com sentimentos que, naturalmente são decorrentes do modo particular como cada sujeito produz. Neste sentido, Saviani (1982, p.41) explica

[...] as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu espaço de transcender-se a si mesmo e a sua situação histórica como tal marcam aquilo que deve ser em contra posição a aquilo “que é”. A valorização é o próprio esforço do homem em transformar “o que é” naquilo que “deve ser” [...] valores e valorização estão intimamente relacionados sem os valores, a valorização seria destituída de sentido, mas em contra partida sem valorização os valores não existiriam.

Entendemos, portanto, com Saviani a valorização como um processo de construção e conquista que se delinea no movimento do ser e agir dos sujeitos que produzem alguma atividade de forma individual ou coletiva, e nesta dimensão em que se constrói, flui à satisfação e eleva a autoestima do ser valorizado. Sendo assim, a valorização não pode ser imposta, exigida e desvirtuada do seu sentido real, haja vista que é resultante de um processo de luta, esforço, trabalho, dinamismo, compromisso, ou seja, conquista, e não imposição.

Nas narrativas tecidas pelos professores dos CETIs, encontramos a ambiguidade de sentimentos de valorização que indicam a própria contradição de pensamento. Então, seguido esta dialética, em determinadas situações revela o sentimento de satisfação dos professores, por se sentirem valorizados, em outros momentos, demonstram descontentamento que se confunde com baixa autoestima por se sentirem consumidos e despercebidos como profissionais capacitados, produtores de conhecimentos. Além disso, manifestam a falta de oportunidades, de não poderem usufruir de investimentos formativos, questão que passamos a analisar no capítulo V.

Enfocamos de modo específico as vivências cotidianas na prática educativa do professor do CETI por considerarmos essencial a análise da (in) coerência desta prática com a proposta de educação integral. Assim, partindo deste princípio é que nos detemos no quarto capítulo acerca das vivências destes professores neste ambiente escolar.

CAPÍTULO V – AS VIVÊNCIAS COTIDIANAS NA PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NO CETI

[...] “a vida é um oceano à deriva” e as reflexões que dela se retira não são encerradas em verdades eternas, muito menos, produzem caminhos seguros, com descobertas consoladoras. As falsas certezas excluem o erro e a ilusão e não parece conveniente buscar construir o conhecimento sobre “uma rocha de certeza”. (EDGAR MORIN, 2003)

Este fragmento de Morin nos ajuda a compreender a pluralidade e complexidade de situações que nos envolvem em todas as dimensões da vida. Como pessoa e profissional, vivemos num universo cercado de responsabilidades e tomados pela emoção, tendo a cada momento que tomar decisões, agir e (re) construir caminhos que nos tornem capazes de (re) inventar o próprio mundo em que habitamos. Na dimensão do ser professor, as situações pedagógicas representam imensos desafios que exigem do profissional reinventar a escola e, por conseguinte, reinventar a si mesmo, sua própria prática, como pontua Candau (2000, p. 14-15)

A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um *locus* de apropriação do conhecimento socialmente relevante, [...]. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar. Neste sentido, toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógica escolares, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizadas a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural.

Concordamos com as afirmações da autora. Contudo, ousamos dizer que este tempo já se faz presente, e o professor que compõe parte desta escola deve exercer todo esse movimento citado por Candau. Entendemos que tal movimento se inicia com a sua ação política que envolve a participação efetiva do docente desde a (re) elaboração do PPP às decisões, debates e outras situações relacionadas à escola. Nessa dinâmica, o professor pode criar as possibilidades de mudar os estilos que neutralizam as manifestações e inviabilizam o desenvolvimento de uma proposta curricular favorável à construção de uma perspectiva crítica plural como afirma a autora. Assim, a ação política do professor é fundamental para a

ressignificação da escola como espaço democrático, de construção da cidadania, nesse sentido consideramos a concepção de Freire (1996, p. 102) quando enfatiza:

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com a sua eficácia técnica, mas também com a sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.

Ao se referir ao professor como operário do ensino, Freire confirma o discurso de Candau cuja reinvenção se torna mister como condição fundamental para o professor protagonizar a desconstrução de uma sociedade injusta, desigual, com vistas a alinhar um novo tecido social, arrematado com qualidade, liberdade, cidadania, justiça, solidariedade, respeito e dignidade humana. O professor, mais do que nunca, se torna esse agente educativo que deve iluminar esta nova escola embora ainda não saiba como transitar neste novo caminho de reinvenção, diferente do de outrora, que não o desafiava porque simplesmente reproduzia modos pedagógicos programados, limitados, fragmentados e aplicados num contexto restrito, e desconectados da realidade, com uma visão míope de mundo.

Então, neste novo cenário de vivência, o professor se encontra e desencontra, em confronto e conflito com o ser pessoal e profissional, por ainda não se perceber claramente como este novo ser, capaz de transformar a realidade, reinventar a escola e a si mesmo. Diante desta realidade o que fazer? Que direção tomar? Cremos que são inúmeros os questionamentos que perpassam e embaraçam a mente deste professor. Certamente, alguns buscam caminhos, alternativas, e superações para as práticas cartesianas, as concepções conservadoras e alienistas sejam ultrajadas, outros, porém, se encontram aparentemente perplexos com os novos desafios e o despreparo profissional e assim, se mostram imobilizados, num marasmo fatigante.

Eis o dilema, a situação existe, e a necessidade por mudanças torna-se emergente, visto que a escola contemporânea procura romper com a formação do sujeito na dimensão cognitiva para formar o sujeito cognoscente que se torna bem mais ampla por compor além da dimensão cognitiva a relacional e afetiva. Entendemos que cada professor na sua vivência cotidiana deve procurar o caminho a ser seguido, analisando seu contexto, fazendo a leitura do mundo que o circunda, buscando um novo alicerce e configuração político-pedagógica para sua prática educativa.

Entendemos, que este é um dos caminhos que o professor dos CETIs deve também trilhar como profissional que assume o compromisso de formar integralmente crianças,

jovens e adolescentes, conforme está exaltado nos PPPs. Neste contexto em que também nos pomos, por ser, pesquisadora, com um sentimento de curiosidade¹⁹, que nos instiga a direcionar o olhar investigativo para a natureza da prática educativa do professor do CETI com o intuito de entendermos como são tecidas as vivências cotidianas na prática educativa do professor no CETI, a partir da participação do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, da articulação da prática educativa do professor com os princípios definidos no PPP dos CETIs, do manejo da prática de planejamento da ação educativa na interface com os elementos do processo didático, das relações interpessoais dos professores com seus pares e do trabalho coletivo no CETI e a valorização do professor na comunidade escolar. Assim, colocamos em evidência na subcategoria 4.1 os movimentos que o professor Rogério, Jane, Alice, Fernanda e Eva desenvolvem nas suas vivências pedagógicas.

5.1 Participação do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola

A narrativa acerca da construção do PPP do CETI “A” e do CETI “B” se configurou como um momento rico de reflexão para os professores participantes desta pesquisa. A necessidade de explicarem o modo como esta construção se produziu, os professores se sentiram convidados a revisitar a sua própria história e memória para recontar os fatos. Situados nesta dinâmica, foram desvelando a importância desse momento, refletindo sobre sua participação, a articulação e compromisso do coletivo de tal forma que identificaram as lacunas cravadas pelas dificuldades de compreensão, articulação e concepções que precisam ser superadas no processo de reconstrução por entenderem que o PPP se constitui o norte curricular dos centros de ensino de tempo integral. Com esta convicção, a professora Jane deflagra sua visão

A minha participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, não ocorreu de forma muito efetiva, a escola é bem antiga e quando o tempo integral surgiu em 2009 a escola já tinha o seu. Então, conversando com a Coordenadora para rever alguns aspectos, ela confirmou que a escola já tinha um PPP, mas quando surgiu o tempo integral, teve que fazer reformulações. Então, em 2009, ano de implantação do tempo integral aqui, houve alguns aditivos pedagógicos e esses aditivos foram criados de acordo com o regimento da

¹⁹Adotamos o pensamento de Freire (1996, p. 88) ao pronunciar que o exercício da curiosidade convoca a imaginação, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.

escola, o que a escola tinha e de acordo também com o código de conduta do tempo integral. Eu participei à medida que podia, foi logo na primeira semana de 2012. (Jane)

A narrativa de Jane revela seu distanciamento efetivo do processo de (re) construção do PPP do CETI “A”, embora indique razões circunstanciais e não falta de interesse. Isto revela que a cultura da não participação do professor na elaboração do PPP e outras situações da escola ainda persiste, como outrora, ou seja, a minoria pensa, elabora para a maioria executar o que foi decidido ou planejado. Compreendemos que este fato pode dificultar sua ação positiva com o agravamento da materialização fragmentada desta proposta que indica ser desconhecida pelo professor, isto se considerarmos as afirmações de Alice que atua no mesmo contexto de trabalho de Jane

A minha participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola não foi tão grande assim, na verdade é muito importante, a gente sabe da importância desse documento, porque ele rege e direciona as normas de funcionamento da escola, mas muitas vezes a escola só quer ter esse documento porque sabe da exigência dele pelo sistema. Ele não é de conhecimento das pessoas que trabalham na escola, ou seja, a participação na construção dele não é coletiva, a gente não participou, mas ele está ali, só que cabe a nós ter o interesse de ir atrás, pois, o documento existe, foi feito. Mas na verdade, a gente não tem conhecimento profundo desta construção, é um documento que está lá e só pega se tiver necessidade, ou seja, você sabe que é importante, mas não vai atrás dele para conhecê-lo. (Alice)

Verificamos na fala de Alice a confirmação de que a falta de participação efetiva do professor na construção do PPP e o desconhecimento do seu conteúdo significa não somente o seu distanciamento com a vida escolar, mas um comportamento que se incorpora na mente dos professores como uma questão simplória, sem importância e que vem se banalizando em muitos contextos educativos. A narrativa de Jane e Alice nos remete à reflexão sobre a concepção de Macedo (2007, p. 65),

[...], o currículo é um ato de vontade político-formativa, faz-se necessário discutir formas pelas quais as co-alterações e as interdependências podem se configurar desconstruindo as lógicas de silenciamento e de assimilação que estiveram sempre presentes na relação com os saberes no âmago dos currículos.

Encontramos uma relação do pensamento de Macedo com a situação de participação explanada por estas professoras, em que reside aparentemente um estado de silenciamento e assimilação que precisa ser suprimido pela ação política dos docentes na (re) construção do PPP. Isto nos ajuda a entender que neste último trecho narrado por Alice, ainda que de forma

explícita, há a existência de um currículo como prescrição que certamente não provocará efeitos significativos na formação do aluno. Em análise a esse tipo de currículo Goodson (2010, p. 67) argumenta que

[...], precisamos abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática.

A partir destas considerações de Goodson, concebemos o currículo prescrito como um documento morto, e em outros casos, alienista, burocrático e legalista, que não é construído socialmente e, portanto, não injeta energia de transformação da realidade escolar. O currículo assim compreendido torna-se segundo Sacristán (2007) fragmentado, afastando definitivamente a perspectiva integradora. Compreendemos que estas características imprimem uma relação de aproximação com a fala de Alice no momento que traduz certa contradição quanto à construção deste documento. Inicialmente, a professora declara pouca participação tanto sua como do coletivo da escola nesta construção, em outro momento, a professora retoma a discussão e descreve que

Nossa participação foi no primeiro ano em que entramos aqui, mas, todo ano é feita uma revisão, reestruturação para adequar à nova realidade social vigente, e nessa reconstrução teve a reunião em que a Coordenadora ia explicando a importância de haver a revisão e ia citando alguns aspectos e pedindo sugestão do que deveria constar, e cada um foi falando, dando sua colaboração, talvez nem tudo foi sugerido, mas alguns aspectos sim, no que foi apresentado, e a cada ano tem a reformulação. [...] então, a revisão do PPP, foi feita de forma coletiva, teve a reunião com o grupão, envolvendo todos os professores. Como é um documento, vira burocracia, quem é responsável pela parte burocrática? Fica mais a cargo do coordenador e do gestor (Alice).

De fato, este fragmento narrativo pode anunciar a falta de compreensão que muitas vezes o professor tem quanto ao processo de (re) construção do PPP da escola, qual o papel que deve desempenhar e como pode contribuir para operacionalizar a proposta curricular de forma significativa. Ademais, o envolvimento do coletivo que a professora se refere torna-se despercebido efetivamente, ao tratar a proposta como um documento burocrático que compete principalmente aos membros gestores da escola, ou seja, indica um modo prático próprio de uma pedagogia conservadora.

A partir de Alice, entendemos que há necessidade do professor participar de forma mais efetiva e consciente da (re) construção do PPP, atuando e debatendo com o coletivo as questões emergentes da própria realidade escolar com vistas a dinamizar a sua prática

educativa e desfazer os equívocos acerca desta (re) construção que deve se tornar politizada. Como lembra Guerra (2013), o projeto da escola é da comunidade, sendo assim todos se constituem parte dela, e nesta lógica, cada um precisa contribuir com o que sua condição exige e, portanto, a colaboração de todos os sujeitos imprime um caráter democrático e necessário, principalmente quando a escola se configura em tempo integral focalizada na proposta de educação integral.

Assim, é necessário ainda mais romper com a cultura de elaboração de documentos apenas como “prescrição” (GOODSON, 2010), para cumprir as exigências do sistema, tornando todos os sujeitos responsáveis por essa construção, contemplando assim, o pensamento da comunidade escolar. Em questões deste tipo, Freire (1996) proclama que o professor precisa assumir uma responsabilidade política progressista, haja vista que um educador não deve adotar comportamentos ingênuos e passivos, sem ao menos se dar conta. Isto significa que na condição de profissional da contemporaneidade, o docente deve exercer uma ação política progressista.

De fato, a especificidade da tarefa do professor na visão progressista se amplia e impõe um caráter político, crítico para dar conta de formar crianças, jovens, e adolescentes protagonistas do seu próprio conhecimento emancipatório. Com isso, cabe ao professor do CETI não somente participar, mas vivenciar concretamente com seus artífices o PPP idealizado pelos CETIs, esta é uma compreensão que pode indicar certa consciência de Rogério quando procura seguir o movimento de participação realizado no processo de (re) construção do Projeto Político Pedagógico do seu centro de ensino, conforme declara

Quanto a minha participação no PPP da escola nós tivemos algumas reuniões, abordamos alguns temas, pedimos que fossem incluídos temas como inclusão, de forma que possamos compreender melhor o trabalho com o aluno no sentido dele se sentir sujeito do processo formador social (Rogério)

Na narrativa de Rogério verificamos a ambiguidade e contradições que envolvem estes três professores que já se pronunciaram, trabalhando no mesmo ambiente, convivem e falam linguagens diferentes, provocando estranhamento desta realidade objetiva e subjetiva. Diferentemente de Jane e Alice, o professor Rogério indica um movimento mais participativo, com discussões mais integradas com vistas à materialização dos princípios aderidos no PPP. Isto nos faz entender que além das contradições presentes na elaboração deste documento curricular há também descompassos na forma de operacionalização do que está proposto pela escola, marcado pela desarticulação, incertezas e conflitos dos professores.

Embora trabalhe no CETI “B”, contexto diferente de Rogério, a professora Fernanda declara haver uma ação política mais efetiva quanto à vivência na (re) elaboração do PPP. Assim, destaca o envolvimento do coletivo nesta construção curricular, tornando o processo dialógico e democrático, como afirma

O PPP da escola que todos os anos, passa por uma modificação, ele tem uma participação ativa de todos os profissionais inseridos nessa escola, inclusive a participação do próprio Conselho, que é formado por pais, comunidade escolar, por alunos então, todos os anos a gente dá uma organizada no PPP mais ele iniciou junto com a escola e a escola é nova, seu prédio foi inaugurado em meados de 2009 e 2010, quando eu entrei por concurso estávamos exatamente sentados para organizar as ações e as propostas que gostaríamos de estar inseridas nesse projeto então, todos os anos a gente senta uma semana para estar organizando o que vai ser desenvolvido naquele ano e que é inserido no PPP da escola. (Fernanda)

Temos nesta narrativa uma demonstração de ensaio que tende a fortalecer a formação integral do aluno, por meio de organização e discussões que abarcam toda a comunidade escolar. De fato, neste contexto que Fernanda trabalha ocorrem tentativas de um processo democrático e ao fazer tais considerações, é oportuno lembrar Freire (1996, p. 80) quando afirma que “[...] mudar é difícil, mas é possível”. Sim, é possível mudar uma realidade, a cultura da não participação, ainda que difícil, contudo, para que esta mudança ocorra faz-se necessário força, compromisso, determinação deste coletivo e, sobremaneira, acreditar que, apesar dos inúmeros desafios calcados na vida do professor, as mudanças na educação são possíveis e ao mesmo tempo essenciais para viabilizar um projeto de educação integral. Acreditamos que é por esta via de mudança, participação política que os professores do CETI “A” devem trafegar de forma articulada e integrada. Situada no mesmo contexto de trabalho de Fernanda, a professora Eva, embora reforce essa dinâmica que move o coletivo do CETI “B” para discussão e (re) elaboração do PPP, argumenta que não tem nenhuma participação registrada,

Na verdade, não sei como aconteceu a construção do projeto, quando eu cheguei, ele já estava pronto, eu já ouvi falar dele nos encontros. Inclusive, na semana pedagógica, em algumas situações em que nós precisaríamos rever em algum ponto, mas efetivamente eu não tenho nenhuma participação nele, portanto, eu não conheço totalmente o Projeto Pedagógico da escola, conheço por alto, mas, eu não me detive na leitura, de ter aquele tempo de parar e ler, interpretar. O PPP é discutido em algumas situações que acontecem alguém diz: Olha, isto está no regimento da escola. De fato eu não me lembro no momento se teve alguma situação que o Projeto Político Pedagógico da escola tenha comentado questões pedagógicas, eu lembro mesmo de ter falado nele mais no período da semana pedagógica, e assim, quando eu cheguei à escola estava exatamente nessa semana falando dele, não sei se de uma adaptação ou era da construção mesmo. Por isso, eu acho que de fato precisa melhorar muito a operacionalização da Proposta, pois de fato ela não está acontecendo totalmente, ou seja, a

proposta Pedagógica da escola de tempo integral da forma como está posta ainda fica a desejar (Eva)

A professora Eva esclarece que sua ausência no processo de discussão do PPP é decorrente da sua chegada posterior ao período que tratou desta questão, isto de certa forma denota que não há momentos contínuos para retomar e analisar a materialização deste documento curricular cotidianamente. Verificamos um longo período de vivência destes professores nos CETIs que não anunciam momentos reflexivos e de debates em função deste documento norteador da prática educativa do professor.

Na fala de Eva, identificamos um descompasso de pensamento e leitura da materialização do PPP em relação às afirmações de Fernanda, de tal forma que Eva assume a necessidade de ser atribuído um sentido concreto de operacionalização do PPP. Consideramos esta necessidade apontada pela professora como medida plausível que pode afastar a contradição vivenciada no CETI “A”. Ademais entendemos ser sensato o pensamento da professora, visto que, do contrário, permanecendo como está a organização, discussão e reformulação no cotidiano do CETI “B”, poderá implicar retrocesso. Seguindo este caminho, a elaboração de um currículo marca sua própria existência, o sentido e significância de uma escola que se propõe educar crianças, jovens e adolescentes, focada numa ampla dimensão. Essa construção representa na verdade um passo inicial e firme para alicerçar toda a ação de educar, formar e transformar conhecimentos, tendo o aluno como sujeito de sua própria ação. Reconhecemos com Lineusa (2013, p. 227) que

[...] o projeto curricular constitui um tipo de atividade que consiste não somente em tomar decisões que têm a ver com o que queremos alcançar e o que faremos pra tanto, mas supõe também refletir sobre porque tomaremos determinadas decisões, uma ou outra prática. O projeto curricular é configurado como um conjunto de reflexões, propostas, prescrições e previsões para a ação, mas esses elementos têm outras leituras e interpretações diferentes. [...]. O projeto é, nesse caso, um objeto em si mesmo, um produto para consumo mais ou menos indiscriminado, como um livro didático. Mas pode ser entendido como um processo de reflexão tanto sobre nossas intenções quanto sobre a realidade na qual atuaremos. Se entendermos que a educação engloba um mundo de valores formado por pessoas cuja educação está cheia de incertezas e indeterminações, o que entendemos sobre como elaborar o currículo será um processo de reflexão sobre esses valores e sobre a prática, e defenderemos que elaborá-lo exige um processo de planejamento flexível e próximo desta prática, [...].

Assim analisado, o PPP se configura como um plano de trabalho escolar vivo e dinâmico, que envolve toda realidade da escola e não somente conteúdos disciplinares,

definições de objetivos e procedimentos metodológicos, mas a amplitude das ações e movimentos cotidianos amalgamados por reflexões, decisões e transformações tecidas no coletivo da escola. É nesta vertente que Costa (2005, p. 41) se pronuncia, reforçando que

Nesta mesma linha reflexiva, ao me referir ao currículo não estou pensando simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos etc. que compõem a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetus que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.

Centrada nesta concepção e nas leituras que fazemos acerca da participação dos professores dos CETIs na elaboração do PPP, inferimos que a realidade destes centros de ensino, da forma como está vivenciada, urge por mudanças que insurjam uma nova dinâmica de participação e construção coletiva. Neste horizonte, consideramos também que se amplie este movimento para a prática de outros elementos pedagógicos que compõem o trabalho docente como: planejamento, avaliação, metodologias, dentre outros, que passamos a analisá-los nos subitens seguintes, com vistas a entender a dinâmica de organização e vivência do professor.

5.2 A articulação da prática educativa do professor com os princípios definidos no PPP dos CETIs

Neste novo limiar sócio-educacional, o professor precisa delinear novos caminhos metodológicos que transponham a mecanização do ensino e a reprodução do conhecimento positivista com vistas à aquisição de novos modos didáticos que favoreçam a prática da autonomia, invenção e criatividade. Assim, o docente contemporâneo deverá imprimir o seu estilo, definir propostas ousadas, inovadoras, que sejam capazes de extrapolar propostas educacionais obsoletas, e alienantes que sedimentam a formação crítica, cidadã, em detrimento de uma educação conformista e ingênua. Diante desta nova realidade, o papel do professor consiste em preparar crianças, jovens e adultos para viver e produzir nova engenharia educacional para a sociedade atual que exige múltiplos conhecimentos.

E nesta dinâmica a percorrer, o professor precisa reinventar-se e reconhecer que a geração atual é dotada de potenciais extraordinários, que usam sua criatividade, e curiosidade com determinação, rompendo fronteiras que travam as possibilidades de reinvenção do conhecimento e do mundo. Entendemos que por ser inovador, criativo, o professor precisa saber antes de tudo, romper com o óbvio, ter desapego pela acomodação, coragem para enfrentar as resistências, ousar e não ter medo de errar.

Daí demanda uma nova postura, performance docente que traduza um outro olhar do professor em relação a si, aos seus pares e ao aluno. Esta ressignificação do ser docente implica desafios, preparação e parceria, considerando que mudar e educar envolve relações de sujeitos e contextos diferentes. Acreditamos que este professor inovador e talentoso é o profissional que os CETIs da rede pública estadual de Teresina-PI precisam, para dar conta das suas Propostas Pedagógicas que estão focalizadas na dimensão da educação integral. Tal crença parte das propostas curriculares que preconizam uma ampla formação dos alunos dos CETIs, fundamentada dentre outros princípios: promoção de um ensino de qualidade; preparação do aluno para o exercício da vida profissional; a construção da autonomia.

No PPP do CETI “A” e “B” está explicitada a tarefa de propiciar aos alunos uma experiência que prepare a sua inserção na complexidade das relações sociais, da cultura e do trabalho, como verdadeiros cidadãos. Ou seja, preparar alunos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar em sociedade com competência e dignidade. (PIAUI, 2012, 2013). Tal propósito considera o direito do aluno de aprender a questionar a realidade apresentada pela mediação do adulto, tendo o espaço para a reflexão sobre o cotidiano e as relações dentro e fora da escola como elementos favoráveis à aquisição de um corpo de valores e ideais que propiciam a participação do aluno na sociedade.

Centrado em tais propósitos, estes centros de ensino declaram assumir o desafio de formar cidadãos éticos capazes de interagir numa sociedade mais justa, tendo como eixos norteadores do trabalho pedagógico a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores.

A concepção mecanicista ainda se encontra enraizada nas mentes de muitos docentes que acalentam ideias ultrapassadas por falta de uma formação crítica - reflexiva que sustente seu estado de consciência e contraposição a estes programas que se põem nos sistemas de ensino e em particular nas escolas, verticalizando e retrocedendo a educação ao mundo

positivista. Como educadora, alimentamos esperanças e sonhos de reconstruir caminhos que apontem para os horizontes de uma educação de qualidade, como afirma Fernanda:

[...] a qualidade do ensino é muito importante para a formação desse aluno, para sua vida futura e se o ensino é de qualidade então, ele vai estar preparado para estar passando por alguns exames que darão a ele o acesso ao ensino superior, como vai estar também preparado para um concurso, para enfrentar sua vida profissional. (Fernanda)

O pensamento de Fernanda se reforça com Gadotti (2008, p. 75) quando enfatiza que “[...] A qualidade do ensino está diretamente relacionada ao projeto de sociedade que queremos construir e aos projetos das próprias escolas, que são muito mais eficazes na conquista dessa qualidade do que projetos anônimos e distantes do seu dia-a-dia”. Concordamos com o pensamento tanto de Gadotti, como da professora Fernanda por destacarem que uma educação de qualidade abrange demais princípios da vida humana, e por ser tão abrangente passa a ser definida como aspecto legal tanto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2006) como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Inferimos que estes referenciais legais abrem caminhos sim, para inovações, pois, embora não obriguem nem garantam sua materialização, proporciona práticas inovadoras dos educadores mais inquietados com a fragmentação e desarticulação entre os currículos e a realidade dos alunos, do mesmo modo que as desigualdades processadas na sociedade de modo geral.

A ênfase que Fernanda atribui à vida profissional do indivíduo perpassa uma educação de qualidade, do contrário sua ascensão social estará à mercê da sociedade capitalista alienada em que, segundo Frigotto (1985), o patrão se apropria ilegalmente da força de trabalho do operário como mercadoria, negando ao sujeito o direito de se beneficiar do seu próprio esforço e capacidade produtiva. Isto requer a materialização do currículo dos CETIs, no sentido de educar crianças, jovens e adultos para abolir a submissão da sociedade marginalizada e conjugar a prática educativa dos professores com a prática social e o trabalho como princípio educativo, por meio da preparação do aluno para o exercício da cidadania.

A formação para o trabalho, durante alguns séculos, se efetivou na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitantemente à própria atividade de trabalho (MANFREDI, 2002). A autora cita como exemplo, o trabalho de vários artesãos europeus que desenvolveram um conjunto de práticas educativas reveladoras, desenvolvidas na convivência entre mestres, oficiais e aprendizes, nas oficinas, estradas, nas embalagens. Outro exemplo, citado é a casa de educandos artífices, lócus que adotou o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes na esfera militar.

Encontramos também em Frigotto (1985), Kuenzer (1988), Saviani (1989), a afirmação de que a ideia original do trabalho como princípio educativo se redescobre em Marx, tendo posteriormente conquistado a simpatia de Engels, Lênin e outros educadores vinculados à pedagogia socialista. Como mentor desta redescoberta, Marx busca transformar esse fato universal em princípio teórico convicto de que o trabalho produtivo torna-se o elemento determinante e fundamental de todo o processo educativo.

É neste horizonte que, segundo os estudos de Sperb e Penrod (1979), a relação trabalho e educação transitaram historicamente nos ideais do marxismo clássico e da pedagogia socialista, como uma conjugação indiscutível, por conjecturar o desenvolvimento da utilidade e da autorealização, de cada indivíduo, como elemento pedagógico integrado ao currículo da escola. A exposição que se teceu acerca desta configuração entre trabalho e educação tem como propósito revelar que a articulação encaminhada pelo professor do CETI no cotidiano de sua prática educativa não tem sido construída pedagogicamente uma relação com os princípios contidos nos PPPs. Esta compreensão se formula a partir de Rogério quando se pronuncia acerca de educação e trabalho neste trecho narrativo

[...] nós tivemos a oportunidade de alguns alunos se tornarem aprendizes mirins, e isso ajudou muito autoestima dos alunos na auto-estima, porque eles citavam os colegas como exemplos para ser seguidos. O profissionalismo que essa pessoa vai exercer começou a mudar agora, porque eles foram escolhidos através de uma seleção com base nas melhores notas, nos melhores comportamentos, pelas melhores idéias. (Rogério)

O professor mostra que esta atividade prática, desenvolvida pelo aluno se dá no contexto externo à escola, não explicita uma relação formativa e parceira entre o espaço escolar com o espaço que o aluno vivencia tal experiência. Ademais, sua fala confirma que o papel da escola se cumpriu com o critério de seleção do aluno. Neste sentido, encontramos uma ação seletiva da escola, que promove os alunos que apresentam um maior capital intelectual/cultural em detrimento dos menos “capazes”, mecanicamente falando. Isto mostra ainda que a escola reproduz um comportamento secular de classificar e excluir alunos que não conseguem sobressair diante das concorrências dominantes (BOURDIEU, 2012²⁰; FOUCAULT, 2001²¹).

²⁰Bourdieu (2012) entende que a escola reproduz um comportamento denominado *habitus*, que lida com os sujeitos de acordo com o **volume** e a **composição** de um ou mais **capitais** adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais. Tais capitais estão relacionados ao campo econômico, cultural, social e simbólico.

²¹Compreendia a escola como uma teia complexa que aprisiona sujeitos e manuseia o conhecimento como forma de dominação e poder (FOUCAULT, 2001)

A organização curricular voltada para a ideia de trabalho, do aluno já ir desenvolvendo a sua capacidade, de se autogerir, cuidar das suas atividades e na própria escola de colaborar, desenvolver atividades, na prática educativa do professor se caracteriza como uma utopia. Entendemos que isto reflete além de um descompasso com o PPP do CETI um prejuízo para os próprios alunos que se furtam da possibilidade de associar os conhecimentos teóricos com os práticos, assim há um rompimento da prática educativa com a prática social.

A exemplo citamos a educação para a cidadania em uma sociedade democrática abraçada pelos CETI, partindo do propósito de formar pessoas que sejam capazes de aprender a participar da vida coletiva de forma consciente e autônoma que ainda não é vivenciada pelo professor na sua realidade prática. Nesta dimensão, é necessário que as práticas educativas estejam inclinadas para a construção de valores educativos e morais, que concretamente formem cidadãos autônomos, que busquem de maneira consciente usufruir e compartilhar direitos e deveres centrados numa sociedade justa, igualitária.

Embora a escola não se constitua como um lócus exclusivo da formação humana, este ambiente assume o fórum legítimo para promoção do ensino-aprendizagem de valores. E com isso, agrega, dentre outras finalidades legais, o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo, estimulando o desenvolvimento, virtudes necessárias para a vida em sociedade.

Diante deste papel de preparar crianças, jovens e adolescentes para o exercício da cidadania, a escola deixa de ser um centro de ensino preso à reprodução de conteúdos para ensinar valores para o desenvolvimento da moral de seus educandos, através da seleção de conteúdos e metodologias que favoreçam uma aprendizagem significativa à construção do ser e agir de gerações discentes. Contudo, esta aprendizagem significativa se delinea no eixo das discussões transversais que envolvem um contingente de temáticas relativas às mais diversas áreas, a exemplo, a sexualidade, drogas, violência, cidadania que são apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - temas transversais (1998). Neste referencial pedagógico está delimitado que

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política (BRASIL, 1998. p. 17).

De fato, a construção da cidadania exige a participação política que significa a própria autonomia do aluno diante das situações que o envolvem, mas a construção dessa autonomia torna-se utópica, à medida que a escola, como instituição formal, se coloca ainda com a complexa tarefa de despertar a conscientização de seus alunos acerca de questões ambientais, sociais e afetivas. Para Sampaio (2007, p. 85) "A tarefa da escola consiste em desenvolver todos os esforços para encaminhar o aluno na direção daquilo que lhe falta". Sendo assim, cabe aos CETIs arcar na prática com o compromisso de formar seus alunos como cidadãos críticos, participativos e autônomos. Entendemos a partir dos PPPs que é centrado nesta lógica, que busca uma aproximação com a Constituição Federal (CF) e os PCN, os CETIs, quando pretendem dar uma visão sobre o papel que buscam desempenhar na formação do cidadão:

Temos a tarefa de propiciar aos nossos alunos um experiência que prepare para sua inserção na complexidade das relações sociais, da cultura e do trabalho como verdadeiros cidadãos. Isso significa trabalharmos para que sejam autônomos, críticos e participativos. (PIAUÍ, 2012- 2013, p. 15).

Temos a compreensão de que a preparação de cidadãos críticos e participativos associada ao conjunto de princípios anunciados nestes PPPs são de fato propósitos que se vislumbram nos ideais de propostas focalizadas na educação integral. A leitura das narrativas remete à compreensão de que a formação dos alunos no contexto dos CETIs, embora se desenvolva amalgamada pelas contradições o professor, vem tentando fazer a travessia do paradigma cartesiano para o emergente, assim, tem procurado aproximar o aluno do contexto atual, conforme sinalizam Jane e Alice,

Eu estou trabalhando o conteúdo do livro, então busco fazer uma ligação do conteúdo que está escrito no livro com um fato nosso do dia a dia, com uma reportagem, uma manchete, uma coisa que eles viram, porque geralmente nem todos viram aquilo, [...]. (Jane).

[...]. Quando os alunos leem o texto, eu digo – vamos, perguntem o que vocês quiserem sobre o texto, para ver se eles prestam a atenção e aprendem mesmo a perguntar Eles pegam um livro de português, por exemplo, e procuram participar das discussões, procuro ouvir a opinião deles na medida do possível vou acatando. [...] eles criticam muito e são participativos nas aulas, têm aqueles que não participam, mas tem sempre uns que se destacam. (Alice)

No fragmento narrativo, as professoras identificam a marca do discurso como estratégia norteadora de sua prática educativa. Dessa forma, mostram um ensaio e tentam provocar um movimento reflexivo nos alunos e, por conseguinte, a transformação do modo de

ser e agir do discente. A professora Jane sinaliza uma evolução pedagógica mais prática, assim, aponta o caminho que procura transitar com seus alunos, refletindo a partir de abordagens factuais. Isto, de certa forma conecta o aluno com o mundo real e oportuniza o raciocínio teórico-prático fundamentado em questionamentos, debates e críticas. Este movimento que Jane procura fazer pode alcançar resultados satisfatórios, pois, como afirma Sampaio (2007, p. 85) “O ensino voltado para a atividade e para a realidade concreta da vida dos alunos, além de ser capaz de criar novas conexões e elaborações, favorece o desenvolvimento de processos superiores de análise, sínteses, abstrações e generalizações”.

Com isso, o aluno perpassa do nível mais elementar para o mais complexo, com maior domínio do conhecimento e maturidade para desenvolver sua criticidade diante dos fatos reais. Mas, parece que este nível de evolução dos alunos dos CETIs ainda carece de ressignificação da própria prática dos professores, pois, conforme visualizamos nas falas dos docentes há uma rotina pedagógica marcada pela mecanização do ensino.

Isto se confirma com Alice que, sendo parceira de trabalho de Rogério e Jane, demonstra uma semelhança com a prática deste primeiro professor, em que se prende muito a abordagem discursiva, indaga, provoca, motiva a inquietação do aluno, mas a dinâmica do vivenciar os conhecimentos teóricos com o mundo real não se materializa concretamente de forma significativa. A preparação de cidadãos críticos e participativos é um processo que se desenvolve por meio de situações pedagógicas que colocam o aluno frente a frente com os fatos da realidade, para assim, relacionar com outros conhecimentos produzidos teoricamente.

5.3 A prática de planejamento da ação educativa na interface com os elementos do processo didático

O discurso de que o planejamento didático é um instrumento pedagógico fundamental para orientar a prática educativa do professor, tem sido pronunciado por muitas décadas e gerações de educadores e pesquisadores que rejeitam as velhas concepções nomeadas como conservadoras, por excluir qualquer modelo de organização e autonomia que favoreça o professor pensar e realizar sua própria prática educativa. No entanto, é a partir da década de 1980 para 1990 que este discurso se intensifica e incorpora como necessidade prática e democrática para ressignificar o trabalho do professor com vistas, a desenvolver a

formação de alunos numa perspectiva inovadora que o torne protagonista do seu próprio conhecimento.

Neste horizonte, o planejamento se constitui parte integrante dos elementos do processo didático que alicerçam e dinamizam o trabalho docente no desenvolvimento da sua ação educativa, ou seja, é um instrumento organizador das idéias trabalhadas e situações pedagógicas vivenciadas em torno da formação do aluno. Ademais, o planejamento é uma tentativa pedagógica sistemática, organizacional, indispensável em qualquer área da vida, a todo e qualquer profissional, daí se inclui o professor. Dada a sua natureza, reafirmamos que se trata de um instrumento teórico-metodológico rico na prática educativa, que tem como função integrar, articular e sintonizar os elementos do processo didático como os conteúdos, objetivos, metodologia, recursos, avaliação, enfim, toda dinâmica educativa do professor.

Acreditamos que os efeitos de um planejamento, sendo positivo ou negativo extrapolam as fronteiras da sala de aula e podem colaborar ou não para a educação integral de crianças, jovens e adolescentes. Por tudo isso, consideramos importante analisá-lo, para compreender como ele está sendo vivenciado pelo professor do CETI “A” e CETI “B”. Sabemos que, embora o ato de planejar seja considerado de fundamental importância para o professor, de fato na contemporaneidade, em muitas escolas, ainda são registradas práticas ultrapassadas e repetitivas em relação ao planejamento que se entrelaçam na ambiguidade e contradição da ação educativa. Assim, acreditando que fato como este pode também ocorrer no contexto dos CETIs, nos sentimos instigados a compreender a dinâmica da prática de planejamento dos professores do CETI “A” e CETI “B” a partir da sua própria realidade.

Esta compreensão pode nos indicar em que paradigmas pedagógicos o professor se situa com vistas a dar melhor sentido e significância à formação de seu aluno, que alternativas o professor busca para dinamizar o seu modo de ser e agir docente e como procura na vivência cotidiana superar as dificuldades para alcançar os objetivos desejados, em conformidade com a natureza do PPP. Dessa forma, tecemos a leitura das narrativas de Jane, Alice, Rogério, Fernanda e Eva que passam a descrever no corpo deste texto

No início de cada semestre a gente se reúne para planejar. Temos a semana pedagógica, onde discutimos sobre a nossa prática educativa. Geralmente, conversamos com os colegas enfim, como eu sou o único professor da minha área, eu converso com o professor, colega de outra área, e também com a Coordenadora. Quando tem a reunião que a gente fala sobre um assunto que já está trabalhando, a colega diz – estou trabalhando isso, assim, assim, e a gente começa a direcionar outras estratégias de trabalho para facilitar a própria aula. E o aluno também fala: “olhe professor, eu já vi isso, a tia já falou sobre esse conteúdo”. Então é assim que acontece a prática de planejamento. (Rogério)

Verificamos na fala do professor um acontecimento comum em relação à prática de planejamento que aparentemente não difere de experiências fragmentadas, em que de fato esta prática se efetiva pela improvisação, e em momentos efêmeros que ocorre numa escala de tempo que oscila entre mensal, bimestral e semestral. Além disso, há uma ambiguidade presente na própria fala do professor, ainda que sutil, quando afirma que o aluno chamou sua atenção para a abordagem de conteúdo já feita em outra área, demonstrando assim, certa fragilidade na articulação com outros professores.

Esta fala de Rogério nos motivou a indagá-lo sobre a vivência do planejamento com as demais áreas de ensino. Como resposta, o professor entrevistado sinalizou que discute um pouco, não tanto o quanto precisaria discutir. Ou seja, há uma breve discussão sobre o assunto que os colegas estão trabalhando, mas não discute, nem aprofunda as questões relacionadas aos conteúdos e às didáticas trabalhadas em um nível desejado. Isto ocorre, conforme demonstra Rogério, pelo próprio estilo fragmentado que o planejamento segue, em que os professores se agrupam por área de ensino ou de forma isolada, em que este momento se torne um processo de reflexão sobre a prática educativa do professor.

Indagando novamente sobre a sistemática de planejamento no que concerne ao fluxo e dinâmica, o professor reafirma que o planejamento só acontece na semana pedagógica (semestralmente) e não acontece de forma integrada com todas as áreas de ensino. Entendemos que esse tempo além de enfraquecer a prática de planejamento por se distanciar muito os períodos, não permite um trabalho consistente que produza bons resultados assim, concordamos com Demo (2012) ao declarar as semanas pedagógicas como eventos que reproduzem as mesmas práticas da pedagogia tradicional.

A professora Jane, que também trabalha no CETI “A” com Rogério, no mesmo nível de ensino, confirma esse estilo que configura a prática de planejamento, pois, além de ocorrer, em momentos efêmeros, fica condicionado à Coordenadora, que auxilia o professor nas situações mais fragilizadas Assim, descreve:

A prática de planejamento acontece mais por conta da nossa Coordenadora. Assim, nós sabemos do nosso papel, mas muitas vezes pedimos socorro para ela e aí vamos adequando as necessidades da escola aquilo que temos em mente. Sempre a escola faz reuniões, tem a do começo do ano para a gente ver o que é mais importante para o funcionamento da escola e sempre que há necessidades, bimestral ou mensal nós temos a reunião, por isso que eu falei que a nossa Coordenadora é quem direciona. E às vezes não acontece bimestralmente, passa três meses. Nós temos muitas dificuldades que são discutidas, com relação ao aluno no que se refere ao rendimento, também à disciplina. Se for indisciplina existem as reuniões com os pais daquela turma, se é nota, tem as reuniões com os professores onde a gente vai mostrar o que está acontecendo, se o problema é nosso, se o problema é da sala, se o problema é do aluno. A partir dessas reuniões, tentamos mudar a nossa metodologia, ver o que pode ser

feito, o que é que está deixando nosso trabalho incompleto. Agora o que eu sinto é que nós trabalhamos muito amarrados à Coordenadora, às sugestões que ela dá, mesmo que a gente seja da mesma área se sinta, segura, a gente vai lá, pede uma sugestão, ela sempre tem uma coisa para dizer pra gente, tem uma solução. Agora mesmo a gente está trabalhando nessa gincana que vai ser em novembro, a gente está discutindo o tema. Nesses momentos gerais, a gente se une para tratar dessa parte pedagógica. Nessa área como eu sou a única professora, eu trabalho sozinha, vez ou outra a professora de Geografia trabalha um assunto às vezes semelhante, então a gente se combina para fazer um passeio, ou uma aula juntas, mas na realidade ocorre de forma esporádica, não é combinado nas reuniões, não discutimos no planejamento embora deveria ser. (Jane)

A professora Jane pontua algumas contradições vivenciadas no ato de planejamento que se confunde entre práticas articuladas e ambíguas, assemelhando-se à fala de Rogério. O modo como estes professores narram, demonstra uma abordagem estanque, que repete as velhas tradições e que não explica haver claramente uma dinâmica de planejamento interdisciplinar. A argumentação de Jane também nos causa estranhamento e curiosidade para desfazer os possíveis equívocos em torno do planejamento coletivo, assim indagamos, como esta prática ocorre realmente, a professora exclama que

É mais difícil planejar de forma interdisciplinar, geralmente planejo tudo só, não por minha vontade, mas é porque eu vejo cada um trabalhando na sua. Então, o planejamento não ocorre de forma coletiva, realmente a gente planeja só pra gente. A gente trabalha muito junto quando tem algum problema, alguma situação na escola que a gente quer debater, discutir, dar uma solução e outros momentos que a gente trabalha juntos, quando tem gincana, quando se escolhe um tema, assunto que a gente acha que é de interesse. (Jane)

Ao se referir sobre um planejamento coletivo, consideramos importante aprofundar discussões neste campo em categoria subsequente, contudo, diante destas considerações, convém argumentarmos: o professor, sendo o agente mediador desta educação, e escola que no caso específico do CETI ousa desenvolver uma proposta de educação integral, como se situa neste contexto que necessariamente deve mostrar-se com uma performance inovadora, com uma prática cartesiana, isolada no seu campo disciplinar? Emerge, portanto, a dúvida de que este professor se sustentará confortavelmente neste novo espaço-tempo diagramado no PPP dos centros de ensino que estes docentes trabalham.

Tal incerteza e questionamento suscitam da própria lógica de planejamento fragmentado, isolado, que se confirma com Alice, professora que também trabalha com Jane e Rogério. Nestas três falas estão registradas marcas das contradições que em determinado momento apontam para uma prática coletiva, outro para a prática departamentalizada conforme explicita Alice

Geralmente, a gente planeja separado, mas, se durante o mês uma professora teve uma ideia, chama o outro, sempre o colega abraça a ideia, ajuda, assim, quando a gente é chamado para fazer alguma coisa para o bem do aluno, para o bem da escola a gente sempre tem retorno, sempre é apoiado. No meu planejamento, eu utilizo os livros didáticos doados pelo MEC e escolhidos em reuniões, a partir desses livros eu vou, faço meu plano de curso em equipe. Está com três anos que estou apenas com o quinto ano, então eu me reúno com as professoras do mesmo ano para planejar, e para não sobrecarregar, cada uma fica com uma área, eu fico com a área de História e Matemática sou responsável pelo plano de curso e planejamento bimestral, ai outra já fica com Religião e Língua Portuguesa e a outra com Ciências e Geografia, mas assim, nós sentamos juntas, escolhemos juntas como é que vão ser nossas práticas, a partir dos nossos livros e outros livros didáticos para estar complementando. (Alice)

Neste último trecho, a professora justifica a divisão de grupos para planejar, considerando a vivência e a sobrecarga de trabalho, isto nos faz questionar a otimização do tempo que estes professores vivem na escola de tempo integral que soma em média de nove a dez horas diárias, como este tempo é trabalhado, e a que se destina? Como entender a simplificação e fragmentação do planejamento numa escola de tempo integral, em que o professor tem uma carga horária ampliada e destinada para atender às situações pedagógicas? Entendemos que tais indagações provocam a necessidade destes professores refletirem melhor com a Coordenação e Gestão a organização curricular do CETI “B” e do CETI “A” de tal modo que possam vivenciar sua prática educativa coerente com o discurso abordado no PPP.

Neste horizonte, entendemos ser necessário o professor articular novas formas de planejar que amplie o sentido e significado deste elemento pedagógico e ultrapasse o simples ato da elaboração de planos de aula. Nesta perspectiva, tornam-se sugestivos estudos e debates acerca de abordagens temáticas relacionadas à educação integral, prática educativa, elementos didáticos, dentre outros aspectos indicados pelas necessidades pedagógicas dos professores.

Este pode ser um passo fundamental para o rompimento de um estilo de planejamento vivenciado no CETI “A” que em contraposição ao CETI “B” não avançou em todas as dimensões, principalmente no que se refere à prática de estudos. Pois, ao centrarmos o olhar para este último contexto, encontramos na narrativa de Fernanda uma realidade bem diferente que nos ajuda a compreender o movimento realizado pelos professores em função do planejamento, assim esta professora pontua a articulação entre o conjunto de professores das diferentes áreas do conhecimento,

Nós não nos voltamos muito para estudos, a gente faz mais um trabalho para atender à necessidade do aluno e do conteúdo, e do que a gente pretende estar alcançando e quando a gente pode estar articulando para que isso aconteça. Então, a gente organiza nosso material,

debate sobre isso e nos organizamos com a Coordenação Pedagógica. [...], para que possamos atingir alguns objetivos. É lógico que tudo isso passa por um processo de planejamento minucioso e aqui na escola nós fazemos o planejamento diário, então, nós fazemos planejamento bimestral que é dividido por dias, e nesses dias atuamos nesse planejamento que é organizado para que a gente possa estar atendendo aos objetivos que serão cobrados nas nossas avaliações. Nós temos encontros semanais, temos encontros de áreas, são dois encontros que correspondem duas aulas por semana, mas são consecutivos, portanto, é um horário que a gente aproveita muito bem; nós não só revemos nosso planejamento, mas também o processo de avaliação que faremos, como também organizamos outras atividades, porque o tempo que a gente passa aqui na escola é muito grande, então a gente aproveita para estar inserindo na formação do aluno atividades culturais onde ele possa atuar como protagonista do conhecimento e também possa se expressar, expressar seus valores, expressar sua cultura. Nesse momento mesmo, nós estamos organizando o Natal, organizando os trabalhos que os alunos do terceiro ano receberão como lembrança e tudo isso a gente faz dentro do nosso planejamento, dentro do nosso trabalho de nove horas aula/dia. Então, é muito importante que, dentro desse planejamento, a gente consiga visualizar tudo que a gente tem dentro da escola ou fora dela. (Fernanda)

No detalhamento que Fernanda faz, identificamos que no CETI “B” o planejamento segue um sentido mais significativo e didaticamente estruturado. Consciente de que o tempo favorece uma melhor organização pedagógica, a professora revela a agilidade da equipe em parceria com a Coordenadora para dinamizar a prática do planejamento a partir das atividades rotineiras e outras atividades necessárias à formação integral do aluno. Atuando na mesma escola, a professora Eva mantém a coerência da fala de Fernanda. Assim, aborda com uma linguagem similar o processo delineado no planejamento, explicando que

O planejamento é muito voltado para conteúdos, quando se fala em planejamento é para definir conteúdos programáticos, é o evento que vai acontecer, de que forma nós vamos trabalhar, de que forma outro evento vai ser feito, então nosso encontro de planejamento é muito nesse sentido. O planejamento é dividido por áreas, eu faço parte da área de linguagens. Então, a nossa equipe se encontra no dia marcado e neste dia a gente discute e organiza o nosso trabalho nesse contexto. Depois, quando estamos fazendo um trabalho mais amplo, um projeto, por exemplo, a gente costuma se organizar para trabalhar no segundo bimestre do ano, a gente faz uma discussão geral com todas as disciplinas, em qualquer campo a gente pode estar interferindo, contribuindo com o aluno que não está conseguindo atingir aquele objetivo. (Eva)

A leitura tecida das narrativas de Fernanda e Eva reforça nossa compreensão de que as narrativas de Rogério, Jane, Alice, indicam que a concepção e a prática de planejamento precisam ser ressignificadas, pois embora, pareça como uma atividade mais simples no CETI “B”, compreendida e exercida democraticamente, que busca seguir as orientações dos postulados teóricos, na prática este modo de fazer diferente em termos de estratégias e participação ainda carece de mudança de concepção, cultura, fundamentação e e sobremaneira

de ação política e coletiva do professor de modo geral nos CETIs. Dessa forma, vemos no anúncio destes professores a necessidade da maioria superar os limites do tempo, a falta de articulação do coletivo escolar, e as velhas concepções de que planejamento se reduz à elaboração de aulas compactadas em um formato de plano padronizado.

Neste sentido entendemos que, estando à frente de uma proposta de educação integral, os professores dos CETIs devem compreender o planejamento didático como um processo que ultrapassa o simples campo das operações mentais, que visa, portanto, analisar, refletir, definir, selecionar, estruturar, distribuir ao longo do tempo, e prever formas de agir e organizar toda sua ação pedagógica. Dessa forma, o planejamento representa a configuração de um documento escrito, por conceber-se como registro das conclusões do processo de previsão das atividades docentes e discentes que devem transcorrer de forma dinâmica.

Partimos do pressuposto de que o PPP²² significa o eixo curricular de toda escola por abranger todos os aspectos educativos, e o planejamento se configura como parte deste PPP sistematizado em um plano de trabalho que envolve todas as atividades pedagógicas que o professor vivencia na formação do aluno. É a partir desta compreensão que o professor do CETI passa a assumir o compromisso de materializar a formação do aluno, desenvolvendo papéis diferentes dos vividos numa concepção de educação tradicional, e assim conjugar novas linguagens e ações políticas e críticas que emergem de paradigmas contemporâneos.

Pensando desta forma, encontramos sentido na afirmação de Freire (1996, p. 41), ao externar seu sentimento “Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente”. Reconhecemos nesta fala de Freire o indicativo de um legado que, a exemplo do autor, o professor pode também aventurar-se e ensaiar novas situações de planejamento para vivenciar na prática educativa.

Partindo do desígnio de que o planejamento é um instrumento de operacionalização do currículo escolar que abrange toda sua ação pedagógica, reafirmamos que o professor deve aventurar sem receio performances que dinamizem de fato o trabalho desde a abordagem dos conteúdos, a metodologia utilizada, os recursos didáticos aproveitados e a avaliação de desempenho do aluno. Haja vista que a vivência destes elementos didáticos é demarcada por desafios, conflitos, críticas, que colocam o professor em contínuo julgamento sobre o modo de ser e agir cotidianamente na prática educativa.

²²Para Sacristán (2008, p. 124) “O currículo contém um projeto educativo a serviço do qual estão as disciplinas e o trabalho dos professores”.

Ensejamos que este emaranhado de situações parte das dificuldades que o professor enfrenta para minimizar os descompassos plantados entre o ato formal e operacional de planejar, tornando assim, o planejamento, em muitos contextos escolares, fictício, utópico e desconexo a uma proposta de educação integral. Na realidade dos CETIs encontramos algumas evidências que sustentam, de certa forma, esta compreensão, pois, nos concentrando na leitura das narrativas de Rogério, Jane, Alice e Fernanda pontuamos expressões que indicam haver uma prática metodológica atrofiada, que embaraça o professor na travessia do paradigma conservador para o inovador, conforme está registrada por Rogério

[...] eu gosto de dar uma aula simples, gosto de filme, eu já tive oportunidade de levar meus alunos para o Museu. [...] a metodologia tradicional em si é boa, principalmente usando o pincel, quadro e o livro. Também gosto muito da base da leitura, porque nós temos dificuldades exatamente aí. A tradicional leitura, na minha concepção, ainda não saiu de moda, e por que eu digo isso? Porque, não adianta dizer que uma aula é atrativa acolá, o que permanece na realidade é a leitura. Eu passo filme, faço um seminário, eu faço um debate, tudo isso, mas, se não tiver a base da leitura, não funciona. Daí eu cobro leitura, atividade do livro, por que eu cobro muito atividade do livro? Porque é uma forma eles lerem, porque em casa não são habituados à leitura, e a gente encontra uma grande resistência na leitura, isso inclusive é comprovado no dia da prova, tem questões que eles não conseguem acertar, porque não a leem. Eles olham para a prova, para a questão, mas não leem a questão, marcam sem ler, se a prova tem uma questão de marcar, é a melhor prova para eles, por quê? Porque, eles leem pouco e marcam logo a questão, confiantes de que acertaram. E isso é porque a gente segura o aluno em sala, pois, se a gente disser quando terminar a prova, podem ir embora, ele faz a prova em dois minutos. Portanto, a base da leitura, eu prezo muito e a atividade tradicional, lá do livrinho que todo final de capítulo traz, eu não abro mão de fazer essas atividades. Porque eu sei que o livro foi feito em forma de capítulos e lá no final tem atividades para fixar totalmente o conhecimento, para facilitar o entendimento do texto. (Rogério)

A narrativa do professor tanto declara como também confessa, com convicção, uma opção metodológica que praticamente se limita a práticas tradicionais. Na verdade esta ação pedagógica do professor o coloca em confronto com a natureza e princípios eleitos e definidos no PPP da sua própria escola, pois enraizada no conservadorismo, não possibilita ao aluno vivenciar outros caminhos que permitam fluir sua imaginação, autonomia, criatividade, e formação de sua consciência crítica. Encontramos similaridades do estilo adotado por Rogério com a prática de Alice que indica reproduzir os ranços de um tradicionalismo arraigado num trivial prático e contraditório, como assim, expõe

Ainda sou um pouco tradicional, gosto que eles leiam, cobro tarefa de casa para saber quem fez. Eu procuro trabalhar também o individual e o coletivo dos alunos porque eu acredito que eles têm que saber trabalhar em grupo porque algumas situações requerem, eles têm que vencer em grupo, respeitar as diferenças e eles têm que trabalhar de maneira individual para

desenvolver as competências deles que, afinal de contas, tem coisas que vai fazer é só, não é com ninguém. (Alice)

Compreendemos que as narrativas de Rogério e Alice não sinalizam haver um modelo de prática metodológica que simboliza uma concepção adotada pelo conjunto de professores que atuam neste centro de ensino, pois a leitura que fazemos da narrativa de Jane que trabalha no CETI “A” com estes professores citados abaliza outra dinâmica metodológica ao descrever que

[...] eu sempre trabalho a parte de teoria e sempre que eu posso utilizo outras estratégias, ou eu levo para laboratório ou eu uso vídeos, a sala de informática onde gosto muito de usar jogos do sistema solar. Agora mesmo eu estou tentando mostrar para eles dissecação virtual, já que a gente não pode matar animais para ver por dentro, eu já descobri a dissecação, que permite abrir o animal e tirar as partes dele para eles saberem, já que eu vou trabalhar vertebrado. [...] depois que aplico os conteúdos, passo trabalho em dupla, às vezes faço pequenos seminários porque eles têm que saber o que é seminário e desenvolver a oralidade. (Jane)

No relato de Jane temos a compreensão de que suas práticas não caracterizam um modelo adotado no CEFTI, pois, a professora mostra que segue metodologicamente à frente de seus pares, procurando alternativas de trabalho que permitam ao aluno, participar da aula, construindo e reconstruindo ideias, elaborando conteúdos a partir de atividades concretas, e em alguns momentos se utilize de procedimentos virtuais para tornar a aula mais ativa, participativa. Agrada-nos a concepção de Abdalla e Mota (2009, p. 152) de que

Um ensino que se pretende ativo [...] procura valorizar a liberdade do educando. Busca ainda incentivar a pensar e analisar, ou seja, em lugar de começar com definições ou conceitos já elaborados, usa procedimentos que fazem o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos, para depois confrontar com o conhecimento sistematizado

Com essa abordagem Abdalla e Mota mostram a importância do professor priorizar metodologicamente o raciocínio do aluno para que assim ele possa (re) construir sua ideia na lógica da organização, criatividade, liberdade para pensar, sendo estimulado sempre por procedimentos didáticos que favoreçam o desenvolvimento do seu raciocínio, portanto, temos o entendimento de que o modo como os professores Rogério e Alice desenvolvem sua prática educativa não contribui para a construção do conhecimento significativo dos alunos.

Ao nos colocar no contexto do CETI “B”, verificamos que a professora Fernanda procura criar sua própria autonomia, a partir da (re) elaboração de uma proposta curricular

que permita desenvolver metodologias com os alunos mais favoráveis à construção de conhecimentos teórico-práticos significativos, que estabeleçam uma ponte com a sua realidade atual. Nesta perspectiva narra:

As metodologias que eu utilizo vão desde a elaboração do material, porque quando cheguei aqui na escola não havia um currículo para a disciplina que ensino, eu criei um currículo dentro das necessidades que eu acredito ter um aluno sai, do Ensino Médio e que são cobrados nas bancas de concurso. Trabalho a parte teórica com o aluno, apresentando os conteúdos a partir do uso de data show e depois a gente vai para a prática, para dentro de um laboratório, onde ele possa verificar essa teoria trabalhada, onde ele possa conhecer melhor e lidar com essa ferramenta no dia a dia. Na minha metodologia o nootebook é presente, mas além das ferramentas de informática a gente procura estar fazendo com que o aluno viva seu mundo e relacione os conteúdos estudados com outras disciplinas como Língua Portuguesa, Geografia, História enfim, a gente procura fazer um trabalho em conjunto com as outras disciplinas. (Fernanda)

Com esta narrativa, temos a evidência de um trabalho docente que busca um ensaio focado na contextualização e interdisciplinaridade, tarefa que também tem se constituído desafio para os professores vencerem a batalha do dia a dia, tendo em vista que há visivelmente incompreensões, despreparos ou rigidez do professor ao tentar vivenciá-las. Cremos que isto implica, de certa forma, um estado de marasmo que retém o movimento do professor em direção a outras práticas mais significativas, que estabelecem a inter-relação das diversas áreas de ensino e a conexão do currículo escolar com o mundo real, fato a se confirmar a partir da fala de Rogério:

Eu tenho facilidade de trabalhar com os demais professores os conteúdos, quando a gente está o almoço, no horário do recreio, a gente está sempre falando o que aconteceu na sala ou o que deixou de acontecer, geralmente a gente não está nem percebendo, mas acaba falando do assunto. Eu ouço um dizer: “- Coordenadora aconteceu isso”, aí eu já lembro o aluno, já lembro a sala, como o aluno é. (Rogério)

Verificamos na afirmação de Rogério um sentido distorcido quanto à ideia da interdisciplinaridade, que não consiste em práticas meramente intuitivas, no oportunismo ou casualidade, a interdisciplinaridade nesta lógica perde seu caráter e tende a combinar com a afirmação de Fazenda (2000, p. 245) ao salientar que

Em educação, o que temos assistido, com raras exceções, é a proliferação de práticas interdisciplinares intuitivas, onde o que impera é a circulação de conceitos e esquemas cognitivos sem consistência ou apenas disciplinares consistentes, portanto, insuficientes, esquemas atomizados em que a noção de conhecimento se encontra multipartida, esfacelada, pulverizada, sem efetivamente considerar-se o intrincado de aspectos que a envolvem.

De fato, esta é a prática que tem predominado nos diferentes contextos escolares da qual temos a compreensão, a partir das narrativas dos professores participantes desta pesquisa, a exemplo de Rogério, de Jane e de Alice, que demonstram entender a interdisciplinaridade como uma questão ambígua, fragmentada ou de afinidade como assim sintetizam no conteúdo de suas falas

Eu faço um trabalho interdisciplinar mais ou menos assim, com os professores do quinto ano trabalhamos em grupo, às vezes a gente faz uma tarefa interessante sobre temáticas, mas não é como era para ser, de maneira efetiva, é algo complexo, mais amplo, depende da Coordenadora estar integrando melhor. Os professores se integram naturalmente, por afinidade, conversando. Agora mesmo nas festividades, a escola é muito festiva e dá muito valor às datas, realiza alguns projetos e nas culminâncias um está ajudando o outro. Eu tenho muitas ideias para elaborar uma peça, paródias, eu tenho um pouquinho de habilidade, mas a parte de artes, não tenho domínio, então, procuro alguém que tem mais habilidade para estar decorando. A professora do quinto ano B gosta muito de ornamentar, ela tem muitas ideias interessantes, então eu junto as minhas ideias com a dela, no final sai uma coisa interessante. No dia do livro eu consegui fazer uma peça onde os alunos cantavam, encenavam e a professora montou todo o cenário, então eu falo e ela materializa, isso me ajuda muito. (Alice)

Quando eu vou trabalhar um conteúdo misturo todas as áreas, não é todo dia, não é todo mês, mais eu misturo, sempre que posso, estou mostrando coisas diferentes, às vezes eu nem chego a mostrar porque o próprio aluno pergunta: “- professora você viu aquilo na televisão?” Então, eu vou atrás de informações, além de eu dar informações na hora se eu não souber vou atrás ou então, se tiver associado ao conteúdo, eu vou fazer o possível para que tenha mais novidade para eles. (Jane)

Relacionando o pensamento destes professores com a ideia de interdisciplinaridade, verificamos que Alice está entre os que mais se aproximam deste sentido, contudo a consistência na abordagem de conteúdos²³ com o envolvimento de maior número de professores e componentes curriculares ainda apresenta um efeito efêmero, ou seja, se desenvolve de forma tímida sem entrelaçar as diferentes áreas do conhecimento. Com relação à Jane, sua ação segue a dinâmica da divisão disciplinar, desarticulado assim dos propósitos proclamados no PPP do CEFTI.

Esta concepção de ensino, que isola as disciplinas em campos específicos, reforça a compreensão de que a prática educativa do professor do CETI está afetada pela fragilidade dos conhecimentos que dão sustentação teórico-prática ao docente. Isto indica a necessidade de revitalizar o suporte epistemológico do professor no tocante ao campo da Sociologia, da

²³Sacristán (2008, p. 125) explica que “O conteúdo não é algo que se absorve, como um tecido faz com a água, e que se pode voltar a recuperar apertando-o ou que simplesmente se evapora, deixando incólume sua capacidade de absorção, mas educativamente é algo valioso quando se absorve e se converte em tecido. O importante é a qualidade e a capacidade de que dota o aprendiz”.

Filosofia, da Psicologia, da Epistemologia, da Biologia, da Ética dentre outras áreas, com vistas a ressignificar a concepção que estes professores têm formulado de forma equivocada sobre a interdisciplinaridade assim como, educação integral, planejamento, entre outros que são essenciais para o professor nutrir seus conhecimentos e sobremaneira de seus alunos.

Pois, como afirma Freire (1996, p. 26) “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade” e esta capacidade crítica e curiosidade se expandem à medida que o professor desenvolve uma prática educativa interdisciplinar, que instigue a curiosidade do aluno. Afinal, a curiosidade é o caminho mais próximo do conhecimento que se consolida com esta capacidade crítica. E nos dizeres de Morin (2001, p. 24) “[...] o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese”. Nisto consiste a importância da interdisciplinaridade para transcender a junção dos saberes/disciplinas para integrá-los dinamicamente.

A avaliação do processo ensino e aprendizagem se inclui como elemento pedagógico essencial de orientação da prática educativa do professor e formação do aluno. Inserida, portanto, neste grupo a prática avaliativa representa as possibilidades para a formação do aluno com qualidade, (concernente à formação do seu ser político, crítico, etc.), e a ressignificação do trabalho docente. Assim, passa a ser compreendida como elemento do processo didático valoroso que contribui para o desenvolvimento de capacidades e habilidades do educando e busca a melhoria do processo ensino-aprendizagem, primando pela qualidade.

Para garantir os efeitos positivos desse processo ensino-aprendizagem e, por conseguinte esta qualidade a que nos referimos, a LDB n. 9.394/1996 prevê a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (art. 24). Assim, definida a avaliação da aprendizagem escolar não deve se reduzir a trabalhos, provas, seminários, debates. Esses procedimentos devem no sentido real se constituírem somente como instrumentos de auxílio no processo de avaliação e não formalidades classificatórias e seletivas.

Conforme está explicitado na supracitada Lei, o educador passa a exercer a tarefa de apreender, no transcorrer do período letivo, todo o progresso apresentado pelo educando, sob os mais diversos aspectos que promovam sua formação integral. Dessa forma, centrado em um processo contínuo e democrático, o professor obtém o feedback que vai auxiliá-lo nos estudos e reflexões sobre os níveis de desempenho alcançados pelos alunos. E neste movimento torna-se possível ao professor compreender melhor tanto a realidade do seu aluno em termos de crescimento e evolução que abrange desde a sua dimensão cognitiva à dimensão

política, bem como o seu grau de desempenho pedagógico, ou seja, sua capacidade de mediar e articular os conteúdos com a capacidade do aluno apreender, produzir e transformar conhecimentos com consciência, autonomia e criticidade.

Tecemos esta breve abordagem acerca da avaliação da aprendizagem com o intuito de relacionar com maior precisão o sentido legal e educativo do processo ensino e avaliação da aprendizagem que se configura na atualidade com o modo de ser e agir dos professores dos CETIs. Então, elucidamos as vozes dos professores participantes desta pesquisa, deflagrando com Jane seu modo operativo de avaliar

[...] a gente costuma trabalhar aqui mesmo a questão de avaliar o aluno, é através da prova e do qualitativo, mas sempre o que sobressai é a prova, mais do que o qualitativo. No qualitativo cada professor trabalha do seu jeito, tem professor que nem dava qualitativo, mas, como é exigido por Lei, a Coordenadora falou que tinha que ser trabalhado o qualitativo. No meu caso, eu avalio não só a questão do comportamento, mas a questão do fazer as tarefas. Eu tenho um bloquinho com o nome do aluno e todas as, atividades que eu passo para eles, se eles fazem, eu registro, se não fazem eu não registro, aí quando o pai vem falar comigo sobre a nota, eu não falo sobre a nota, falo sobre o andamento dele na sala de aula. Eu digo – Oh, seu filho não está cumprindo com as tarefas. Então, os alunos que não fazem tarefas eu mostro para os pais. Não é todo mundo que faz isso não! Alguns professores fazem do jeitinho deles outros não. Alguns fazem o controle pela caderneta, isso ai depende de professor para professor. (Jane)

Nesta narrativa, Jane confirma a permanência das velhas práticas avaliativas que são ranços de um paradigma cartesiano que utiliza estes procedimentos mecânicos para definir a vida do aluno por uma única via, que certamente pode segregá-lo e isolá-lo em contextos fora da escola. Sua argumentação de que dá ênfase ao qualitativo como descritivo ainda que não se sobreponha à prova, revela também uma concepção equivocada de como deve ser o processo avaliativo na sua globalidade, ao elaborar uma ideia distorcida do real sentido da avaliação qualitativa.

Tal compreensão nos faz lembrar Esteban (2003), que reforça a compreensão de que a avaliação com o caráter simples de examinar representa um processo meramente classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, visto que não visa à análise crítica do desempenho do aluno e à construção do melhor resultado possível, assim, ou seja, se delinea como uma forma de classificação estática do que é examinado, incidindo na aprovação ou reprovação. Por assim entender, o professor navega numa direção totalmente oposta do sentido formativo da avaliação, e se sentindo confuso, no desfecho de sua prática não se percebe como sujeito que se situa no paradigma conservador, pratica exames como se

estivesse praticando avaliação. É assim que Alice demonstra também viver no cotidiano de sua prática educativa, conforme sinaliza

O sistema de avaliação adotado aqui vale dez pontos, sendo dois pontos do qualitativo e oito pontos da avaliação escrita. Só que nesses dois pontos eu não pinto só o comportamento, para mim esses dois pontos contam ele estar aqui todos os dias que é a assiduidade, conta fazer todas as tarefas, porque muitas vezes o aluno está todos os dias na escola, mas não faz atividades, então, não adianta, eu vou analisando isso. E tem a avaliação escrita onde eu cobro mesmo, infelizmente nosso sistema de nota é esse, mas faço no dia a dia, o professor especialmente de polivalência é mais fácil avaliar, aferir, porque ele está no dia a dia na sala de aula e pode acompanhar gradativamente o progresso dos alunos, pode estar vendo os erros diariamente assim, é mais fácil ele ser incisivo, bater naqueles pontos que precisam ser sanados. Nós temos mais essa oportunidade que eu acredito que os professores do Fundamental Maior não têm por causa dessa troca de professores. Depois que eu aplico os conteúdos eu passo trabalho em dupla, às vezes faço pequenos seminários, depois que eles terminam eu vou avaliar a questão do qualitativo, o comportamento, a assiduidade, a realização de tarefas, aí é que finalmente eu vou para prova escrita, que ainda usamos muito, para por medo no aluno, não é correto, mas usamos dizendo para ele que tem que se comportar se não ele não vai passar, vai tirar zero na prova, para ele não faltar que amanhã é prova, porque assim, a frequência no dia de prova é muito grande. Na semana de provas nós temos menos faltas (Alice).

Embora a professora apresente algumas formas que utiliza para avaliar seus alunos, verificamos também que sua prática avaliativa não difere muito da metodológica, pois na sua fala estão expressos indicativos do formato conservador que adota para quantificar seus alunos, atitude que a professora justifica tomar por ser cobrada do sistema em relação as notas dos alunos. Alice reconhece que o tempo integral favorece ao professor da área de polivalência desenvolver melhor avaliação, de fato, este tempo de maior convivência com o aluno que a professora destaca ter em relação a outros professores como Jane e Rogério, que trabalham também no CETI “A” em outro nível de ensino, contribui para o professor sistematizar um melhor monitoramento de seu aluno, haja vista, os dizeres de Hoffmann (2002), avaliação significa também uma aproximação com o aluno, para conhecê-lo por inteiro, em suas múltiplas dimensões.

Contudo, analisando a prática da professora não entendemos de que forma está a avaliação por ela adotada vem contribuindo, para realizar o processo de avaliação na dimensão inovadora, pois assim, como na metodologia a professora imprime o caráter tradicional. É neste sentido que entendemos se efetivar uma avaliação qualitativa, procedimento que não está muito claro para o professor deste CETI, pois verificamos na narrativa de Rogério uma explicação vaga sobre a sua forma de avaliar, como assim declara

Sobre a questão da avaliação, eu valorizo muito o qualitativo, quem está fazendo atividade, quem fez atividade, suponho que quem está fazendo atividade é quem está lendo, tem que ter apenas um mínimo de cuidado com a cópia dos colegas, porque se ele lê uma vez, se ele responder quatro questões, mesmo que ele responda digamos assim, não tanto quanto de acordo com aquela pergunta em si, mas só em ter lido, ter tentado para fazer, eu de certa forma já respeito isso dele. Eu aproveito tudo, o que a gente chama de qualitativo na minha concepção é isso. A questão não está, sim não está, mas ele fez alguma coisa, ele participou, ele leu, e aí se ele leu, compreendeu, eu passo ele. (Rogério)

Acreditamos que esse modo que Rogério adota na avaliação praticamente não difere das demais professoras, Jane e Alice, colegas que atuam conjuntamente no CETI “A”. Isto nos instiga a analisar o PPP deste centro de ensino no sentido de entendermos de que forma está proposto o processo de avaliação de aprendizagem. E mediante estudos realizados no documento curricular, encontramos breves citações que se fundamentam em conceitos e na legislação educacional como meio de explicação, assim, destacamos os conteúdos a que se referem a avaliação “Avaliar é a condição *Sinequa non* para que os processos que iniciamos possam melhorar. Precisamos saber de onde partimos e onde queremos chegar, quais os ganhos previstos conseguimos alcançar e quais são os que ainda nos desafiam” (PIAÚÍ, 2012, p. 17). Esta é a concepção de avaliação deste CETI que se complementa posteriormente com o texto da LDB (BRASIL, 2012, p. 36)

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais; [...].

Conforme está posto, os professores procuram seguir o norte do PPP sem tecer considerações mais detalhadas de como vivenciam a avaliação, principalmente no que concerne o qualitativo, ou seja, as expressões a este respeito são além de sintéticas, efêmeras e obscuras. Com esta compreensão, nos deslocamos deste contexto “CETI “A” para o outro contexto pesquisado “CETI “B”, na perspectiva de conhecermos os modos operantes dos professores em relação à avaliação. E, nos situando neste último contexto, verificando que referências são feitas no PPP em relação à avaliação, como resultado encontramos o propósito de que

A classificação se dará por promoção para alunos que cursaram com aproveitamento a série anterior na própria escola, por transferência para os procedentes de outras escolas. Para adquirir a sua promoção o aluno terá que obter média mínima 6,0 (seis) e ter frequência mínima de 75%. (PIAÚÍ, 2012p. 19).

Entendemos que a escola pode até atingir este objetivo de promover o aluno, mas diante das narrativas como estes professores delineiam sua prática avaliativa, questionamos: a qualidade da avaliação tem sido mantida? Buscamos resposta na escola, assim direcionamos nosso olhar para este espaço onde encontramos um número acentuado de salas de aulas lotadas de um contingente de alunos que não acompanham o nível, o ano escolar, devido às fragilidades e défices na aprendizagem sendo ano após ano remanejados para o ano seguinte, quando não passam pelo constrangimento da retenção ou evasão escolar. Esta realidade nos faz concordar com Méndez (2011, p. 233) ao pontuar que

Em contextos educativos, a avaliação é chamada a desempenhar funções essencialmente formativas. Isso quer dizer que a avaliação deve estar a serviço de quem aprende e, ao fazê-lo, simultaneamente estará a serviço de quem ensina. Os dois serão os beneficiados diretos da ação pedagógica.

A partir desta concepção de Méndez, temos a compreensão de que a forma de avaliação definida na proposta curricular do CETI “A” precisa ser redimensionada, haja vista que as narrativas dos professores apontam para dúvidas, incertezas e contradições que embaraçam a compreensão sobre o sentido real de avaliar. Ou seja, impedem os professores de fazer a leitura da avaliação como um processo dinâmico, pontual, diagnóstico, inclusivo, democrático e dialógico. (LUCKESI, 2012). Tal crença parte do próprio propósito definido no documento curricular que não traduz informações mais claras de que a avaliação neste contexto se encaminhe para uma perspectiva inovadora.

No entanto, nos situando no contexto do CETI “B”, encontramos na narrativa da professora Fernanda um diferencial de pensamento e postura em relação aos professores do CETI “A”, quando nos aponta alguns indícios de mudanças destes procedimentos explanados anteriormente por outros professores, como descreve

Eu tenho procurado avaliar os alunos da forma como eu tenho passado esse material para eles, que eles deem um *feedback* positivo do que a gente tem trabalhado, apesar de que isso nem sempre acontece. Mas, a gente avalia todo o conhecimento que conseguiu estar passando pra eles através das informações contextualizadas, para que a gente possa aproveitar o máximo possível dessa construção que vai se dando ao longo do tempo. São apenas adolescentes, se até os adultos encontram dificuldades de assimilar e transformar sua realidade, quanto mais um adolescente em processo de construção, vivendo diferentes realidades, diferentes situações, enfrentando problemas de locomoção para vir até a escola e muitos outros. Então, é muito importante a gente manter esses alunos conscientes do que está acontecendo dentro da nossa realidade, transformando o conhecimento que eles adquiriram aqui na escola em mudanças na sua vida cotidiana. (Fernanda)

Compreendemos que a vivência de Fernanda reflete seu olhar para uma nova prática de avaliação que se torna cada vez mais emergente para uma educação contemporânea, que reúne as condições fundamentais para formar integralmente, em todas as dimensões crianças, jovens e adultos. Inferimos que este modo de ser e agir de Fernanda em relação a sua prática educativa deva refletir em outros contextos educativos e em particular nos CETIs, de modo que nestes ambientes sejam implementadas novas concepções de avaliação, pois, a partir das narrativas exploradas, verificamos que a prática educativa do professor da rede estadual de Teresina-PI se desenvolve numa vertente paradigmática tradicional em contraposição aos princípios que caracterizam a educação integral, então vencer as velhas práticas significa uma necessidade que já se faz velha considerando esta afirmativa.

Nesta perspectiva, retomamos a discussão acerca da avaliação, buscando nas palavras de Cortella (2009, p. 119) a compreensão de que “A finalidade da avaliação na escola é identificar problemas e facilidades na relação ensino/aprendizagem de modo a reorientar o processo pedagógico”. Não podemos compreender uma escola de tempo integral como espaço que declara o compromisso de formar crianças, jovens e adultos fundamentada nos princípios de uma educação integral, quando se coloca no patamar das antigas tradições e usa suas práticas como discípulos fiéis, contrariando assim, a evolução dos tempos e confundindo os espaços que certamente já vêm se ajustados a outras configurações.

5.4 As relações interpessoais dos professores com seus pares e o trabalho coletivo no CETI

Sabemos que o cotidiano de todas as escolas é permeado por um conjunto de situações que envolvem desde as questões de ordem pedagógica às de ordem administrativa. E, nesse contexto em que o trabalho se encaminha sob a direção de pessoas, urge a necessidade contínua de comunicação para que este trabalho flua de forma coesa, com vistas ao alcance dos objetivos almejados no seu projeto escolar. Desta necessidade de comunicação emergem outras necessidades que naturalmente vão se intensificando nas relações interpessoais e a sintonia do trabalho coletivo, formando um elo de fortalecimento da escola.

Pensar a escola em perspectiva contrária significa imaginar um contexto fragmentado pela comunicação e desarticulação em todas as suas dimensões, da estrutural à pessoal, em virtude desta comunicação que resulta na desconexão das relações interpessoais e do trabalho

coletivo. No que se refere à escola de tempo integral, a necessidade de comunicação se intensifica ainda mais, visto que o tempo de permanência de todos os sujeitos nela inseridos dura por mais tempo na escola, desenvolvendo atividades mais densas e, nesse movimento, o grau de tensões, complexidade e conflitos se acentua em relação à escola de tempo parcial. Todavia, esse tempo pode tornar-se favorecedor à criação de um bom canal de comunicação entre os sujeitos e, por conseguinte desencadear mecanismos significativos para o fortalecimento das relações interpessoais e trabalho coletivo.

Para o professor que desenvolve a tarefa maior de educar crianças, jovens e adolescentes em conformidade com os princípios da educação integral estabelecidos no PPP do CETI e em razão da sua natureza de trabalho, precisa se articular com os seus e a comunidade escolar de modo geral com maior intensidade de tempo e atividades, as relações interpessoais e o trabalho coletivo se constituem como uma ponte de sustentação para a sua prática educativa. Nesta perspectiva, o professor pode estimular sua capacidade para socializar suas dificuldades e avanços, estudar e debater questões relacionadas à aprendizagens e desempenho dos alunos, buscar novas formas de ser e agir para inovar sua prática educativa dentre outros modos de atuação.

Assim, entendemos com Zabala (1998) que as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem constituem a chave de todo o ensino e definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos. Mas, isto só se torna possível quando professor e alunos se beneficiam de práticas educativas inspiradas em paradigmas inovadores, que permitem o rompimento do abismo que aparta professores e alunos e os libertam das zonas de segregação. E quando os agentes da escola, no caso os professores, se utilizam do tempo de que dispõem para planejarem e operacionalizarem a prática educativa, tomando por base a natureza filosófica do PPP da escola, a possibilidade de viabilizar a formação do aluno no eixo da educação integral torna-se mais consistente.

Com isso, compreendemos que pensar e construir uma escola de tempo integral nos contextos dos CETIs implica deflagrar esse movimento das relações interpessoais conectado com o trabalho coletivo, haja vista que, distanciada desta possibilidade, a educação integral do aluno tão sonhada, mirada nos PPPs, será defraudada e desluzida, como um projeto de governo enigmático. Dessa forma, os PPPs destes centros de ensino sendo trabalhados com o coletivo da escola, podem se fortalecer, de tal modo que os desafios emergentes se constituem como tarefas menos complexas e os objetivos que visam à formação do aluno numa perspectiva de educação integral serão, naquilo que depende este quesito “trabalho coletivo”, mais propensos de serem alcançados.

É, pois, a partir desta compreensão que buscamos desvelar o sentido como se configura a prática educativa do professor nas articulações das relações interpessoais e o trabalho coletivo construído nos CETIs, extraindo das narrativas dos professores o movimento que impulsiona seu ser e agir profissional nestas dimensões. Com este propósito, iniciamos com Jane que nos fala

O ambiente de trabalho aqui no CEFTI é bom, a gente já está há algum tempo e já conhece todo mundo, e quem chega se entrosa com a gente. Eu tenho uma relação boa com todos e a gente consegue se relacionar bem. Por exemplo, quando um adocece, a gente se articula para não deixar aquela sala de aula sem ninguém. Existem outras formas de interação com os colegas de trabalho, através das reuniões com os professores, com a coordenadora e gestão. Falta a integração da Secretaria com a escola, de forma que nos sentimos desassistidos e às vezes esquecidos. (Jane)

Embora a professora confirme a existência de um bom relacionamento entre os diferentes agentes que formam a comunidade do CETI “A”, não oculta sua queixa em relação ao distanciamento e desintegração da SEDUC com a instância escolar. Tal sentimento transmite, em última hipótese, uma sensação de abandono. Na verdade verificamos na convivência com todos os professores que participam desta pesquisa que este também os envolve, despertando assim, muitos questionamentos. Mas, isto, de certa forma, não abate o emocional destes professores, pois na convivência diária buscam a superação de seus problemas e necessidades, como afirma Alice e Fernanda que embora trabalhem em CETIs diferentes desfrutam de boas convivências, assim vejamos

Eu me dou muito bem com meus colegas, às vezes tem os atritos porque nós somos diferentes, cada ser humano é único, tem desejo, anseio, personalidade diferente, então ele se choca com outras pessoas. É necessário aprender a dizer não, levar tudo ao pé da letra, saber filtrar, se responder a tudo vai ter briga. (Alice)

[...] a gente tem uma relação muito boa aqui, felizmente, somos um grupo muito grande que convive dez horas por dia, todos os dias, mesmo com suas diferenças, porque não somos santos, somos seres humanos, com dificuldades e diferenças e que conseguimos fazer um trabalho coeso, um trabalho de grupo, em equipe. Quando alguém tem alguma diferença de ideias, expressa essa diferença e a gente consegue organizar e contextualizar essas ideias dentro das necessidades possíveis de cada um, nem tudo é possível, nem tudo é perfeito, mas a gente consegue fazer um trabalho obtendo resultado positivo. (Fernanda)

Fernanda demonstra um sentimento de tranquilidade e bem-estar ao narrar que as relações interpessoais no seu contexto de fato têm contribuído para a realização de um trabalho parceiro, afetivo, articulado no coletivo da escola, mesmo que reconheça a existência de algumas divergências e conflitos. Como bem sinaliza, a convivência entre os

pares se amplia com o tempo de dez horas diárias permanecidas na escola, e entre os desejos, necessidades, deveres e busca de prazeres se infiltra o desgaste emocional, tudo isso tende a ser superado com paciência sabedoria e amizade, como expõe Eva

Eu não tenho problema em sala de aula, de dominar o conteúdo, eu tenho dificuldade mesmo de trabalhar com eles, então uma turma de terceiro ano, por exemplo, que é uma turma terrível de dar aula, meu Deus é horrível dar aula a eles, porque eles não param um segundo. Um grupinho que conversa, que você fica sem saber quem começou aquela conversa, quem é o líder, mas aí de certa forma eu vou conseguindo atrair a amizade, a simpatia deles e aí por último já estamos com um relacionamento melhor. (Eva)

Eva externa certa tranquilidade e segurança quando afirma não vivenciar desafios de ordem técnica, contudo, admite dificuldades no enfrentamento das “pegadinhas”, tidas como brincadeiras básicas de alunos no decorrer das aulas. Embora não mencione a possibilidade da sua aula não motivar a participação dos seus alunos por provável metodologia desinteressante, não nega que a princípio vive um desconforto e insatisfação, mas diante da tensão busca a saída por meio da construção da amizade, reflexão e simpatia, para neutralizar o mal-estar com os alunos.

Nesta narrativa de Eva, verificamos que o professor pode exercer sua capacidade de superar os próprios conflitos pedagógicos situados no chão da sala de aula, dialogando e se relacionando com seus alunos. Sabemos, portanto, que nesta dinâmica das relações interpessoais e do trabalho coletivo, o professor vive uma dialética demarcada pelo desgaste e confronto emergentes da própria realidade, mas com perseverança, transpõe as ondas e marés, fortalecido pela experiência da autonomia pedagógica, criatividade e diálogo, firmado nos laços da interação, sensibilidade e afetividade.

Ao falar de uma realidade diferente da de Eva e demais professores, Pistrak (2000, p. 177), refere-se à necessidade da escola se tornar um ambiente educativo dinâmico, que exale vida, que seus alunos se sintam felizes, atraídos por tudo o que lhes é oferecido, sintam e compartilhem bons sentimentos como emoções, motivações, assim declara

O ensino escolar, como se faz normalmente, não é agradável às crianças, não as atrai, não cria nelas uma tendência interior a se formar, sobretudo, se não compreendem os objetivos deste ensino. A escola só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo das crianças no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil, e não apenas o lugar de sua formação; [...] A escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças, em fatos sociais, cimentando com base nisso o coletivo infantil.

Associamos a fala de Pistrak ao professor que, se constituindo parte desta escola, deve incorporar toda essa dinâmica para dar sentido a sua prática educativa. Ademais com Pistrak, temos a compreensão de que a ideia do coletivo se forma na vivência educativa, no compartilhamento de experiências, na socialização de culturas, assim, o professor do CETI deve despertar o interesse dos alunos para a formação da cultura do trabalho coletivo, tendo o seu próprio exemplo, afinal este é um dos propósitos deste centro de ensino, formar o aluno em todas as suas dimensões e neste caso o trabalho coletivo se inclui como uma atividade concreta, que favorece também sua participação, alegria, prazer, formação crítica e liberdade.

Portanto, consideramos que os professores devem acertar os passos com seus pares para bailarem em harmonia com as relações interpessoais e ação coletiva, e assim, contagiarem seus alunos com o próprio modo de conviverem. Acreditamos que este movimento, os professores do CETI “A” e do CETI “B” já estão procurando desenvolver, pois a partir das suas narrativas encontramos alguns vestígios que marcam um ensaio que na concepção deles reflete uma ação coletiva, como pontua Fernanda

Eu acredito que, por conta do trabalho da Gestão e da Coordenação estar mais próximo, inclusive nesse último bimestre a gente se juntou mais, acontece uma articulação bem coordenada e a gente se reúne e se organiza de forma que consiga atingir os objetivos. Temos novas Propostas Pedagógicas para o próximo ano por conta dos nossos erros e acertos, nós temos juntos pensado em novas possibilidades de estar modificando as nossas ações exatamente por essa boa articulação que acontece entre a equipe de professores, Coordenação e Gestão. Então, acho que nesse momento temos um trabalho coeso, espero que no próximo ano, mesmo que haja modificações, a gente consiga continuar com esse trabalho coeso e a Gestão e a Coordenação têm tido sempre a preocupação de estar organizando o trabalho para que não repercuta nos alunos alguma coisa que não saiu do jeito que foi proposto, alguma dança que alguém desalinhou, os descompassos, para que não vão refletir lá na aprendizagem do aluno. Mas, em toda equipe, a gente sabe que é difícil organizar, lidar com os conflitos e difícil mesmo é manter essa articulação de forma que esse conflito seja resolvido lá no cantinho e não chegue à sala de aula, onde se dá a nossa prática educativa (Fernanda).

Vemos que a professora a Fernanda sinaliza uma predisposição dos agentes educativos em se aproximarem para pensarem conjuntamente as atividades da escola, de certa forma, este movimento, torna-se um mecanismo de participação democrática, em que todos não somente trabalham, mas discutem e decidem conjuntamente assumindo o ônus e o bônus das responsabilidades. E dessa forma, atenua as sobrecargas, tensões, incertezas, conflitos e contradições que emergem da arena escolar, e que se formam pelos desencontros de opiniões e interesses, sentimentos estes que são normais, ocorrem de forma divergente e convergente em grupos compostos por um grande contingente de pessoas.

Mas, embora estes professores demonstrem haver ensaios que tendem para uma ação compartilhada, compreendemos que este movimento ainda não se configura como um trabalho coletivo efetivo, na perspectiva concebida por Makarenko (2005) Pistrak (2000, 2009) que buscavam nas suas experiências educacionais envolver cotidianamente toda a comunidade escolar local (escola, família e sociedade) nas atividades educativas de forma participativa e democrática. Acreditamos que de fato, estes professores vão amalgamando as relações interpessoais e se educando para conviverem ontologicamente melhor com o próprio “Eu e o Outro”, respeitando as diferenças e opiniões de cada um, mas que se restringe ao universo interno da própria escola, realçando, apenas as relações interpessoais.

CAPÍTULO VI – INVESTIMENTOS FORMATIVOS VIVENCIADOS PELO PROFESSOR DOS CETIs

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. (Nóvoa, 1992, p. 9)

A afirmativa de Nóvoa reforça a nossa compreensão de que uma proposta de ensino seja de escola de tempo parcial seja de tempo integral, para alcançar seus objetivos educacionais, requer professores habilitados para o desempenho das atividades docentes, ou seja, habilitados por meio de um processo formativo que compreende desde a dimensão inicial à continuada. Assim, acreditamos que é nesta perspectiva que a formação de professores vem se delineando nas últimas três décadas como uma condição imprescindível para esta categoria profissional sob influência de determinantes sociais, econômicos e políticos que geram grandes demandas e impõem exigências de adequação do sistema educacional aos avanços tecnológicos que indicam grandes mudanças na realidade educacional do nosso país.

Com isso, estas mudanças educacionais dependem dos professores e da sua formação continuada, para que ocorram as transformações das práticas educativas no contexto escolar. Diante da função que o professor passa a exercer como educador, reconhecemos com Nóvoa (1992) que as mudanças educacionais são necessárias e terão mais possibilidades de êxito com a contribuição dos professores qualificados. Com isso, a mudança educacional depende dos professores e da sua formação continuada, para que ocorram as transformações das práticas educativas no contexto escolar. Partindo desta compreensão questionamos: Como os professores dos Centros de Ensino de Tempo Integral de Teresina Piauí tem sido preparados para atuar nessa modalidade de educação integral? A formação que o professor dispõe tem dado conta para responder às demandas pedagógicas que emergem do contexto escolar? Quais as necessidades da formação continuada concernentes ao professor que atua nos CETIs? Os professores têm se beneficiado com cursos de formação continuada no transcorrer da experiência de tempo integral? E que diferentes formas de acesso à formação o professor tem alcançado?

A partir destes questionamentos, adentramos no contexto da pesquisa, buscando respostas nas narrativas dos professores que vivenciam nos CETI o movimento desencadeado

em torno do investimento formativo, ou seja, seu processo de formação continuada conjugado à articulação teoria e prática. Neste sentido, analisamos neste capítulo os investimentos formativos vivenciados pelos professores a partir de onde pontuamos nas subcategorias 5.1, 5.2 e 5.3 os cursos de formação continuada realizados no transcurso da experiência de tempo integral, necessidades de formação do professor para o desenvolvimento da prática educativa e as formas de acesso à formação continuada na perspectiva de entender como o profissional vem se preparando para lidar de modo competente com a complexa tarefa de educar o aluno na sua integralidade.

6.1 Cursos de Formação continuada realizados e relacionados a escola/experiência de tempo integral

Quando falamos sobre a formação continuada de professores, nos referimos aos diferentes modos como um educador pode agregar conhecimentos e aprimorar seu capital intelectual. Seja no processo de formação inicial, continuada, assistemática ou sistemática, individual ou coletiva, em cursos programados ou troca de experiências, o professor dispõe de possibilidades para estudar, pesquisar e ampliar sua base teórico-prática. E, em busca dos caminhos formativos, o professor deve ousar e enfrentar os obstáculos que surgem a sua frente para alcançar os conhecimentos necessários à sua prática educativa, sempre atento de que a formação se configura como um processo contínuo que está em constante reformulação exigindo, portanto, do docente a revitalização de seus conhecimentos.

Nesta vertente, todo aprendizado deve ser ressignificado à medida que as ideias e conhecimentos se renovam e, seguindo esta dinâmica, o professor precisa criar e reinventar-se a partir de novos caminhos formativos, com vistas a não tornar-se um profissional com práticas obsoletas. Partindo dessa compreensão, procuramos desvendar os caminhos que os professores têm percorrido para ressignificarem seus conhecimentos teórico-práticos com vistas a sustentação de sua prática educativa desenvolvida no contexto dos CETIs. Nesse sentido, analisamos as falas de Rogério, Jane, Alice, Fernanda e Eva nessa categoria partindo, portanto, da fala de Jane que trabalha no CETI “A”

Sobre os investimentos formativos vivenciados no desenvolvimento da prática educativa, o que eu tenho a colocar é que pouco a gente faz, pois, aqui no tempo integral com relação a cursos de formação, nós não podemos fazer, porque nosso tempo está todo comprometido

com as atividades da escola. Dificilmente a gente sai, faz um curso extra, porque a ordem é que, quem está no tempo integral, não pode se afastar porque além de estar em sala de aula, os outros horários são dedicados a planejamentos e atividades burocráticas, então, pouco a gente faz fora do tempo integral então, nossa prática educativa não está sendo atualizada, não está sendo transformada, não está sendo melhorada fomentada. (Jane)

Na sua fala a professora explicita a falta de investimento provocada pela não disponibilização de tempo necessário à formação, o tempo de permanência na escola se limita à realização de outras atividades que o docente precisa desenvolver. Com isso, a participação em cursos e a realização de estudos concomitante ao período de trabalho têm sido restringidas. Entendemos que de certa forma esta situação se reflete na sua prática educativa, que vem sendo prejudicada em virtude da defasagem dos conteúdos teóricos de que o professor precisa se apropriar. Na realidade de Fernanda que atua no CETI “B”, esta é uma questão que vem incomodando-a e assim socializa:

Na verdade, para os professores que trabalham na escola de tempo integral e estão em sala de aula não existem investimentos formativos, muito pelo contrário, nenhum tipo de formação que é oferecida para os professores das escolas da rede regular não chega até nós, às vezes a gente consegue fazer um malabarismo gigantesco para estudar qualquer curso nas férias, porque a gente não tem tempo para fazer isso no período letivo. Então, mesmo sendo contratado por nove horas e trabalhando dez horas/dia, a gente não tem cinco horas na semana livres fora da escola para investir num curso, fica meio limitado, pois, não existe investimento da SEDUC na formação de professores. Os gestores não compreendem como pode acontecer a formação de forma dinâmica sem atrapalhar ninguém, que muito pelo contrário traz um retorno imediato, um retorno que vai contribuir para o resultado da própria SEDUC. Nós fomos convidados para assistir a um projeto da Eletrobrás, onde todos os professores da rede haviam sido capacitados, tinha ocorrido um evento de capacitação de professores sobre a economia da energia. Sobre esse projeto da Eletrobrás, que é nacional e, nós, como escola, fomos levar os alunos um dia na semana. Então, ao chegar lá, o formador perguntou se estávamos na formação! E eu olhei para minha colega que acompanhava junto comigo a turma de alunos e, logo ela colocou essa situação. Não, nós não participamos de nenhuma formação, nós somos de uma escola de tempo integral, então nós ficamos fechados na escola, não temos oportunidade de participar de formação. Ele disse: - Nossa, que pena! Porque vocês sem formação estão desenvolvendo projetos na escola pertinente ao nosso trabalho, imaginem se vocês tivessem participado conosco. Ou seja, uma oportunidade que poderia agregar valores à escola, a gente não a tem, por isso a gente fica alienada, aquilo que a gente conseguiu no período de férias, durante um ano inteiro e, um ano inteiro é muito tempo. (Fernanda)

Para a professora, esta formação em um curso tão necessário não vem sendo cultivada, a ele não é atribuída a importância cabível, pois demonstra, além do prejuízo sentido por conta da falta de oportunidade de formação continuada, baixa auto-estima em função de constrangimentos que vivenciou em determinado evento externo à escola. Conforme explicita Fernanda, o professor tem que se submeter a alguns sacrifícios como

perder suas férias em troca de formação continuada, caso tenha interesse de se aperfeiçoar, do contrário o docente fica com seus conhecimentos defasados ou à mercê de um processo formativo imprevisível, visto que a SEDUC não tem apresentado um plano de formação. Alice que trabalha no CETI “A” também se ressentida da falta de formação continuada, dessa forma reafirma as narrativas de Jane e Fernanda

A gente não tem participado de cursos e outro tipo de tipo de formação. Nós fomos selecionados para trabalhar nessa escola na modalidade de tempo integral, tivemos apenas um único encontro numa semana pedagógica, com professores de Recife, onde eles já desenvolvem essa prática, e nesta semana apenas foi socializada a experiência de escola de tempo integral desenvolvida neste estado. Desde então nós não tivemos outros encontros denominados “formação”. Os professores da escola de tempo integral são carentes de formação continuada. (Alice)

Verificamos a partir da fala da professora que este evento não se configurou como um curso, foi apenas um encontro que teve mais o caráter informativo que focou a explanação da proposta de tempo integral vivenciada em outro estado. Verificamos ainda que neste encontro que ocorreu na semana pedagógica²⁴, não foi oportunizado ao professor interação, debate, sua participação se limitou à condição de ouvinte, conforme esclareceu Alice ao ser indagada no momento da entrevista. Dessa forma, acreditamos que as abordagens tecidas nesta “capacitação” se encaminharam especificamente para a estrutura e funcionamento do tempo e espaço escolar e a socialização da experiência de escola de tempo integral desenvolvida no Estado de Pernambuco e que serviu de inspiração para a definição do protótipo de implantação dos CETIs no Estado do Piauí.

Esta narrativa de Alice aguça nossa compreensão de que uma escola, ao decidir trabalhar com uma proposta curricular alinhada aos princípios da educação integral, demonstra a princípio a intenção de romper com paradigmas educacionais focados em concepções cartesianas para construir uma nova base de formação humana que se firma numa pedagogia inovadora. Assim, acreditamos que esta escola busca desprender-se da mesmice que canalizou a prática de professores para a formação do aluno passivo, acrítico não é considerado como ser único, que vive em contexto próprio, tem suas especificidades e aprende de modo diferente.

²⁴Referindo-se às semanas pedagógicas, Demo (2012, p. 29) considera que esta é uma prática muito duvidosa que na realidade trata de propostas instrucionistas e que instiga “[...] os professores (em geral voluntários) acorrerem para assistir a palestras; voltando para a escola, continuam dando a mesma aula. Nada chega ao aluno em termos de aprimoramento de sua aprendizagem”.

Busca, outrossim, compreender o aluno de forma integral, na perspectiva de identificar suas necessidades de desenvolvimento nas diversas dimensões, intelectual, físico, emocional, social e cultural. Contudo, ainda se encontra desarticulada no contexto dos CETIs a intenção de desenvolver a educação integral no eixo destas dimensões que exigem múltiplas condições, dentre estas, a necessidade de formação do professor para se apropriar de fundamentos teórico-práticos que lhe permitam trabalhar a formação do aluno na sua integralidade. Tal compreensão se forma na arena desses centros de ensino quando indagamos aos professores sobre os cursos de formação continuada que têm realizado desde a área específica à área de educação integral e experiência de tempo integral. Revisitando sua memória, Jane declara:

Lembro-me de ter havido uma capacitação, quando a escola de tempo integral começou em 2009, que na verdade foi para apresentação da escola de tempo integral, como funcionaria. [...], foi uma semana antes de começar as aulas. (Jane)

Essa capacitação a que a professora se refere, indica ser pauta de encontros pedagógicos que, conforme o relato de Alice, descrito anteriormente, se configura como uma prática comum realizada nas escolas tanto de tempo parcial como de tempo integral. Portanto, são eventos que se configuram não como cursos, mas como rotinas anuais ou semestrais, para discutir questões gerais emergentes da escola, elaborar o plano anual das disciplinas e efetivar reuniões. Situada em contexto diferente de Jane, Eva também confirma, ainda, não ter vivenciado formação como professora do CETI, seja no campo específico ou multidimensional e assim pontua:

Se houve algum curso ou outras formações para algum professor, eu desconheço, principalmente com relação ao enfoque em educação integral e escola de tempo integral. Acredito que ainda não tivemos em decorrência do nosso tempo livre, suposto tempo livre, que é mínimo a ponto de não permitir um curso, um aperfeiçoamento, uma formação nessas áreas. (Eva)

Em seu relato, a professora atribui a falta de cursos de formação às limitações do tempo que poda o desenvolvimento de inúmeras atividades. Consideramos que este argumento demonstra haver uma falta de organização e planejamento das ações educativas, visto que o professor se mantém na escola em média oito horas diárias, sem se distanciar do contexto escolar. Sendo assim, é incompreensível a inexistência de horários específicos para estudos, pesquisas, organização, atividades que estão além da sala de aula. Acreditamos que esta situação pode ser equacionada em parte, à medida que o professor passar a se envolver

nas questões da escola como (re) organização do tempo e espaço escolar para acomodar a participação em cursos e reuniões, tomada de decisões entre outras atividades, pois, a função docente ultrapassa o espaço da sala de aula onde o professor se ocupa apenas em ministrar aulas.

De fato, existem muitos percalços gerados pelo sistema que travam o professor no desempenho de sua prática educativa, todavia, cremos que um profissional da educação precisa lutar contra estes percalços, atuando politicamente, decidindo e rompendo com as medidas impositivas advindas do sistema ou da própria comunidade escolar. Reconhecemos que o movimento realizado pelo professor para mudar esta realidade é lento e exige muita perseverança, mas é necessário, principalmente porque envolve sujeitos e contextos que assumem a tarefa de desenvolver uma proposta de educação integral.

Enquanto o sistema ditar e o professor agir passivamente, queixando-se da falta de realização de cursos e outros meios formativos, de encaminhamentos que verticalizam sua prática e das necessidades não atendidas, a escola e sobremaneira o docente continuarão marcados pelo atraso e marasmo, afetando, portanto, o aluno que, nestas condições, não vivencia uma proposta de educação integral. Assim, refletimos que o professor pode avançar da dimensão técnica para a dimensão política em busca da sua resignificação formativa e da transformação da realidade escolar, aliando-se aos seus pares, na intenção de superar a falta ou modelos de formações desvirtuadas que não atendem as suas necessidades e, não fomentam a capacidade para desenvolver propostas de educação integral. Tal compreensão é reforçada diante da narrativa de Alice, que explicita o sentido desvirtuado de um curso oferecido no seu local de trabalho, onde expõe

A única formação que teve aqui no CETI foi realizada por profissionais de fora, para os professores de polivalência, português e matemática, uma formação do Qualiescola, onde foi trabalhada a questão do letramento e da matemática, técnicas para os professores trabalharem com as habilidades que devem ser desenvolvidas com os alunos na área de português e matemática, outras formações nós não tivemos. Foi um curso distante da realidade do CETI, que não atendeu às nossas necessidades, pois foi muito restrito, já que envolveu professores que estavam fora da sala de aula e um número reduzido de professores nestas áreas específicas, a maioria dos professores não foram beneficiados. Na verdade quem mais precisa de formação é quem está na escola trabalhando, quem está lidando com a docência no campo de trabalho, mas muitas vezes a Secretaria disponibiliza essas formações para quem está fora da sala de aula, [...], eles não pensam que a gente precisa. (Alice)

A professora pontua uma formação específica para professores da área da polivalência realizada pelo programa Qualiescola que, por meio de convênio com a SEDUC, atende a todas as escolas públicas estaduais que se encontram com o IDEB abaixo da média

de avaliação nacional, formação que está vinculada a projetos conveniados entre a SEDUC e empresas particulares. Na realidade, a realização deste curso se constitui como uma ação deste programa de instrumentalizar o formador nestes campos de ensino que, além de ser um especialista que não faz parte do corpo de profissionais dos CETIs, o curso não expande o plano de qualificação para uma proposta formativa que prepare o professor para desenvolver sua prática em conformidade com os princípios de educação integral.

Analisando a dinâmica de processos formativos configurados em modelos desconexos à realidade escolar, Tardif (2002, p. 241), adverte que o maior desafio que uma instituição pode enfrentar é o de promover um espaço mais abrangente para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo, e nesta vertente esclarece “[...] vivemos de teorias, sendo que estas muitas vezes construídas por profissionais que nunca atuaram numa sala de aula”. Tal realidade pode incidir negativamente na natureza dos cursos de formação continuada, uma vez que o curso é pensado e realizado por profissionais alheios ao ambiente e com olhares embaçados do contexto de trabalho deste professores.

Reconhecemos que este tipo de formação nem sempre satisfaz o professor, como diz Alice, que se mostra descontente com a escassez e a forma procedida nesse processo formativo, onde, a minoria de professores que não estão vivenciando a docência, são contemplados com a participação em cursos, em detrimento dos que atuam na sala de aula. Para o professor do CETI, este tipo de formação, além de acarretar prejuízos para o seu aperfeiçoamento, amplia ainda mais sua responsabilidade à medida que precisa se movimentar nas diferentes formas de formação continuada para preencher as lacunas cravadas na proposta curricular. E consciente do déficit formativo que o professor acumula, abraça as mais diversas alternativas que transitam desde cursos semipresenciais como a distância, conforme explica a professora Jane.

O que é que a gente ainda faz são Cursos a Distância, com carga horária mínima e conteúdos que não permitem ao professor a compreensão efetiva de escola de tempo integral e educação integral. Eu tenho notado que isto faz muita falta, muita diferença no nosso trabalho. (Jane)

A narrativa de Jane indica que os cursos realizados nesta modalidade formativa não favorecem seus conhecimentos no nível desejado, pois, além de compor uma carga horária mínima, os conteúdos abordados não ampliam o leque desses conhecimentos nas diferentes dimensões em que estão abordadas nos PPPs dos CETIs. E, por ser tão necessária à abordagem destas dimensões para a formação integral de crianças, jovens e adolescentes, isto

pode enfraquecer sua capacidade para mudar o foco das velhas concepções que verticalizam sua ação docente. A fala de Jane nos faz retomar a afirmação da professora Eva quando narra no terceiro capítulo, na subcategoria 3.3, referente aos desafios que causam a falta de investimentos formativos enfrentada pelo professor no cotidiano de sua prática, que tem condicionado sua ação educativa a práticas tradicionalistas.

Verificamos, a partir destas narrativas anunciadas pelos professores que há uma contradição presente entre o que está estabelecido no PPP do CETI e o que ocorre neste contexto escolar. De fato, torna-se visível o paradoxo quando analisamos os objetivos proclamados no documento curricular da escola, que anuncia a promoção de uma educação integral que possibilite aos seus educandos, além do domínio de conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos, a formação crítica, cidadã, autônoma, assim como a propiciação aos professores se situações que lhes permitam exercer a prática educativa coerente com o movimento de pensar e fazer, por meio de incentivos, a qualificação de professores (PIAUI, 2012, 2013).

Diante dos fatos revelados acreditamos que há nestes contextos um discurso e uma realidade que não se entrecruzam, visto que tais objetivos, ao mesmo tempo em que se revelam coerentes com a proposta de educação integral, tornam-se utópicos à medida que não se efetivam como constatamos a necessidade de formação continuada voltada para a ampliação e ressignificação dos conhecimentos no campo das tecnologias, metodologia, avaliação, entre outros. Isto despertou a necessidade de confrontar esta questão da formação continuada narrada pelos professores com a visão da Coordenadora Geral dos CETIs na SEDUC, para que então tenhamos uma compreensão mais aprimorada desta realidade. E ao ser indagada a gestora explica:

[...] com relação à formação continuada, a gente sabe que a garantia dessa carga horária não pode ser ameaçada, infelizmente a gente sabe que, quando a gente entra num projeto desse, às vezes tem que abrir mão de outras coisas. E com relação a essa formação, a escola encaminha de acordo com a necessidade dos professores e a necessidade da escola. Claro que a escola tem buscado adequar a necessidade do professor com o que a escola pode oferecer, mas infelizmente num contingente, digamos assim, de vinte, trinta professores é difícil agradar a todos. Claro que tem aqueles que buscam qualificação na sua área específica e a escola não tem como trazer isso e é chegado o momento que o ser humano vai ter que optar, porque não tem como, o nosso quadro de professores deixa a desejar, a gente sabe que não tem os professores qualificados, hoje em dia o professor que é efetivo já está em processo de aposentadoria e agora é que está previsto para março/2014 o concurso público. A gente acredita que esse concurso vai minimizar um dos nossos grandes problemas, que a gente trabalha muito com professor celetista/temporário. (Angélica)

Com estes argumentos, a coordenadora tenta, além de justificar a razão que inviabiliza o círculo de formação continuada dos professores, atenuar a responsabilidade da SEDUC em não oferecer as condições necessárias para os docentes se qualificarem dentro do seu próprio tempo de trabalho, visto que seu afastamento da escola pode comprometer o funcionamento dos CETIs dada a insuficiência de professores no quadro funcional. Diante destas explicações, contra-argumentamos indagando à gestora se existe a determinação da SEDUC que proíbe o afastamento do professor para participar de formações continuadas. A professora retruca:

Não, não, o professor é livre; agora, como a gente tem uma carga horária a cumprir, tem que ser negociado. Tem muitos professores que fazem formação continuada, mas nas suas férias, eles abrem mão das férias e se qualificam, porque não tem como a SEDUC resolver, porque são vários professores. Então, se a SEDUC abrir mão, vai complicar a carga horária pensando no todo. (Angélica)

Embora tente negar a proibição do sistema, Angélica torna evidente em sua declaração a confirmação do grau de restrições impostas aos professores em relação à formação continuada, ao justificar a obrigatoriedade da carga horária pelo docente. Ademais, revela que de fato a falta de investimento na formação específica dos professores para atuarem na dimensão da educação integral está presente estruturalmente no cotidiano dos professores dos CETIs, situação que a nosso olhar fomenta a descontinuidade, a descontextualização e especialmente a precarização do seu ser e fazer profissional.

Compreendemos que a gestora trata a formação continuada de forma equivocada, como um processo que deve ocorrer em tempo à parte à carga horária do professor, ou seja, como uma atividade distinta que não se integra ao trabalho docente. Esta forma de pensamento pode implicar a inviabilidade da formação continuada, considerando que não há um plano de organização curricular interno que possibilite ao professor dedicar tempo a estudos, pesquisas, trocas de experiências ou se ausentar da própria escola para participar de formações continuadas.

6.2 Necessidades de formação do professor para o desenvolvimento da prática educativa

Ao alargarmos nosso olhar para as necessidades de formação continuada dos professores dos CETIs, ousamos adotar a seguinte metáfora: “O estudo e o conhecimento

estão para o professor, como o alimento está para o corpo”. Nossa compreensão se prende na condição de que o estudo na dimensão da formação continuada representa para o docente um requisito indispensável para se manter fortalecido profissionalmente.

Neste horizonte, supomos que assim como o corpo não sobrevive sem o alimento, o professor não se ergue sem o estudo significativo desenvolvido na perspectiva da formação continuada. Negar essa formação ao professor, significa negar a oxigenação da sua própria capacidade para desenvolver-se com competência pedagógica e profissionalismo docente. Compreendemos que é diante deste cenário, onde se encontra sedenta de formação, que a professora Alice reconhece a necessidade de formação continuada para o desenvolvimento eficaz da sua prática educativa. Dessa forma enfatiza

Tenho consciência de que preciso de um tempo para realizar estudos, me atualizar e trocar experiências. [...] Aqui na escola temos muitas necessidades de formação, eu sinto a necessidade da formação relacionada ao meio ambiente, pois, eu estou trabalhando sempre o meio ambiente, sempre falando, mas não sei o que está acontecendo com os alunos que eles não abstraem, eles não absorvem, eu falo para eles não jogarem papel no chão, há essa confusão aí de conservação do meio ambiente [...] os professores da polivalência, são carentes de formação na área das tecnologias, retroprojeter, slides, computador, não estão aptos para montar seu material didático. Hoje eu melhorei bastante, porque no início, os meninos ficavam sorrindo, porque eu ficava cortando os livros e colando para montar cópias das tarefas porque não sabia lidar com as novas tecnologias. Uma carência minha é lidar com as novas mídias, as novas formas de trabalhar, lidar com as tecnologias, eu ainda não domino, estou aprendendo, eu preciso aprender muitas coisas. [...], eu acredito que, com a formação continuada vai ficar melhor meu trabalho, meus alunos vão gostar mais das aulas, eu vou trabalhar menos e produzir mais, pois muitas vezes a gente trabalha muito e não alcança resultados. (Alice)

Neste trecho narrativo, Alice cita dois casos para justificar sua necessidade formativa, o primeiro que trata da dificuldade para trabalhar as abordagens interdisciplinares, conteúdos que, por serem emergentes e atuais não podem ser postergados e o segundo que demonstra sua limitação para trabalhar de fato conteúdos com os alunos dos CETIs, que dependem também da formação continuada dos professores para ser educados numa dimensão integral.

Entendemos ser consensual entre a maioria dos pesquisadores que estudam a educação que o processo de formação deve ser contínuo e deve, além de integrar o trabalho docente no cotidiano, deve emergir das próprias necessidades²⁵ que o professor apresenta, da aquisição de novos conhecimentos correlacionados à ideia de trabalho e formação como vias

²⁵O termo necessidades significa de acordo com Fourez (2008, p. 244) maneira adequada quando se trata de determinar, num quadro específico, o que é considerado como necessário para um objetivo.

conjugadas de fomentação da prática educativa. Mas, na realidade o processo de formação na maioria das escolas, segue outras vertentes que nem sempre são bem definidas ou claras, funcionam de acordo com os contextos e condições que proporcionam estas formações.

Isto nos faz refletir sobre os diferentes estilos de formação e, nesse movimento de reflexão, consideramos cabível a argumentação de Macedo (2011, p. 59), por salientar que “Percebemos, dentro do nosso espaço-tempo de preparação, que o significado de formação traz ainda certa opacidade, com prejuízos significativos para nossas práticas”. Acreditamos que o argumento de Macedo, retratando a visão de opacidade e prejuízos acerca da formação não se configura como um fato isolado, pois, além do lugar em que se coloca, encontramos os centros de ensino de tempo integral do Piauí.

Nestes contextos já temos indicativos dos participantes que apontam o processo formativo como uma prática desvirtuada da sua realidade objetiva, que se assemelha a esse espaço de opacidade citado pelo autor, e que reflete em prejuízos, conflitos e inseguranças para os professores ao se colocarem com conteúdos defasados frente a frente com a prática educativa. Desse modo, nas narrativas dos professores entrevistados, são desnudadas a face e a interface destes ambientes educativos, que sinalizam a partir de questionamentos a preocupação com as consequências que este prejuízo pode provocar, assim acrescenta Fernanda

[...], um educador não pode se intitular educador se ele não estiver em constante formação, até os aspectos que norteiam a educação são dinâmicos. Como eu me intitular educador, se eu não estou me formando diariamente? Como formar alguém que está em processo de construção do ser se eu não estou me formando, eu estou me informando. Então, é impossível a gente oferecer uma educação de qualidade morando dentro de um espaço em que está proibido de se formar. Então existem diversos cursos, que a gente sabe que a nossa rede estadual pode oferecer, e outras instituições vêm até a rede estadual oferecer formação e nós somos excluídos desse processo, nós ficamos à margem da formação. Nós como educadores somos também autodidatas, mas nós não temos na escola a formação que precisamos para formar esse ser que está aqui dentro da escola, que está em constante aquisição de conhecimentos externos. Esse ano, mesmo no início do ano, nós vivemos uma experiência que me fez refletir muito e até cheguei a pensar na possibilidade de levar até a SEDUC essa situação e discutir essa temática dentro da SEDUC, para que eles repensem sobre esse processo de formação do professor. (Fernanda)

Concordamos com o pensamento da professora, visto que se torna impossível o docente formar o aluno desprovido dos conhecimentos necessários. E sendo o professor um profissional que trabalha em escola de tempo integral e tem o dever de formar um ser em todas as suas dimensões, a sua necessidade por conhecimentos também se amplia para a formação na mesma proporcionalidade destas dimensões. Portanto, o leque de cursos de

formação de modo geral, que a SEDUC pode proporcionar e os professores devem realizar é imenso, como sugere Eva

Tem muitos cursos interessantes de que os professores poderiam participar, eu acho que todo mundo precisa se atualizar em Informática, Língua Portuguesa, Matemática, porque o aluno não aprende mais do mesmo jeito. Eu visualizo no período de prova que a gente vai fiscalizar quando você começa a receber e olha a prova de Matemática toda em branco, você recebe as outras todas em branco, então eu me pergunto pra que tanto desperdício de papel? Pra que aquilo? É a resposta que os alunos estão dando e as pessoas não estão entendendo, aceitando aquilo como resposta. Precisamos de outros conhecimentos, por exemplo, na área da tecnologia porque assim, eu quero passar um filme para os alunos, mas tem uma cena inapropriada. Eu vou deixar de passar o filme? Não! Eu posso editar o filme mais eu sei editar o filme? Eu quero mostrar uns slides, só que eu quero colocar uma árvore com uma fruta e eu quero clicar na fruta e aparecer um hipertexto ali, eu sei fazer hipertexto? Então, tem tudo isso, o professor tem que usar aquilo ali mais como foi que ele aprendeu fazer se ele não nasceu fazendo isso, e nem tem tempo para se preparar. Então, é complicado, o professor tem que fazer todas as fichas, é o professor que faz além de tudo ele tem que fazer essas fichas e botar lá no Excel, nem todo mundo sabe lidar com o Excel então assim, é uma cobrança demais para o professor que não foi preparado para isso, ele não tem uma formação, uma orientação de como trabalhar com aquilo não! (Eva)

Nesse trecho narrativo identificamos as diversas limitações que a professora passa por não agregar conhecimentos suficientes para o domínio de atividades aparentemente simples. Isto se reflete na formação do aluno, que deixa de apreender conteúdos necessários à sua formação. Entendemos que isto gera uma insatisfação, visto que a docente passa a ser cobrada a exercer atividades para qual não foi preparada. A professora Jan, que convive com as mesmas limitações, reforça a necessidade de formação continuada complementando a sugestão feita por Eva, com isso narra:

Uma coisa legal e necessária de ser trabalhada na formação continuada é, a questão das estratégias de ensino utilizadas na nossa prática educativa. Acho que isso aí sempre é bom estar vendo, capacitando para novas metodologias e assim, a gente pouco vê isso na escola de tempo integral. A teoria da parte pedagógica a gente não vê muito, eu acho que as semanas pedagógicas deveriam ser voltadas para isso, deveriam ser mais intensificada. Então, eu acredito que se nós tivéssemos mais formação, para nos preparar melhor, para lidar com essas dificuldades das crianças que eu citei, seria bem diferente do que vivemos hoje. (Jane)

Verificamos que parte das necessidades elencadas por Jane e demais professores tornam-se comuns como é o caso da formação focada nas abordagens metodológicas e das tecnologias. Tais necessidades não sendo contempladas tendem a agravar a situação dos professores em decorrência da falta de operacionalização de um plano de formação continuada destinados aos docentes dos CETIs, pois, estando com os conhecimentos

defasados, não podem inovar, e sobremaneira, ser e agir de forma diferente. Sentindo-se fragilizado Rogério declara

Na minha área eu sinto essa falta de poder estudar mais, eu sinto a necessidade de ter mais fundamentação teórico-metodológica, [...]. Eu sinto falta também de uma formação continuada na área das novas tecnologias que requerem o domínio do computador, [...]. Se a gente tivesse uma gama de conhecimentos teóricos para fazer o processo de interação com a prática e que nos permitisse pegar, por exemplo, fotos, filmes, animações de mapas e outros instrumentos metodológicos, para enriquecer a abordagem dos conteúdos, com certeza seria uma aula mais atrativa. (Rogério)

Entendemos que a prática educativa é uma ação política que se constrói socialmente de forma intencional e sistemática, numa relação dialética e interativa, isenta do caráter de neutralidade com vistas à transformação do sujeito que se encontra no processo de formação. Assim compreendida, reconhecemos que a configuração desta prática em qualquer contexto que se desenvolve requer a conjugação com a teoria e ambas estão condicionadas à sistematização de formação continuada. Neste sentido, entendemos quanto a falta de uma formação eficaz e consistente repercute negativamente na prática educativa dos professores e, por conseguinte, na baixa qualidade da formação do aluno, é, pois com esta convicção que nos amoldamos ao pensamento de Macedo (2011, p. 64) quando afirma

Para nós, a formação é um fenômeno experiencial, ou seja, é do ambiente da experiência dos sujeitos e sua construção, edificada por aprendizagens significativas, isto é, movidas por sua capacidade de produzir reflexivamente significantes, ao compreender o mundo, necessitando, ademais, que esta experiência formativa seja valorada, na medida em que não se alcança os âmbitos da sua qualificação (preocupação que deve fundar as nossas atividades, de nós professores e trabalhadores da educação) sem que pensemos na qualidade técnica, ética, política, estética e cultural do que se experiência como aprendizagem que se pretende formativa.

Com esse entendimento, inferimos que o professor desprovido de uma formação continuada sem foco na sua realidade social, cultural, educacional e cunho significativo se sentirá fragilizado e inabilitado para o ato de educar, conforme as multi-dimensões compreendidas nos PPPs dos CETIs e mencionadas anteriormente. Entendemos a partir dos objetivos definidos nesses documentos, que o professor passa a ser beneficiado com um contínuo processo de formação para dar conta de competências de grandes proporções e dimensões que na nossa compreensão não serão alcançadas apenas com conhecimentos adquiridos somente na formação inicial, pois, como afirma Ribas (2000, p.38)

A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação), o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho (p. 38).

De fato, somente a formação inicial não atende às necessidades de professores que se situam nesse mundo contemporâneo, haja vista que a cada segundo o conhecimento se renova, logo envelhece de forma dinâmica e veloz, passando a ser ultrapassado por uma ideia ressignificada, condicionando, portanto, novas exigências à escola, e, por conseguinte aos docentes. É, pois, circundado neste movimento de mudanças que o professor vê-se sedento de nova bagagem cultural cabendo desse modo a busca de investimentos formativos.

No caso específico do professor do CET, que trabalha na dimensão da educação integral a necessidade por formação continuada se acentua com a dupla vertente formativa que se abre para capacitá-lo tanto no campo específico da área em que atua, como no campo de abordagens que delineiam a educação integral. A falta de conhecimentos que fundamente o professor nestes dois campos, além de fragmentar a sua prática educativa pode comprometer a formação do aluno no eixo de uma concepção paradigmática inovadora. Acreditamos que é nesse sentido que o MEC reconhece que a “A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente o projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação”. (BRASIL, 2009, p. 5).

Consideramos este reconhecimento do MEC como racional e interessante, tendo em vista que a formação docente tem sido posicionada no palco de debates, e submetida a frequentes críticas por ter historicamente se configurado no eixo do paradigma considerado clássico, que se ancora, conforme menciona Pérez Gómez (1997), na concepção da racionalidade técnica, concepção gerada da corrente filosófica positivista. Esta formação assim, caracterizada não possibilita a formação crítica, muito menos prepara o professor para desenvolver uma prática educativa no enfoque de educação integral, pois, numa ação invertida, reproduz conhecimentos obsoletos e ativa o ensino tradicional, sem amplo cunho formativo.

Dessa forma, entendemos que o professor torna-se produto desse processo formativo e conserva a ideia de formar crianças, jovens e adolescentes para conviver numa sociedade capitalista de forma passiva e alienada diante dos ditames sobrepostos. Voltando o olhar para as duas concepções paradigmáticas, uma que limita, e outra que amplia significativamente

para além do domínio de conteúdos, nos direcionamos para a narrativa da Fernanda que se contrapõe à prática de (des) investimento vivenciada e assim, questiona:

Eu fico me perguntando de que forma eu posso ajudar e que curso eu poderia fazer para contribuir com o aluno para ele entender que aqui é a escola e ele pode investir muito nesse espaço para melhorar o outro espaço que ele tem. Que formação eu preciso para esse aluno entender que aqui dentro do meu trabalho eu consigo passar pra ele, que a ferramenta que ele tem aqui pode mudar a realidade que ele tem lá fora e não o contrário. A realidade lá pode mudar a ferramenta, que tem aqui, que é o que mais acontece. Então, há uma necessidade muito grande principalmente da SEDUC para se organizar e compreender a importância da formação continuada dos professores das escolas de tempo integral. E se nós não temos permissão de fazer isso, no período letivo, pois que se sugira isso na semana pedagógica, que é uma semana inteira em que a gente fica na escola estudando, preparando nosso material, embora, no momento, esse estudo que a gente faz na semana pedagógica, não nos dá um retorno. (Fernanda)

Na verdade estes questionamentos podem ser vistos como bons argumentos que colocam a SEDUC no palco do debate, tendo que responder pelas competências assumidas ao implantar os CETIs. Assim, a argumentação que a professora apresenta ultrapassa o campo da incompreensão para a contestação acerca da ação política da SEDUC em não manifestar concretamente uma proposta de formação continuada que possibilite ao professor dos CETIs se aparelhar de conhecimentos de substancial importância para o desenvolvimento de uma prática educativa coerente com o proposto no projeto pedagógico destes centros de ensino. Por não entender a posição política do sistema Fernanda acrescenta

Para que a gente possa desenvolver uma boa prática educativa, é necessário que haja formação continuada. É inaceitável que professores do CETI não tenham participado de nenhuma formação continuada consistente desde que a proposta foi implantada. Sinto muitas dificuldades para desenvolver minha prática de acordo com o que está definido no PPP da escola. É verdade que trabalhamos com um tempo ampliado, mas nesse tempo que permanecemos na escola não podemos nos dedicar a estudos, pois existem outras tarefas pedagógicas que nos ocupam. [...], eu acho que, nesse momento, uma grande falha da SEDUC é exatamente a questão desse investimento na formação dos profissionais que trabalham nas escolas de tempo integral, que está a desejar. (Fernanda)

Compreendemos ainda os argumentos da professora como sinal de alerta para que esta situação concernente à formação seja refletida e repensada principalmente pelos gestores do sistema estadual da educação, tendo em vista que as consequências da falta de investimento formativo atingem a todos os envolvidos com a proposta da escola de tempo integral, de forma direta ou indireta. Entendemos ser nesse sentido que Fernanda se põe diante da sua própria realidade, para provocar uma ação mais pontual da SEDUC acerca da elaboração de um plano de formação continuada para os professores se qualificarem e operacionalizarem a

proposta dos CETIs em consonância com os objetivos definidos nos PPPs. Atuando no mesmo contexto de trabalho da Fernanda, Eva também manifesta sua inquietação e considera ser mister a elaboração de um plano formativo que venha assegurar a condição de formação continuada dos profissionais docentes com qualidade e que atenda prontamente às demandas docentes. Assim enfatiza:

A Secretaria precisa ter a preocupação de organizar um cronograma de formação continuada no início do ano para o professor, já que tem o problema do tempo. Eu trabalhei em outra Secretaria no turno da noite e nós não éramos de tempo integral, mas todo ano essa Secretaria tinha a preocupação de no início das aulas fazer uma formação conosco de mais ou menos uma semana e agente recebia certificado por isso, por três dias, uma semana ou vinte horas de formação ou trinta horas ou cinco horas que seja, pois, a gente dedica aquele tempo, aprende muito com isso, mas a gente recebia certificação por conta disso. Uma das propostas da educação integral é relacionar essa proposta pedagógica da realidade atual, então, se não se faz essa conexão com o mundo, com os contextos, como essa educação integral vai acontecer? Como o professor vai fazer essa conexão com o mundo e outros contextos, se ele não está atualizado e sim defasado, com a realidade do mundo, não vive um processo de formação continuada? (Eva)

Estas colocações de Eva indicam as diferentes alternativas que o Sistema pode utilizar para viabilizar o processo de formação continuada do professor, sem afetar prejudicialmente a dinâmica da escola. Em sua opinião, tais alternativas além de contribuir para o enriquecimento da aula, proporcionavam um custo menos elevado para o Governo, visto que passariam a utilizar recursos que estão na escola subutilizados por falta de conhecimentos do professor para manipular. Tudo isto, se resolveria com um plano de formação continuada voltado tanto para as questões gerais como para as específicas, realizado no espaço de tempo integral que o professor dispõe na escola e o vivencia com seus pares. Analisando todo esse movimento vivenciado pelos professores quanto a busca da formação contínua, consideramos adequada a afirmação de Branco (2012, p. 252) quando pontua:

Considerando o panorama da formação inicial [...] e o da formação continuada ou em serviço descrita é possível supor que para atuar na educação integral – segmento ainda inexplorado pela academia e as práticas escolares – o professor precisa contar com uma formação continuada diferenciada proporcionada pelos sistemas educacionais; de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos e para a reflexão coletiva entre seus pares, sobre os seus saberes e práticas sobre e na construção da sua autonomia e interação profissional.

O pensamento da autora confirma as argumentações tecidas sobre a necessidade da formação continuada de forma diferenciada, isto indica uma tomada de posição mais efetiva

do sistema de ensino, de tal modo que se torne fundamental para superar em parte as lacunas da falta de formação continuada instalada pelo sistema de ensino. No entanto consideramos também a importância do professor se mobilizar para que esta formação não fique apenas no plano de iniciativa do sistema.

Concordamos com Branco ao enfatizar o exercício da autonomia que deve se dar tanto pela escola como pelo professor, ou seja, do agir para o devir, pois, toda conquista é demandada de lutas. E, no campo da educação, as lutas também são necessárias quando almejamos a transformação de uma realidade indesejada, que mascara, aliena e não constrói democraticamente as situações educacionais, em sentido contrário, bloqueia as possibilidades de transformar a realidade de escolas que se encontram fragilizadas pelo enfraquecimento do potencial de seus docentes.

Seguindo esta linha de raciocínio, associamos nosso pensamento à concepção de Pimenta (2001), que declara a possibilidade real da transformação da escola em um espaço de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, bem como a possibilidade da ressignificação das práticas educativas, somente ocorre à medida que o professor vivencia um processo de formação continuada e passa então, a ser produtor de seus próprios conhecimentos práticos em sintonia com os teóricos. Portanto, faz sentido que a SEDUC passe a estimular e valorizar a formação de professores, suas experiências pessoais e profissionais em conformidade ao que é assegurado nas propostas dos CETIs e na própria LDB n. 9394/1996, que frisa:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; [...]. (BRASIL, 1996, p. 25).

Com este referencial legal reiteramos a necessidade da formação do professor de forma ininterrupta, e ao mesmo não compreendemos o por que o professor enfrenta tantos obstáculos na tentativa de se qualificar adequadamente para o desenvolvimento da sua prática educativa, principalmente quando está na incumbência de cumprir uma proposta de educação integral, que consideramos exigir muitos fundamentos teórico-práticos do profissional. De acordo com Gasparini, Barreto e Assunção (2006), a necessidade de qualificação docente sempre aparece com muita força nas pesquisas educacionais e, apesar de ser vista como a

saída para alguns desafios da educação brasileira, não são garantidas aos professores as condições para o aprimoramento didático-pedagógico.

Este fato reforça a compreensão de que a decisão política de gestores na maioria das situações não é favorável ao processo formativo, haja vista que são visíveis o desgaste e os obstáculos que o professor enfrenta para se manter atualizado. E para se furtar das dificuldades que o circundam, ele se vê forçado a investir por conta própria na busca de conhecimentos que sustentam sua prática educativa. Esta situação ocorre, principalmente com o professor que se identifica e assume sua profissão com muito compromisso e, portanto, reconhece a necessidade de investir na formação para ressignificar sua prática educativa.

Consideramos este movimento dos professores pela formação um ato político que demonstra a sua iniciativa de lutar por aperfeiçoamento de sua prática, e não somente esperar que os investimentos formativos fluam da SEDUC. Pois na concepção de Rios (2003) o investimento na qualidade da formação de professores e no aprimoramento das condições de trabalho das escolas torna-se uma questão categórica, principalmente quando se trata de profissionais e contextos escolares que trabalham com o tempo ampliado e na perspectiva de uma educação integral.

Concordamos com Rios por entender que o distanciamento dos conhecimentos acadêmicos vivenciados por professores no percurso de sua trajetória profissional provoca a necessidade da revisão destes conhecimentos, para assim, não afetar a maneira de ver e compreender o ambiente de trabalho. Isto reforça a ideia de que o processo de formação continuada não deve ser postergado, sob pena de comprometer os próprios objetivos definidos na proposta curricular dos CETIs.

Como educadora e pesquisadora sentimos certo incômodo diante da falta de investimento formativo para professores que passam por necessidades de aperfeiçoamento em todas as áreas das mais específicas às mais gerais. Com isso, a formação continuada de professores vai além da preparação técnica, significa sobremaneira proporcionar a estes docentes caminhos para compor as dimensões: humana, política e pedagógica que abarcam o saber ser e fazer da sua profissão. Reconhecemos que a revitalização dos conhecimentos específicos do professor torna-se imprescindível, mas estes conhecimentos por si sós não dão suporte suficiente ao docente nesta nobre tarefa de educar o ser humano na sua amplitude.

Portanto, essas dimensões não se excluem ou sobrepõem mutuamente, pelo contrário precisam ser articuladas de forma indissociável e dinâmica. Concordamos com Beherns (2003) por afirmar que a prática educativa deve ser focada no paradigma progressista que propõe a realização das potencialidades de cada indivíduo para que ele possa evoluir

plenamente com a conjugação de suas capacidades. Mas, sempre interligado às diversas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica), que são amplamente defendidas pela maioria das escolas adeptas do tempo integral e que devem ser incorporadas ao processo de formação continuada pelos professores dos CETIs.

6.3 Formas de acesso à formação no desenvolvimento da prática educativa

Conforme elucidamos, no desenvolvimento deste capítulo, há uma questão crucial relacionada à formação continuada dos professores dos CETIs, que inquieta e instiga os profissionais a externarem suas necessidades de formação e dificuldades para desenvolverem de modo adequado as propostas destes centros de ensino que proclamam suas intenções em trabalhar a formação de seus alunos no eixo da educação integral. Embora a formação continuada apareça em destaque nas políticas governamentais do âmbito federal ao estadual, na realidade, os professores que atuam nestes contextos de ensino se queixam da falta de incentivos e possibilidades para manter a dinâmica de sua formação continuada.

Pautando-nos nas narrativas dos professores Rogério, Jane, Alice, Fernanda e Eva, reconhecemos que a atualização dos seus conhecimentos torna-se uma necessidade plausível a fim de prepará-los para a efetivação coerente dos PPPs dos CETIs. Isto ocorre porque, conforme já mencionamos, a formação inicial dos docentes não dá fundamentação suficiente para sustentar sua prática educativa, assim como a experiência que eles acumularam no sistema de ensino parcial na maioria das situações não ajuda a equacionar as dificuldades ou demandas atuais, visto que se trata de realidades educativas diferentes.

Daí emerge um novo horizonte que movimenta os professores em busca de formação continuada, e nesta trilha percorrida cada docente encontra as alternativas que mais se adequam às suas condições física, emocional e material para se engajarem numa formação ainda que seja aligeirada, via *online*, a distância, isolada ou autônoma. Concebemos de certa forma estas alternativas viáveis, pois além de significarem a democratização do acesso ao ensino, são formas que favorecem o rompimento de barreiras geográficas, de tempo e espaço, flexibilizam outros meios de formação, proporcionando formas diferentes de qualificação que atendem aos interesses e necessidades individuais e coletivas dos docentes. Seguindo este ritmo formativo, o professor Rogério enfatiza

A forma de acesso que poderíamos ter mais viável para nossa realidade seria a internet, mas devido a problemas técnicos, não temos. Quando a internet está boa, disponível, vemos os jornais nacionais. Hoje nós temos na escola uma antena que conecta uma rede de televisão privada que é a Sky, por ela nós tentamos buscar informações. Além disso, faço muito uso dos livros da biblioteca, não na proporção que gostaria, pois a minha área exige leitura, debate, pesquisa. Outra forma, em que enveredamos aqui na escola é a socialização do aprendizado dos alunos, os problemas da escola, de uma sala em que a nota está caindo, o comportamento dos alunos que está comprometendo a disciplina. Nessas reuniões a gente ouve o problema que o colega está vivendo e cada professor avalia esse mesmo problema. (Rogério)

O professor Rogério embora vislumbre uma possibilidade de formação via internet, considera seu ângulo formativo limitado, pois, além de submeter à precarização dos recursos didáticos, tem que driblar o vilão do tempo, organização pedagógica e estrutural. Então resta utilizar o tempo escasso e impensado dos intervalos de aula para socializar com seus pares ideias, experiências e situações pedagógicas vivenciadas no cotidiano da prática educativa. Situando-se nesta busca de formação *online*, a professora Jane abrevia que a Educação a Distância tem sido uma das suas diferentes formas de acesso à formação, sua salvação para manter-se atualiza.

Devido ao tempo resumido que disponho para me aperfeiçoar, a Educação a Distância tem sido a alternativa mais viável para investir em novos conhecimentos. (Jane)

A situação da professora Alice se diferencia da realidade de Rogério e Jane, que sendo professora da polivalência, se sente atualmente ameaçada de perder seu próprio espaço de trabalho, visto que o CEFTI revela na sua projeção de oferta de matrícula a perspectiva de eliminar turmas de referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com isso elimina do seu quadro também o professor deste nível de ensino. Diante desta situação, o professor se vê forçado a cursar outra licenciatura, caso mantenha o interesse de permanecer no quadro como docente de outra área de ensino, conforme explicita

Eu estou cursando atualmente uma formação por meio do PARFOR, um Programa do Governo Federal em convênio com as Secretarias, onde estão disponibilizando a segunda graduação e é desenvolvido nas férias. Eu me interessei porque eu trabalho com a polivalência e eu quis ter uma formação em área, até para me resguardar, porque a atual LDB é bem clara quando diz que o Ensino Fundamental é de responsabilidade do município e que o Ensino Médio fica com a rede estadual. Assim, como eu vou ficar sem campo, já estou me preparando porque eu estou trabalhando aqui com escola de tempo integral, mas eu acredito que minha permanência não é eterna, é apenas uma condição especial de trabalho que a qualquer momento pode ser tirada, então, tendo em vista esta perspectiva, eu já estou procurando ter outra graduação para não perder espaço. (Alice)

De fato a professora explicita um estado de insegurança que subtrai mais ainda seu tempo, direcionando seu interesse para outro campo de formação para mais uma licenciatura, ou seja, identificamos os dilemas por que a professora passa que, podendo investir na sua formação continuada, se encontra limitada, ou forçada a suprimir a formação continuada em detrimento de outra graduação. São situações que fragmentam o ser professor de tal modo que o induzem a mudanças de identidade ou perda da própria referência do professor que, confuso passa a questionar a si mesmo como profissional e sobremaneira como ser humano que educa, forma e constrói numa relação de parceria com outros professores uma sociedade mais livre, autônoma e humanitária. É neste contexto das carências e limitações formativas que Eva vai tecendo sua prática educativa alicerçada numa formação fragmentada

Eu tenho assinatura da revista Escola, que leio sempre que dá. Eu troco experiências com os colegas, porque em um grupo vamos trocando experiências, ouvindo as vivências de cada um, um vai dando dicas para o outro e, assim acontece, vamos tendo a formação. [...] então, eu procuro estar sempre trocando informações com os colegas. Minha forma de acesso à formação é a informática, revistas, opinião de colegas e outras pessoas. (Eva)

Nesta narrativa, a professora Eva revela a própria iniciativa em busca da sua auto formação, que embora se delinhe de forma assistemática, demonstra ser uma possibilidade de atualizar seus conhecimentos e atenuar assim, o déficit de dificuldades emergentes da sua prática educativa. Na verdade quando Eva narra que está sempre exercitando a troca de conhecimentos, temos o sentimento de que a professora reconstrói sua bagagem cultural e, ao mesmo tempo, transforma suas idéias, valores e concepções a partir das relações estabelecidas com seus pares e nesta dimensão encontramos uma aproximação da sua postura profissional com o pensamento de Pacheco; Flores (2008, p. 91) ao afirmarem que “A troca e o aprofundamento dos conhecimentos acompanha a transformação de valores e do cultivo da sensibilidade indispensável à compreensão e aceitação dos pares de formação.”

Embora a professora Fernanda conviva no mesmo contexto de trabalho de Eva, a sua explanação indica que a troca de conhecimentos torna-se uma possibilidade difícil de acontecer em razão de o tempo ser instigante, contudo explicita sutilmente a sensibilidade, sentimento este que Pacheco (2012) julga necessário, para não desistir e seguir em busca de novos alicerces formativos, assim tece sua realidade

Como professora da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias eu não posso me desligar do Inglês, se eu me desligar, terei prejuízos no resultado do meu trabalho. Então, a que horas eu vou estudar Inglês? Só se eu tiver uma hora para dispor na internet, senão, eu não vou estudar de jeito nenhum, porque eu não tenho um tempo disponível pra ir a um

Centro de Línguas, até me inscrevi, já tentei, passei umas cinco semanas, mas o sacrifício foi muito grande porque aquele tempo não era meu, era da escola. Então, eu tive que sacrificar o meu próprio tempo para investir de forma independente na minha formação. (Fernanda)

A partir deste fragmento narrativo compreendemos a necessidade manifestada pela professora de formação continuada para qualificar melhor a sua prática educativa, necessidade que também está externada nas narrativas de seus pares: Rogério, Jane, Alice e Eva que demonstram o interesse de aprender novos conhecimentos para se transformar e transformarem a realidade educativa. Tais sentimentos nos fazem concordar com Macedo (2007) ao enfatizar que no contexto atual, os professores almejam aprender e não só ensinar, assim, os docentes concebem estes dois momentos como elos inseparáveis.

Focados nessa compreensão, os docentes ensaiam modos diferenciados de aprendizagem e experiências que emergem do próprio contexto onde atuam, por meio da sala de aula, na relação dialógica com seus pares, com os alunos, com os pais, com a comunidade escolar, na participação de eventos pedagógicos, ou projeto institucional de formação continuada. Para Macedo (2011), a formação do professor se entrelaça na dinâmica da observação e reflexão sobre suas ações, na análise do modo de articulação e regulação das trocas sociais e culturais com seus pares e alunos, no modo de atuação, no contexto que aprendem seus conhecimentos prévios estudo e pesquisas desenvolvidas no campo individual e coletivo. Entendemos que a compreensão de Macedo se associa a de Nóvoa (1992, p. 26-27) quando afirma que

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a constituição de redes coletivas de trabalho constitui também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. [...] Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção de seus saberes e de seus valores.

Nesta dimensão em que Nóvoa e demais teóricos apontam são muitos os fios que ajudam o professor a tecer sua formação continuada, e neste tear o professor encontra-se circundado num universo de alternativas que o favorece enfrentar os obstáculos com determinação e espírito de luta, consciente de que a formação significa a aquisição de competências e habilidades para trabalhar a prática educativa. Esta aquisição na verdade é construída e desenvolvida com as vivências, experiências e amadurecimento profissional,

tendo como base de sustentação o diálogo e a reflexão que o professor firma consigo mesmo e com seus pares.

Conforme Freire (1987), quando o sujeito atinge essa capacidade de dialogar com outras pessoas sobre situações vividas, demonstra estar em um estado transitivo de consciência. Para esse mesmo autor, a conscientização significa a tomada de consciência rumo a uma transividade crítica. Desse modo, acreditamos que os professores participantes desta pesquisa são reflexos desse grau de maturidade de conscientização quando cientes das suas carências formativas e dificuldades enfrentadas na dinâmica das suas práticas educativas procuram se fortalecerem nas trocas de experiências.

Supomos que as trocas de experiências citadas nas narrativas representam uma das alternativas para o professor analisar, rever e fortalecer sua prática, pois na condição de educador não deve desanimar, ou cruzar os braços em frente aos desafios postos pelo sistema de ensino e outros segmentos da sociedade, haja vista que a função de educar exige preparação profissional independente de ser oferecida ao professor. Exigem, sobretudo, lutas, movimentos em busca de formação continuada focalizada na releitura das experiências e das aprendizagens construídas na circunferência do campo teórico-prático, espaço em que o professor aprende a ensinar.

Desse modo, o ato de aprender a ensinar se torna dinâmico e efetivo à medida que o professor tem acesso a novos conhecimentos que o permitam refletir sobre aspectos da própria formação teórico-prática. Neste ato de aprender a ensinar, que envolve a formação continuada, Schön (1992) considera fundamental três movimentos reflexivos para o professor ressignificar seu conhecimento e sobremaneira o modo de agir e ser profissional.

O primeiro o movimento que consiste ação-reflexão-na-ação, se dá no momento em que se realiza o diálogo com o problema, o segundo movimento da reflexão-sobre-a ação, ocorre quando o educador mantém-se afastado do problema para tornar a refazê-lo, e, o terceiro movimento sobre a reflexão-na-ação, que avalia o ponto culminante do processo docente. Colocando-se numa relação de semelhança ao pensamento de Schön, Perrenoud (1993, p.160) concebe a prática como um processo que oportuniza ao profissional refletir sobre suas próprias ações, pois

Toda prática é reflexiva, no duplo sentido em que o autor reflete para agir e estabelece *a posteriori* uma relação reflexiva com a ação realizada. Uma parte de nossa vida mental consiste em pensar no que vamos fazer no que fazemos, no que fizemos. Todo ser humano é um prático reflexivo. Insiste-se nisso para convidar a uma reflexão mais metódica que não seja movida por suas motivações habituais – angústias, preocupação de antecipar, resistência

ao real, regulação ou justificativa da ação-, mas por uma vontade de aprender metodicamente com a experiência de aprender metodicamente e de transformar sua prática. [...].

A partir dessa reflexão, compreendemos que os professores dos CETIs, assumindo a postura de profissionais reflexivos, poderão atingir seus objetivos, melhorar sua ação pedagógica e desenvolver uma prática educativa transformadora focalizada nas dimensões e princípios de sustentação dos PPPs dos centros de ensino em que trabalham. Sabemos que realizar estes movimentos não se configura como uma tarefa simples e fácil, envolve muitas condições que fogem em determinados momentos o domínio das situações.

Contudo, o professor como agente formador, precisa criar condições formativas para se firmar como profissional que (trans) forma mentalidades, concepções, atitudes a partir de práticas reflexivas, questionadoras, críticas. Concordamos com Schön (1992) que esta condição formativa com caráter reflexivo à medida que o professor tenta criar é muito possível que se venha a confrontar com a burocracia escolar. De fato esta situação de confrontação tem sido culturalmente instituída nas instituições de ensino como reflexo de paradigmas neopositivistas que abordamos no conteúdo desta tese, mas diante dos efeitos que este processo reflexivo favorece, consideramos vantajoso o professor vivenciar, pois

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. [...] A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 25-27).

A abordagem de Nóvoa reforça a ideia de que a reflexividade possibilita o professor voltar para si e rever suas ações, compreender-se melhor, e ao mesmo tempo articular-se consigo mesmo e com seus pares num maior grau de amadurecimento, flexibilidade, criticidade, aberto à avaliação e (re) construção da sua identidade pessoal e profissional. Portanto, acreditamos que, para ocorrerem transformações nas concepções de ensino e aprendizagem dos professores, é preciso levá-los à reflexão sobre sua formação suas concepções e suas práticas, visando à construção de novos conhecimentos.

Entendemos que a formação continuada desenvolvida neste processo reflexivo fortalece o potencial do professor na vivência de situações de ensino aprendizagem, no aprofundamento de estudos, na realização de trabalhos individual e coletivo, na socialização de ideias e experiências, na análise e interpretação de dados, fatos e situações que emergem da própria prática educativa e que, portanto, voltamos a afirmar. Fortalece também a criatividade e autonomia do professor em relação às decisões pedagógicas em contextos imprevisíveis da prática educativa, bem como a capacidade para transformar as relações pedagógicas excludentes. Reportando-se à prática reflexiva, Coelho (2002, p. 136) argumenta que

[...] o professor perseguindo uma prática reflexiva, caracteriza-se pelo seu modo de trabalho, realizado tanto sobre as condições de execução desse processo, como sobre o interior de sua sala de aula. Em outras palavras, sua reflexão concentra-se “dentro” e “a partir do cotidiano escolar e profissional”, examinando hipóteses na resolução de problemas emergentes; ponderando sobre o contexto sociocultural e institucional que o cerca; comprometendo-se com o desenvolvimento curricular e também com seu desenvolvimento profissional; buscando, sempre, o trabalho coletivo.

As narrativas tecidas pelos professores participantes desta pesquisa apontam situações diversificadas, complexas, contraditórias e singulares que requerem destes profissionais o movimento reflexivo. Diante desta realidade ambígua, é mister que estes professores vivenciem de modo reflexivo continuamente formações que os qualifiquem como produtores de conhecimentos ancorados na unidade dialética entre a teoria-prática, em vez de ser apenas consumidores, transmissores e implementadores de conhecimentos produzidos nas Universidades (SANTOS, 2002) e aprisionados às amarras de princípios dicotomizados do modelo de produção capitalista.

A configuração desta abordagem se materializa implicitamente nas falas dos professores Rogério, Jane, Alice, Fernanda e de Eva que, de forma mais explícita, afirmam desenvolver uma prática educativa tradicionalista em virtude de uma formação limitada e ultrapassada. É no contexto destas necessidades formativas para superação dos problemas emergentes da prática educativa e sobremaneira da dificuldade em operacionalizar os projetos dos CETIs, que os professores precisam participar de formações continuadas que os possibilite ainda para formação de atitude de investigação e da reflexão teórico-prática, fundamentada nas teorias da educação e demais ciências. Para Lüdke (2001), o professor que não tiver acesso à formação e à prática da pesquisa, terá menos recursos para questionar devidamente a sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável.

O alerta de Lüdke cabe principalmente aos professores que atuam nos CETIs que assumem a função de desenvolver um projeto de educação integral que, por sua própria natureza, exige um potencial mais abrangente em termos de conhecimento. Torna-se inconcebível que o professor de escola com tempo ampliado passe por restrições de formação continuada em detrimento das tarefas burocráticas que tem a cumprir como tarefeiro. Acreditamos que sem a dinamização de um plano sistemático de formação que priorize esta formação continuada em serviço e alimente o investimento formativo destes professores, torna-se impraticável qualquer proposta voltada para a educação integral em tempo integral.

A ideia de formação continuada em serviço atrai a simpatia de Imbernón (2010), que considera importante a participação de todos os sujeitos, tendo como questões de estudos, debates conteúdos gerados da própria realidade. Para o autor uma formação que se encaminha por vias diferentes, com abordagens que não se conectam com a realidade contextual e que é conduzida/ministrada por profissionais estranhos ao contexto escolar, se caracteriza como uma formação “Standart”, de vitrine, ou seja, significa uma formação que não produz efeito positivo, conhecimento, sustentação profissional.

Esta concepção de Imbernón (2010) recomenda a necessidade de mudança do estilo de formação com baixo efeito operacional, sem significância para o professor, para uma proposta de formação que se desenvolve a partir de reflexões, planejamento e debates, pois do contrário reinará a mesmice, em que nem mesmo os selecionados ou indicados a participar se beneficiam, ou ganham com esta formação. Isto ocorre, se encontrando sozinho neste processo de formação, o profissional contemplado com a formação continuada se sente inseguro, inabilitado ou com insegurança para exercer o papel de multiplicador e formador. Na prática, este fato repercute como desafio para o sujeito envolvido nesta situação.

Portanto, a formação continuada em serviço representa uma condição imprescindível para os professores dos CETIs porém, na prática este ideal de formação continuada em serviço tem marcado pouca adesão do sistema de ensino e escolas. Isto representa um atraso para a educação brasileira. Concordamos com Coelho (2002, p. 134) ao abordar que “Uma das mazelas – muito citada, pouco estudada e enfrentada em suas possíveis soluções e, mais ainda, esquecida das políticas públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais – é a “formação continuada do professor.” A pesquisadora fala de uma simples formação continuada que pode acontecer em qualquer contexto, imaginemos uma proposta de formação em serviço, como a escola agiria. Que encaminhamentos seriam feitos pelas escolas para que esta formação se tornasse possível? Encontramos uma relação do pensamento de Coelho com o de Nóvoa (1992, p. 26) quando critica que

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma perspectiva de transformação (Mezirow, 1990) e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes.

É, pois, centrada nesta compreensão de Nóvoa sobre a importância da formação que provocamos com essas abordagens tecidas no corpo desta tese a necessidade dos professores buscarem junto a SEDUC planos de formação continuada que oportunizem os estudos, pesquisas para os docentes se apossarem de novos conhecimentos que se desenvolvam in loco, bem como criarem suas próprias alternativas de autoformação. Entendemos que o professor não apenas, mas também é um profissional fruto da sua formação, que lhe molda em dimensões técnica, ética, política, social.

E em frente as suas limitações e fragmentações, cremos que o caminho mais indicado para a superação das práticas educativas obsoletas é o estudo, pesquisa, debate, reflexão sobre as realidades externas e internas. Consideramos esses meios de estudos como pilares da ressignificação da sua formação crítica, e elementos necessários para o professor que atua na escola de tempo integral agregar de forma mais consciente a concepção e natureza de educação integral. Haja vista que a prática educativa do professor se mantém numa vertente tradicional em contraposição à natureza da proposta curricular dos CETIs, que objetiva desenvolver uma educação integral.

7 CONCLUSÃO: O ANÚNCIO DE NOVOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

De tudo ficam três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...
Portanto, devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...
(Versos de Fernando Pessoa)

Assumimos no início deste trabalho que a escrita do próprio “eu” se tornava uma tarefa difícil de realizar, porque envolve sentimentos, emoções e uma relação íntima com o próprio ser. De fato, este processo não é fácil de realizar, contudo, verificamos que escrever as palavras finais de um trabalho instigante, também não é tão simples, pois, exige o conhecimento real dos fatos, e da realidade pesquisada, responsabilidade, maturidade e sensatez para não colocar em evidência informações imprecisas, fúteis e imaginárias que não condizem com o objeto pesquisado.

E neste caminho percorrido, pairam as dúvidas, os anseios, mas paira também o compromisso assumido de pesquisar, estudar a realidade onde subjaz uma problemática que precisa ser trabalhada com vistas a encontrar as portas de saída que conduzam o sujeito em conflito para os caminhos que equilibrem a realidade vivida. Então, seguindo esta compreensão, partimos do início da pesquisa com o problema já anunciado e mergulhamos no mundo dos conhecimentos teórico-práticos, no sentido de analisar a prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI.

Nesta direção tivemos a primeira constatação de que o objetivo proposto nesta pesquisa de caracterizar a educação integral e a escola de tempo integral, a partir das diferentes concepções e experiências, exigiu preliminarmente o aprofundamento de estudos acerca das concepções e experiências de educação integral e escola de tempo integral, configuradas nos diferentes contextos mundial, nacional e local. Portanto, centrada nestes contextos, partimos da Paidéia à contemporaneidade, pesquisando, dialogando e compartilhamos ideias com diferentes autores, estudiosos e sujeitos que tecem discussões e debates nestas áreas.

Neste movimento ampliamos as leituras, (re) construímos conhecimentos, e a compreensão de que a concepção elaborada sobre educação integral se caracteriza de modos diferentes como o pensamento de filósofos que, por conceberem homens e mulheres como seres dotados de corpo, mente e espírito defendem, uma formação focada num processo de construção pessoal consciente, possibilitando ao indivíduo ser “constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito”. A educação grega, priorizava uma formação integral, centrada no “corpo e espírito”, preparando o sujeito para o preparo militar ou esportivo ou para o debate intelectual, já o escolanovismo luta por uma educação Integral na perspectiva de uma formação que integre a cultura com a sua utilidade prática.

O marxismo, constrói um pensamento de educação integral que busca o desenvolvimento do ser humano, em suas múltiplas dimensões, que se configurada numa visão de formação omnilateral, em contraposição à formação unilateral. Numa esfera mais ampla o socialismo busca a concretização de uma educação integral que se efetive no eixo das dimensões da política, da economia, da cultura, articuladas ao processo revolucionário.

A educação assim concebida com a evolução dos tempos conquista novos espaços e adesões de teóricos e educadores que demonstram interesse em pesquisar e adotá-las com o ideal de transformar a realidade da educação que se sustenta no paradigma positivista, e segue a lógica de uma educação excludente, desigual e injusta que, por sua natureza, não busca a promoção de uma educação integral que forme homens e mulheres em todas as suas dimensões. São estes ideais que vêm a busca por meio de lutas e movimentos da materialização em experiências das diferentes concepções de educação integral que sintetizamos no capítulo III desta tese.

Neste horizonte, traçamos parte destas experiências implementadas desde o contexto mundial ao local que se encaminharam com o ideal de Pistrak (2000, 2009), Makarenko (2005), Dewey (1975, 2007), Teixeira (1959, 1967, 1999), Azevedo, Freire (1987, 1996), Ribeiro (1986), dentre outros. Buscamos nos estudos empreendidos o conhecimento da realidade vivida, como se torna possível efetivar uma proposta de educação que consideramos complexa, visto que abrange o ser humano na sua amplitude e que está condicionada à sintonia da educação formal com a educação informal para alcançar esta formação integral. Diante destes estudos, verificamos que estas experiências foram se configurando em conformidade com o tempo, contexto, erguidas pelos propósitos destes educadores que registraram na memória da história da educação as experiências concretizadas na Colônia Gorki, Escola Comuna, Escola Parque, CIEPs e CAICs.

Reconhecemos a partir da história narrada nas literaturas que estas experiências custaram muitos esforços e desafios diante do enfrentamento das determinantes socio-político-econômicas instaladas nos próprios contextos onde as experiências se inseriam, conforme elucidamos no texto as declarações dos idealizadores. Mas é inegável a contribuição que todas elas têm prestado a outras tentativas de implantação de escolas de tempo integral na dimensão da educação integral. Pois, em cada experiência elaborada e vivenciada encontramos aspectos semelhantes quanto à natureza, filosofia, concepção, princípios ou objetivos educacionais que convergem para o mesmo estilo de paradigma educacional. Ou seja, escolas que buscam a partir de propostas inovadoras e significativas atender ao aluno em suas necessidades, educativa, cultural, lúdica, esportiva, alimentar, dentre outras, orientado pelo professor em todas as atividades durante seu tempo de permanência na escola.

Em termos de convergência, identificamos ainda as difíceis condições infraestruturais que marcaram a implantação destas escolas e que são destacadas por Pistrak, Makarenko, Teixeira nas abordagens que desenvolvemos no capítulo II. Em seus relatos estes pedagogos descrevem os desafios vivenciados no início e registram os resultados positivos que conquistaram com a operacionalização de um projeto educativo ousado, desenvolvido em tempos difíceis, regido por forças políticas conservadoras e uma realidade socioeconômica-educacional ainda acanhada e rudimentar. Estas experiências alcançaram grande visibilidade em todas as instâncias citadas, contudo, por questões políticas e ideológicas foram perdendo a sua significância e funcionalidade. Isto se refletiu nas modificações do projeto original para se adaptar à realidades emergentes.

Na atualidade, constatamos que algumas destas experiências se mantêm, mas guiando-se por outras orientações curriculares que diferem muito da concepção original onde se delineava a educação integral. Deslocando-nos para o contexto local, constatamos que a experiência de educação integral vivenciada nos CETIs teoricamente se fundamenta em alguns princípios que são delineados nas concepções e experiências registradas tanto no contexto mundial como nacional. Mas, na prática o que há de comum entre estas experiências são desafios concernentes às condições infraestruturais que as demarcam na fase de implantação de seus projetos e persistem até atualidade. Estes centros de ensino foram implantados de forma imediatista, norteados por um projeto realizado em outra região da federação. Assim, não desenvolveu um estudo diagnóstico, organização e elaboração cautelosa e sistemática de uma proposta curricular que considerasse a sua própria realidade e necessidade educacionais de modo que favoreça ao professor desenvolver a prática educativa em conformidade com as concepções e princípios de educação integral.

Acreditamos que este pode ser um dos aspectos que vem refletindo e contribuindo negativamente na operacionalização do projeto que implantou os CETIs, visto que suas especificidades foram desconsideradas para adotar um protótipo de escola que, mesmo tendo bons resultados não se aplica em outros contextos. Nas narrativas dos professores Rogério, Jane, Alice, Fernanda e Eva estão assinalados os pontos nevrálgicos que desafiam e simultaneamente inquietam os professores no desenvolvimento de sua prática educativa. Embora os professores reconheçam que o projeto de implantação dos CETIs se configure como uma questão problema que precisa ser analisada e repensada, não se colocam desfavoráveis à proposta da escola de tempo integral. Assim, demonstram acreditar no projeto e cultivam esperanças de que se torne de fato uma proposta de mudanças da realidade escolar.

No entanto, contrapõem-se aos discursos pronunciados pelos gestores e a política adotada pelo sistema de adaptar escolas em condições precárias para transformar nesta modalidade de tempo prolongado, assim como expandir o número de escola focada nesta mesma proposta que não vem conseguindo se sustentar e projetar na comunidade escolar devido a suas fragilidades curriculares e estruturais. Acompanhando as situações vivenciadas nos CETIs e este movimento de expansão, os professores no momento das narrativas atribuem à SEDUC a responsabilidade pelos problemas que afetam estes centros de ensino. E, diante das situações enfrentadas, manifestam que estes problemas estão além das suas capacidades técnica e política para equacioná-los.

Entendemos que estas manifestações correspondem a sinais de exaustão provocados pelos desgastes cotidianos na tentativa de desenvolver uma prática educativa que exige do professor um potencial que nem sempre dispõe para realizar as atividades pedagógicas. Isto estimulou os professores a refletir sobre os motivos que influenciaram a sua migração da escola de tempo parcial para a escola de tempo integral, e demonstrando autenticidade, a maioria dos docentes revelou em suas falas que, embora o aspecto financeiro tenha prevalecido, no dia a dia, este motivo e grau de satisfação não tem interferido de forma negativa no compromisso assumido para trabalhar no CETI. A partir das questões narradas nos convencemos de que estes professores convivem com incertezas e conflitos, mas, com exceção de Eva que não se adaptou com o tempo de permanência na escola e excesso de tarefas, os demais revelam se identificarem e estar satisfeitos mesmo que parcialmente, com a opção feita em trabalhar nos CETIs.

No entanto identificamos que no cotidiano da prática educativa, os professores que atuam nos CETIs vivenciam situações demarcadas por fatores que dificultam sua prática educativa, que tem incidido em desafios, tensões e anseios, em decorrência das

singularidades, ambiguidades, contradições e conflitos, próprios da sua realidade contextual. Dentre estes desafios, destacamos as difíceis condições de trabalho que não garantem os requisitos básicos para manter adequadamente alunos e professores em tempo prolongado na escola, os baixos salários e incentivos financeiros, fragmentação do conhecimento teórico-prático em decorrência da inoperância de um plano formativo que assegure a formação continuada do profissional, sobrecarga profissional e emocional que os remete ao mal-estar docente. Tais desafios tornam-se visíveis nos contornos das reflexões que desenvolvemos acerca dos fragmentos narrados pelos interlocutores da pesquisa que expressam seus sentimentos a partir da primeira categoria que se delineia no corpo deste texto.

Assim, os docentes explicitam que estes desafios provocam descompassos na sua rotina de trabalho e sobremaneira na condição emocional para desenvolver a prática educativa. Constatamos também nas narrativas tecidas que praticamente todos os professores participantes desta pesquisa revelam como os desafios de natureza política, econômica, social e educacional incidem determinantemente para tornar a prática educativa do professor da escola de tempo integral cada vez mais complexa, exigindo, portanto, uma maior preparação profissional nos campos das dimensões técnica, humana, ética, político-social, de modo que o capacite efetivamente para ser um profissional que atenda, coerente e satisfatoriamente, às exigências do mundo atual.

Os professores dos CETIs, destacam também que, mesmo diante dos desafios vivenciados se dispõem ao exercício da profissão por reconhecerem a importância desses centros de ensino para a formação necessária ao crescimento do aluno em todas as suas dimensões da vida. Com isso, reconhecem a proposta de criação dos CETIs, uma possibilidade viável para o desenvolvimento de uma educação integral que, por meio da ampliação do tempo escolar, o professor pode desenvolver práticas educativas significativas para a formação técnica, humana, política e ética, ou seja, uma formação intelectual, ontológica e axiológica de crianças, jovens e adolescentes, formando assim, uma sociedade renovada.

Reconhecemos que educar se constitui uma tarefa complexa que envolve toda uma conjuntura de situações, condições e instituições. Com isso, essa imensa tarefa exige dentre os inúmeros esforços, determinações, múltiplas políticas, conhecimentos e profissionalismo para que os percalços emergentes dos contextos internos e externos à escola, não venham obstacularizar as intenções e ações educativas que comumente são visíveis na escola e sentidas pelos professores dos CETIs.

Por entendermos que o professor convive com dificuldades que provocam desafios e afetam sua ação educativa, em decorrência também da descontinuidade de seu processo formativo, compreendemos ser viável a efetivação de políticas de formação contínua para o docente. Da mesma forma julgamos importante a ressignificação da organização do tempo e do espaço escolar, com vistas a favorecer oportunidades de estudos, pesquisas, dentre outras formas de acesso ao conhecimento.

Verificamos na tessitura das categorias analisadas que a vivência cotidiana do professor se delinea pelo fluxo de atividades pedagógicas como: docência, reuniões, elaboração de instrumentais, planejamentos mensais ou bimestrais, avaliações, preenchimento de fichas, diários, organização de eventos culturais, organização didática, dentre outras. Os professores reconhecem que estas atividades seguem uma rotina mecanicista, contudo não indicam formas de mobilização que possam despertar a criatividade para a realização de uma prática dinâmica, inovadora, que envolva o coletivo da escola, estreite as relações interpessoais, cative o prazer do aluno em estar na escola e que realmente mantenha a coerência da prática educativa com a natureza e os objetivos propostos no projeto curricular dos CETIs.

Aprendemos, outrossim, que a articulação da prática educativa destes professores com os princípios definidos nos PPPs das escolas de tempo integral apresenta-se de forma confusa e fragilizada, considerando que os professores não demonstram embasamento teórico-prático para focar concretamente nos conteúdos principais como: autonomia, solidariedade, preparação para o trabalho, cidadania, dentre outros que concretizam a formação do aluno na perspectiva da educação integral em escola de tempo integral.

Constatamos que os investimentos formativos que o professor tem realizado na perspectiva de favorecer a educação integral do aluno nestes centros de ensino não têm transcorrido de forma consistente, planejada e sistemática, prejudicando assim, o desempenho docente e discente. Os professores manifestam, mesmo diante desta realidade, a disposição e necessidade para se beneficiarem da formação continuada, mas advertem sobre a impossibilidade de se submeterem a esse processo formativo no molde que a SEDUC impõe, em horários que extrapolam a carga horária docente e comprometem sua vida pessoal. Isto, de certa forma, fragmenta a prática educativa do professor dos CETIs, visto que o docente encontra-se fragilizado para formatar no âmbito de seu trabalho uma proposta voltada para a construção e sustentação de uma comunidade de aprendizagem no contexto do local de trabalho, bem como para estudar, pesquisar e correlacionar os conhecimentos teórico-práticos na dinâmica da sua prática educativa.

Verificamos que este estado de fragilidade tem provocado nos professores a necessidade de se qualificarem para desenvolverem sua prática de modo significativo e coerente com a proposta dos CETIs, e como não vêm participando de cursos promovidos pelo sistema e escola, buscam alguma forma de acesso à formação. Nesta perspectiva, buscam a formação de forma sistemática em cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento a distância ou assistemática por meio de trocas de experiências, leituras, pesquisas, dentre outras atividades formativas.

Entendemos que os efeitos da formação continuada na prática educativa só terão de fato visibilidade a partir da superação de uma formação fragmentada e aligeirada que se constrói também no eixo de um tempo e espaço escolares limitados e restritos, que não permite ao professor refletir sobre as diferentes dimensões que o remetam a desenvolver uma prática calcada numa vertente paradigmática inovadora alicerçada em fundamentos teórico-metodológicos modernos e significativos à construção de um ser humano integral, cidadão.

Nesta perspectiva, é necessário que o professor se forme continuamente, a fim de que se aproprie da natureza do trabalho da escola de tempo integral de tal forma que possa desenvolver um projeto educativo, humanizador e libertador. Isto implica o processo paradigmático de sua prática educativa. Nessa vertente, defendemos a importância de o professor se manter constantemente atualizado, buscando novas estratégias para aprimorar sua prática educativa, articulando sempre a associação dos saberes teóricos com os saberes práticos e experienciais, num nível de coerência e significância. Consequentemente, o professor precisa pensar a articulação teoria e prática como algo que está estreitamente ligado ao processo de construção social, através do exercício cotidiano de fazer educação, haja vista que neste cotidiano estão subjacentes os desafios da prática educativa do professor dos CETIs.

Neste âmbito, o professor precisa entender que, como a realidade escolar é contraditória e conflituosa, os desafios se constituem como um dos cerne da sua prática educativa, interferindo decisivamente para o sucesso ou fracasso do processo ensino aprendizagem do aluno atendido na educação de tempo integral. Sendo assim, devem ser trabalhados a partir da sua formação continuada, como medida de superá-los e não torná-los obstáculos na efetivação da proposta das escolas de tempo integral.

Assim, ensejamos que a formação continuada de professores da escola de tempo integral pode provocar efeitos significativos na prática educativa quando essa formação se delinear a partir de concepções teórico-práticas inovadoras, pois só assim, se constituirá em fonte geradora de conhecimentos para formar sujeitos capazes de definir coletivamente sua trajetória sociocultural; seu perfil identitário, para que assim possa participar efetivamente da

construção da sociedade em que vive. Diante disso, compreendemos que a formação continuada do professor no contexto do CETI se faz urgente para assegurar o bom desempenho profissional e, por conseguinte, o êxito do projeto da escola de tempo integral, que, pela sua própria filosofia e natureza, requer uma ampla visão epistemológica de todos os profissionais nele envolvidos.

Creemos, a partir das narrativas elucidadas pelos diferentes professores participantes desta pesquisa, que a realidade dos CETIs precisa ser mais bem discutida/estudada, refletida e repensada pelos diversos segmentos educacionais. Ou seja, SEDUC, regionais de educação, escolas, comunidades, instituições formativas e pesquisadores da educação para que numa ação coletiva possa analisar os projetos pedagógicos que delimitam as intenções políticas desses centros de ensino, bem como a coerência de suas propostas educativas com a realidade atual e contextual em que se encontram inseridos esses segmentos de educação e o aprofundamento de conhecimentos no campo da educação integral e escola de tempo integral produzidos por estudiosos e pesquisadores nessas áreas.

Haja vista que se verifica nas falas dos participantes um sentimento dialético que posiciona o conjunto de professores, na fronteira dos conflitos e contradições que se formam desafios e obscuridade da realidade vivida. Assim, trilham com sentimento de (des) valorização; (in) decisões; (in) satisfações; (in) seguranças; (in) certezas; (des) prazeres; (in) consciência, sem muita clareza de estar em algumas destas situações, (des) virtuando suas práticas educativas das propostas curriculares proclamadas pelos CETIs.

Compreendemos com os professores que o projeto dos CETIs, torna-se fundamental para a transformação de uma sociedade que agrega um contingente de crianças, jovens e adolescentes que se encontram confinados ao estado da ignorância e da exclusão que muitas vezes é praticada pela própria escola por meio da retenção, distorção idade-série e evasão escolar. Partindo destes fatos, o projeto pode representar uma alternativa de mudança de realidade para estes sujeitos marginalizados pelas injustiças socio-econômico-educacionais. Contudo, acreditamos que, para que esta realidade mude, é necessário que os CETIs disponham das condições estruturais para seu funcionamento que garantam o desenvolvimento concreto da sua proposta pedagógica.

Concluimos que os professores dos CETIs da rede estadual de Teresina-PI, vivenciam desafios devido às precárias condições de trabalho e exaustiva jornada de trabalho, falta de investimento formativo, mal estar, estado de contradições e conflitos e aparentemente certa animosidade que enfraquece sua disposição para o enfrentamento das situações vividas no sentido de superá-las positivamente. A prática educativa destes professores se desenvolve

numa vertente paradigmática tradicional, em contraposição aos princípios que caracterizam a educação integral. Esta conclusão parte da análise das narrativas que revelaram o modo como os professores desenvolvem o planejamento, as metodologias, a avaliação da aprendizagem que se caracterizam por ações didáticas mecanicistas, conservadoras e a abordagem das atividades estão desarticuladas com os princípios educativos definidos nos PPPs dos CETIs, embora os professores manifestem desejos para superar as velhas concepções paradigmáticas. Esta realidade urge por mudanças políticas, estruturais e pedagógicas na perspectiva de ressignificação da proposta curricular e a prática educativa dos professores.

Inferimos que este estudo não busca apresentar dados conclusivos sobre a prática educativa do professor desenvolvida no contexto dos CETIs da rede pública estadual do Piauí. Como profissional educadora e pesquisadora temos a compreensão, de que o cotidiano escolar é dinâmico e, portanto os fatos seguem um movimento imprevisível. Assim, ousamos pensar com Fernando Pessoa de que a única certeza que temos é que estamos sempre começando e que precisamos continuar com o caminho da pesquisa, mas com a consciência de que às vezes temos que interromper em algum momento para rever alguma ideia que se torna necessária. No entanto, não devemos ter medo de realizar nossos sonhos que às vezes surgem ainda quando somos crianças, pois, o mais importante é seguir a procura de uma vida melhor, uma escola que faça seres humanos felizes, alegres e sobre maneira, cidadãos e cidadãs.

Chegamos ao fim de uma etapa, na perspectiva de estar continuamente ressignificando os conhecimentos e simultaneamente compartilhando com todos os cidadãos e cidadãs quer sejam pais, profissionais da educação, pesquisadores ou estudantes que precisam compreender os princípios que fundamentam uma educação integral e como funciona a realidade da escola de tempo integral do Piauí, implantada com esta última experiência dos CETIs. Sumarizando, apresentamos o desejo de que este estudo possa ser difundido para a sociedade, realidade dos Centros de Ensino de Tempo Integral da rede pública estadual do Piauí situados em Teresina.

Que os resultados alcançados sirvam de conteúdo de reflexão e intervenção política do sistema estadual de ensino no sentido de investir as condições estruturais e pedagógicas que favoreçam a operacionalização da proposta curricular dos CETIs. Almejamos ainda que esta proposta de escola de tempo integral se consolide no solo piauiense de forma significativa para a formação de crianças, jovens e adolescentes na dimensão da educação integral e integrada.

Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores

Geraldo Vandré



*Caminhando e cantando e seguindo a
canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a
canção
Vem vamos embora que esperar não é
saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer
Pelos campos a fome em grandes
plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão
Vem vamos embora que esperar não é
saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer*

*Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam antiga uma lição
De morrer pela pátria e viver sem razão
Vem vamos embora que esperar não é
saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a
canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão e
seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição
Vem vamos embora que esperar não é
saber
Quem sabe faz a hora não espera acontecer*

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B; MOTA, S. M.C. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. In: COELHO, L. M.C.da C. (Org.) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Ali, 2009. p.145-166.

ALVES, Rubens. **A alegria de Ensinar**. 3. ed. São Paulo: Ars Poética editora LTDA, 1994.

_____. **A escola com quem sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

ARROYO, M. G.. Escola Plural. Proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. 1997.

_____. **O ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, F. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil**. São Paulo, SP: Melhoramentos, s/d.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução – Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BLEGER, J. Temas de psicologia. **Entrevistas e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 14 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reinaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANCO, V. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988 (atualizada até a Emenda Constitucional n. 53, de 16/12/2006). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 10 mar. 2007.

_____. **Senado Federal. Lei n. 8.069/90** - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (ECA) **Diário Oficial da União**. Brasília-DF: Gráfica do Senado 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF: Gráfica do Senado, 23/12/1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF: MEC, 2001.

_____. Portaria n. 17, de 20 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF: MEC, 24 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Lança o Plano Nacional de Educação e estabelece as Diretrizes Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF: MEC, 2007.

_____. **Educação integral: Texto referência para o Debate Nacional**. Brasília-DF: MEC, 2009.

_____. **Manual operacional de educação integral**, no exercício de 2011. Brasília-DF: MEC, 2013.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

BRONZO, C. e VEIGA, L. **Intersetorialidade e políticas de superação da pobreza: desafios para a prática**. Revista Serviço Social e Sociedade. Ano XXVIII, n. 92, nov. de 2007.

CAETANO, A. P. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

CALEFI, A. M. S. **Escola de tempo integral: reflexões sobre algumas experiências**. 2003. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. In: _____. (Org.). **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 11-16.

CAVALIÉRI, A. Escolas de tempo integral. Uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 93-111.

CLANDININ, J.; CONNELLY, F. M. **Stories of experience and narrative inquiry**. Educational Researcher. Vol 19, n.5 p.2-14, 2000.

COELHO, L. M. C. da C. Escola pública de tempo integral. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, n. 15, p. 53-59, 1997.

_____. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 133-146.

_____. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental**. Reunião anual da ANPEd, 27. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2011.

COMENIUS, J. **Didactica magna**. (Tradução Ivone Castilho Benedetti). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. 'Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa'. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente** – Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona :Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORTESÃO, L. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2005. p. 37-68.

DEMO, P. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

_____. **Democracia e educação**. Tradução – Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

ENGUITA, M. F. **A ambigüidade da docência**: entre o profissionalismo e o proletarização. Teoria & educação (4), porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 41 – 61

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: &A, 2003. p. 7-28.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FAZENDA, I. C. A. O sentido da ambigüidade numa didática interdisciplinar. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 241-255.

FERREROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 119-128.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal. 2001.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set /dez. 1985.

_____. **História das idéias pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: CAVALIERE, A. M^a Villela e COELHO, L. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, set, 2005.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A da A. **Prevalência de transtornos mentais comuns entre professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2.679-2.691, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Tradução – Attílio Brunetta. Petrópolis, RJ: 9. ed. Vozes, 2010.

GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, São Paulo, n.2, Cenpec, 2006.

GUERRA, M. Á. S. O projeto da escola: uma tarefa comunitária, um projeto de viagem compartilhado. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 249-261.

HOFFAMAN, J. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtiva.** 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. Diversificação curricular e educação integral. 2004, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente-profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.

JAEGER, W. W. **Paidéia: a formação do homem grego.** Tradução: Artur M. Parreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JOSSO, M. C. As dimensões formadoras da escrita da narrativa da história de vida: da estranheza do outro à estranheza de si. In: **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA 2004. p. 130-146.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

KRAMER, S. Ciacs: falácias, equívocos e tentações. **Educação & Sociedade.** Revista Cedes, Campinas, n. 40, p. 461-474, 1991.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. “A título de conclusão - voz, palavra e escrita: direito de todos”. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Orgs.). **Histórias de professoras: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996. p. 133 – 199.

KUENZER, A. Z. Ensino de 2º. Grau. **O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

LAVILLE, C., DIONE. J. **A construção dos saberes: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais**. Porto Alegre: Artes Médica; Belo Horizonte-MG: Ed. da UFMG, 1999.

LINEUSA, M. C. Elaborar o currículo: prever e representar ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-247.

LUEDEMANN, C. da S. **Anton Makarenko. Vida e obra - a pedagogia na revolução**. SP, Expressão Popular, 2002.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1998.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 27-54.

LUCKESI, C. C. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em IP – **Impressão Pedagógica**, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2012, p. 4-6. Disponível em <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: maio de 2013.

MACEDO, R. S. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica**. Salvador: EDFBA, 2007.

_____. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender , entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. Tradução - Tatiana Belinky. São Paulo: Ed. 34, 2005.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

_____. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Mônaco. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX; ENGELS. **A ideologia alemã**: Feuerbach- a contraposição entre as cosmovisões materialistas e idealista. Tradução: Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. In: Cadernos CEMPEC – **Educação integral** nº 2. São Paulo: CEMPEC, 2006.

MELLO, G. N. de. **Diretrizes curriculares para o ensino médio**: por uma escola vinculada à vida. In: Revista Ibero Americana de Educação. Número 20. Mayo - Agosto 1999 / Maio - Agosto 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie20a06.htm>> Acesso em: set. 2012.

MÉNDEZ. J. M. A. Avaliar a aprendizagem em um serviço centrado nas competências. In: Sacristán. J. G. *et al.* (Org.). **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Atmed, 2011. p. 233-264.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar e reformar, reformar o pensamento. Tradução – Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Para Sair do Século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

PACHECO, J. **Escola da ponte**: formação e transformação da educação. 4. ed. Petrópolis-RJ: 2011.

PARO, V. Educação integral em tempo integral: uma Concepção de Educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis – RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa. Dom Quixote, 1993.

PIAUI, Governo do Estado. Decreto n. 13.457 de 18 de dezembro de 2008 que estabelece a criação dos Centros de Educação de Tempo Integral (CETIs). **Diário Oficial do Estado** n. 242. Teresina-Pi: Imprensa Oficial do Piauí. URL: <http://www.comepi.pi.gov.br> . 2008.

_____. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. **Projeto Político Pedagógico CETI “A”**. Teresina, PI: CEFTI, 2012.

_____. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. **Projeto Político Pedagógico CETI “B” 2012-2013**. Teresina, PI: CEMTI, 2013.

PIPITONE, M. A. P. **Considerações em torno das propostas de escola de tempo integral**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 367-402, jan./ago. 1995.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. ed. 1ª. São Paulo: expressão popular, 2000.

_____. (Org.). **Escola comuna**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre técnicas de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho d’Água, 2000.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROHDEN, H. **O pensamento filosófico da antiguidade**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

RUSSEAU, J. J. **Emílio, ou, da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **Educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Tradução – Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **O aluno como invenção**. Tradução – Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução – Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAMPAIO, D. M. **A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e valores humanos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, L. L. de C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2002, p. 56-74.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1982.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. Cortez, Rio de Janeiro. 1989.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, p.79-91.

SILVA, R. N. da. Política nacional para os anos 90. In: MELLO, G. N. de. (Org.). **Política educacional no governo Collor: antecedentes e contradições**. São Paulo: FUNDAP, 1992. P. 231-265.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SPERB, D. C.; PENROD, M. J. **Educação para o trabalho**. Porto Alegre: Globo, 1979.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol.31, nº 73, pp. 78-84, jan./mar., 1959.

_____. **A Escola-Parque da Bahia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol.47, nº 106, pp. 246-253, abr./jun., 1967.

_____. **Educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TERRAZZAN, A. E; GAMA, E. M. Condicionantes para a formação continuada de professores de educação básica. In: TERRAZZAN, A. E. (Org.). **Condicionantes para a formação continuada de professores em escolas da educação básica**. São Paulo, Universidade Metodista de São Paulo. p. 161- 185.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p.11-35.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YUS, R. Um paradigma holístico para a educação. In: **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre: ano XII, n. 51, p. 20-22, ago/out. 2009.



APÊNDICES

APÊNDICE Nº 01

CATEGORIA I - Perfil biográfico dos (as) professores (as) da escola de tempo integral

I DADOS PESSOAIS

Nome: _____ de nascimento: ___/___/___

Sexo: _____ Cidade que reside _____ E-mail: _____

Instituição que trabalha: _____ Fone: _____

II FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Curso de Graduação em: _____

Instituição formadora; _____ Tempo de formação: _____

Modalidade do curso: () Presencial () Semi-Presencial () À Distância

Início: _____ Término: _____ Duração do Curso _____

2.2 Pós-Graduado: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Área do conhecimento _____

Instituição formadora; _____ Carga Horária: _____

Início: _____ Término: _____ Duração do Curso _____

Modalidade do curso: () Presencial () Semi-Presencial () À Distância

III PERFIL PROFISSIONAL

3.1 Forma de acesso a profissão:

() Concurso () seleção temporária () Convite () Indicação política

3.2 Vínculo empregatício:

() Efetivo () Temporário

3.3 Tempo de serviço na profissão docente:

() 01 a 05 anos () 06 a 10 () 11 a 15 () 16 a 20 () 21 a 25 () Acima de 26 anos

3.4 Tempo de serviço como docente do CETI: _____ Anos

3.5 Faixa salarial: () 02 a 04 salários () 03 a 05 salários () Acima de 06 salários

APÊNDICE Nº 02

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDA: REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES
ORIENTADORA: CARMEN LÚCIA OLIVEIRA CABRAL

Caro (a) Professor (a),

Conforme esclarecemos anteriormente, utilizaremos também como procedimento metodológico a técnica da entrevista narrativa, pontuando alguns tópicos sugestivos para a técnica da entrevista narrativa relacionados à captação de dados sobre seu processo formativo e vida profissional, os quais poderão auxiliá-lo na dinâmica dos relatos escritos.

Informamos que esses tópicos não têm a pretensão de moldar, limitar ou inibir o seu pensamento e ato narrativo, pois o objetivo consiste em manter o sentido das informações com o objeto pesquisado, tendo em vista que participarão como colaboradores dessa investigação nove professores.

Dessa forma, por entendemos ser importante situá-los no foco das abordagens pretendidas, sugerimos esses itens como guias norteadores, para orientar a entrevista narrativa, ficando em aberto, portanto, o espaço para que possa acrescentar ou retirar algum aspecto que for necessário.

Cordialmente,

Reijane Maria de Freitas Soares

Doutoranda em Educação- PPGEd/CCE/UFPI

TÓPICOS SUGESTIVOS PARA A TÉCNICA DA ENTREVISTA NARRATIVA

Análise compreensiva sobre Educação integral e escola de tempo integral

- ✓ Concepções às experiências de educação integral escola de tempo integral;
- ✓ Diferenças do ser professor regime parcial e integral;
- ✓ Organização do tempo e espaço escolar;
- ✓ Críticas acerca do funcionamento da escola de tempo integral;

Fatores que dificultam a prática educativados professores da escola de tempo integral

- ✓ Motivos para trabalhar no CETI;
- ✓ Grau de (in) satisfação com a atividade docente atual;
- ✓ Desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa;
- ✓ (Im) possibilidades de desenvolver a prática educativa na perspectiva da educação integral;
- ✓ Mudanças necessárias para a ressignificação da prática educativa;
- ✓ A (des) valorização do Professor na comunidade escolar.

Vivências cotidianas na prática educativa do professor no CETI

- ✓ Participação do professor na construção do Projeto Político da escola;
- ✓ A articulação da prática educativa do professor
- ✓ na interface com os elementos do processo didático;
- ✓ As relações interpessoais dos professores com os Pedagógico princípios definidos no PPP dos CETIs;
- ✓ A prática de planejamento da ação educativa com seus pares e o trabalho coletivo no CETI.

Investimentos formativos vivenciados pelo professor dos CETI,s na perspectiva de favorecer uma educação integral em tempo integral

- ✓ Cursos de formação continuada realizados no transcurso da experiência de tempo integral;
- ✓ Necessidades de formação do professor para o desenvolvimento da prática educativa;
- ✓ Formas de acesso à formação continuada.

APÊNDICE 03

DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL DEFENDIDAS NO BRASIL

QUADRO 4 - Mestrado em Educação – Período: 1988 à 2012

Nº	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
1	CIEPs: a re-invenção da escola pública?	Univers. Federal Fluminense -Niterói.	
2	CIEPs: a impotência de um desejo pedagógico.		
3	Educação e lazer: uma contribuição à análise do programa Clube Escolar (1993-1997).		
4	CIAC: um desafio pedagógico.		
5	CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?		
6	A formação sócio-educativa dos programas de educação complementar: os centros de juventude.	Pontifícia Univ. Católica de São Paulo (PUC-SP)	
7	As propostas pedagógicas dos CIEPS e a orientação educacional contextualizada.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).	1989
8	O programa dos CIEPS: prática social concreta e institucionalização.	Pontifícia Univ. Católica de São Paulo (PUC-SP)	
9	CIEP : modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola.	Univ. Federal do Rio de Janeiro.	
10	Programa de Formação Integrada da Criança – PROFIC – da proposta teórica à implementação: o caso de Piracicaba, SP.	Universidade Federal de São Carlos (UFSC).	
11	Inovações metodológicas: seus caminhos e descaminhos.	Univ. do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	
12	A escola de horário integral: um projeto de escola crítica em construção.	Univ. do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	1992
13	PROFIC de Guariba: realidade pedagógica e assistencial?	Universidade Federal de Ribeirão Preto (URP)	
14	Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo segmento do primeiro grau para escolas de horário parcial.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1994
15	A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas.	Universidade de Brasília (UnB)	
16	Avaliação da aprendizagem no 1º segmento do 1º grau nos Centros Integrados de Educação Pública do município do Rio de Janeiro – CIEPS/MRJ: um estudo de caso.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	
17	Avaliação pós-ocupação do CIEP – Centro Integrado de Educação Pública.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	1995
18	O projeto alunos residentes de CIEPs: educação e assistência?	Pontifícia Univ Católica do Rio de Janeiro.	1996
19	Subsídios para um pensar ético frente ao estudo e implantação de políticas públicas educacionais.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	
20	Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPCIS.	
21	As universidades como agentes da política pública educacional: um estudo do Pronaica.	Universidade de Brasília (UnB).	1997

22	A escola pública voltada para o atendimento da clientela das classes populares.	Pontifícia Univ. Católica do Rio Grande do Sul	1998
23	Projeto de Vila Olímpica da Mangueira: uma proposta de parceria em educação.	Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.	1999
24	Escola integral: implantação e avaliação de uma proposta de lazer para a mudança do cotidiano escolar.	Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília.	
25	Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral.	Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.	2002
26	Reflexões sobre a influência do espaço arquitetônico escolar na educação.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).	
27	Escola de tempo integral: reflexões sobre algumas experiências.	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep).	2003
28	As brizolas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande (1959-1963).	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).	
29	Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível.	Universidade Católica de Brasília.	
30	Práticas pedagógicas na escola de tempo integral: uma visão de alunos e professoras.	Pontifícia Univ. Católica de São Paulo (PUC-SP).	2004
31	A escola como espaço praticado.	Univ. do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	
32	A "face oculta" da Política Pública Educacional: a percepção do professor e o cotidiano escolar – um estudo de caso.	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	
33	Entre a paixão e a rejeição: a trajetória dos Cieps no Estado de São Paulo – Americana.		
34	Centro Integrado de Educação Pública: um espaço/tempo alfabetizador em questão.	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).	2005
35	Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de Curitiba.	Pontifícia Universidade do Paraná (PUC-PR), Curitiba.	
36	Os caminhos da Maré: a turma 302 do CIEP SamoraMachel e a organização social do espaço.	Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.	
37	Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas.	Univ. Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).	
38	Escola pública integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau – SC.	Universidade do Vale do Itajaí.	2007
39	Escola de Tempo Integral e Comunidade: História do Programa de Animação Cultural nos CIEPs.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2008
40	Educação nos CIEPS: o caso do ginásio público 241 – nação mangueirense.		
41	Educar, trabalhar, civilizar no asilo de meninos desvalidos (1875-1894): caminhos possíveis.		
42	Adolescentes em tempo integral: vivências - saberes - significados.	Universidade Federal de Minas Gerais	
43	A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-Go (2001-2008).	Universidade de Brasília	
44	O escolanovismo e a pedagogia socialista na união soviética no início do século xx e as concepções de educação integral e integrada.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	
45	A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral.	Universidade Federal de Goiás	
	Ensino de música na educação básica: um estudo de	Universidade Federal do Rio	

46	caso no Projeto Escola Pública Integrada - EPI, em Santa Catarina.	Grande do Sul	2009
47	Uma sociologia dos conflitos a partir do programa dos CIEPS: configurações do campo político.	Univ. Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	
48	Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora / MG: trajetória e perspectivas.	Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro	
49	A organização do tempo em escolas de jornada integral: um estudo nos CIEPS da 8ª. cre – município do Rio de Janeiro 2009.		
50	Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral.		
51	Formação continuada: “vozes” de professoras do Programa Bairro-Escola de nova Iguaçu.		
52	Educação Patrimonial e Educação Integral: Experiência Metodológica através da Escola de Samba Mirim Corações Unidos do CIEP.	Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro	2010
53	Da casa para a escola: como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral.		
54	Inovações e Desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu / R.J.		
55	Representações de tempo e de espaço escolar da música na rede pública de ensino : políticas publicas para a educação musical do Estado do Paraná.	Universidade Federal do Paraná	
56	Estudo de caso da atividade de ensino realizada na oficina de Experiências Matemáticas do Ensino Fundamental II.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	
57	Educação Integral e (em) tempo integral: espaços no Programa Bairro Escola,	Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro	2011
58	Colégio Naval-desafios e perspectivas diante da formação em tempo integral.		
59	Programa mais educação/ mais escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias.		
60	Mais tempo na/de escola: Estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará.		
61	Contribuição para a história da educação infantil em Ribeirão Preto: experiências de funcionários e professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).	Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto	
62	Tecituras da rede de atenção à infância e à adolescência no município de Vitória (ES): uma análise das linhas que compõem o programa de educação em tempo integral.	Universidade Federal do Espírito Santo	
63	Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará - Distrito Federal.	Universidade de Brasília	
64	O projeto escola de tempo integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades.	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	
65	O trabalho docente na escola integrada.	Universidade Federal de Goiás	
66	Escola de tempo integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010).		
	Escola de Tempo Integral: Angústias e Desafios dos(as) Professores(as) da Rede Estadual de Ensino de		2011

67	Goiás.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	
68	Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás.		
69	Cultura digital: ampliando janelas para mais educação?	Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro	2012
70	Escolas de tempo integral: oficinas de arte e seus professores.	Universidade Estadual de Campinas-SP	
71	Matemática no Projeto Escola Integrada: distanciamentos e aproximações entre as práticas das oficinas e as práticas da sala de aula.	Universidade Federal de Minas Gerais	
72	Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas de tempo integral no Estado de São Paulo.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	
73	Escola de tempo integral: um estudo da dimensão subjetiva com pais e alunos.		
74	Sentidos constituídos na educação em tempo integral.		
75	Um estudo com alunos adolescentes do projeto escola de tempo integral (PROETI) em Betim-MG: interpretando suas percepções sobre a escola e a família.	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)	
76	A política da escola de tempo integral no estado de minas gerais: processo de implantação, experiências e perspectivas.		
77	Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão de professores.	Universidade de Brasília (UnB)	
78	O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar.		
79	Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no distrito federal entre 2007 e 2011.		
80	O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição?		
81	Escola estadual de tempo integral: desafios para o ensino público em Goiânia.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	
82	O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral.	Univ. Federal do Amazonas	
83	O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho.	Universidade Federal do Ceará	
84	Uma investigação sobre o ficar na escola o dia todo: sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual.	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	

Fonte: Banco de Teses CAPES e Internet

APÊNDICE 4

TESES PUBLICADAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL DEFENDIDAS NO BRASIL

QUADRO 2- Doutorado em Educação – Período: 1988 à 2012

	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	NO
1	Clientelismo e educação: condicionantes do planejamento na alocação de recursos para o 1º e 2º graus.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1990
2	Estudo dirigido: da compensação à emancipação?		1994
3	Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão.		1995
4	Escola de Educação Integral: Em direção a uma educação escolar multidimensional.		1996
5	A arquitetura escolar como representação social da escola.		1998
6	Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social.		2001
7	O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas.	Universidade de São Paulo (USP)	2002
8	A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba.	Pontifícia Univ. Católica de São Paulo (PUC-SP)	2003
9	O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná..	Universidade Federal do Paraná	2009
10	A construção dos Cieps e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores.	Universidade Estadual de Campinas-SP	
11	Os significados sociais e políticos da formação por alternância: um estudo de caso em duas experiências no estado de Santa Catarina.	Universidade Federal de Santa Catarina	
12	A Criança em Acolhimento Institucional e o Direito Humano à Educação Infantil: sob as teias do abandono	Universidade Federal da Paraíba	2010
13	A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa escola de tempo integral da rede pública do estado de São Paulo	Univ. de São Paulo/Escola Sup. de agricultura Luiz de Queiroz	2011
14	As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação omnilateral.	Universidade de Brasília	2012
15	Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás: escola do conhecimento ou do acolhimento?.	Pontifícia Univers. Católica de Goiás	
16	Mais tempo na escola, menos tempo no trabalho: articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao trabalho infantil	Universidade Federal da Paraíba	

Fonte: Banco de Teses CAPES e Internet



ANEXOS

ANEXO I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDA: REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES
ORIENTADORA: CARMEN LÚCIA OLIVEIRA CABRAL**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI.

Pesquisador responsável: Prof^a Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação– Programa de Pós Graduação em Educação

Telefone para contato: (86) 9968 5637 9445 7044

Local da coleta de dados:

- ✓ **Centro de Ensino Fundamental de Tempo Integral - CETI “A”**
- ✓ **Centro de Ensino Médio de Tempo Integral – CETI “B”**

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de questionário misto e entrevista narrativa. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade da Sra. **Reijane Maria de Freitas Soares** durante a execução do projeto. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 18 de agosto de 2013.

Pesquisador Responsável

ANEXO II

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDA: REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES
ORIENTADORA: CARMEN LÚCIA OLIVEIRA CABRAL**

SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO AO DIRETOR (A) DA ESCOLA

Teresina (PI), ____ abril de 2013.

Ilmo (a) Sr (a) Diretor (a) _____

Unidade Escolar _____

Como aluna do curso de Doutorado em Educação, vinculado à Universidade Federal do Piauí-UFPI objetivamos desenvolver, nesta escola com a/o Professor (a) _____, uma pesquisa sobre “A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI”. Sendo assim, solicitamos a contribuição de vossa senhoria no sentido de autorizar a realização dos estudos, neste recinto escolar visto que, o mesmo corresponde às exigências condicionais para a conclusão do curso.

Vale ressaltar que as contribuições do colaborador na realização dos trabalhos (informações dos dados) serão bastante valiosas para concretizar do nosso objetivo. Considerando a natureza e seriedade da pesquisa, nos comprometemos em manter em anonimato a identidade do colaborador bem como, asseguramos que os resultados e informações colhidas nos instrumentais serão analisados sob o total sigilo, mantendo assim, a postura ética e caráter científico.

Antecipamos nossos agradecimentos pela gentil e honrosa participação desta instituição de ensino representada pela sua digníssima pessoa.

Atenciosamente;

Reijane Maria de Freitas Soares

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO DO DIRETOR DA ESCOLA

**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL**

Ofício nº ____/2013

Teresina, ____ de agosto de 2013

Prezada Senhora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do ofício nº 26/2013-PPGEd, de 08/08/2013, estamos autorizando a Pesquisa “A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI”, nesta instituição de ensino.

Informamos que, após concluída a referida pesquisa, deverá ser enviado um relatório final ao Sistema Estadual de Educação.

Atenciosamente,

Diretora do CETI “A”

Ilma Sra.

Profª Doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Coordenadora do PPGEd

Universidade Federal do Piauí

Teresina – Piauí

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL

Ofício nº ____/2013

Teresina, ____ de agosto de 2013

Prezada Senhora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do ofício nº 27/2013-PPGE, de 08/08/2013, estamos autorizando a Pesquisa “A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI”, nesta instituição de ensino.

Informamos que, após concluída a referida pesquisa, deverá ser enviado um relatório final ao Sistema Estadual de Educação.

Atenciosamente,

Diretor do CETI “B”

IlmaSra.

Profª Doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Coordenadora do PPGE

Universidade Federal do Piauí

Teresina – Piauí

ANEXO IV

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI.

Pesquisador responsável: Reijane Maria de Freitas Soares

Instituição/Unidade: UFPI/CCE

Contato: reijanemar@yahoo.com.br 86 3232-6630 (res.) 86 3215-5813(inst.)

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder ao questionário de perfil e a entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa é intitulada: “**A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI**”. Tem como objetivo geral: Analisar as vivências na prática educativa dos (as) professores (as) que atuam na escola de tempo integral da Rede Pública Estadual de Teresina-Pi. Este estudo contribuirá para o enriquecimento profissional, tanto do entrevistador quanto dos entrevistados, em suas atividades formativas, como também trará contribuições pertinentes às questões vivenciais as quais emergem da prática educativa de professores que atuam em escolas de tempo integral, tendo em vista as demandas educativas que emergem em seu percurso profissional. Temos como questão de pesquisa: Que situações os professores vivenciam no desenvolvimento de sua prática educativa no contexto das escolas de tempo integral da Rede Pública Estadual de Teresina-PI? Utilizaremos como metodologia de pesquisa os procedimentos da pesquisa qualitativa descritiva, utilizando como

instrumentos para produção de dados o questionário de perfil e a entrevista narrativa, nota de campo.

Vale ressaltar que em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas e terá seu nome e identidade mantidos em sigilo. Toda a pesquisa será financiada pela pesquisadora responsável, você é isento de qualquer despesa com relação à execução da pesquisa. A pesquisa terá um período de execução de 12 (doze) meses e você tem o direito de retirar o consentimentos qualquer tempo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____,
 RG: _____, CPF: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: “**A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI**”, como sujeito fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Discuti com a Prof^a MSc.Reijane Maria de Freitas Soares sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Teresina (PI), ____/____/____

 Nome e Assinatura do sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina (PI), ____/____/____

Assinatura do pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa UFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga

Centro de Convivência L09 e 10

CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

Telefone: 0 xx 86 3215-5734

E-mail: cep.ufpi@ufpi.br