

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ANNE CAROLINE SOARES DOURADO

**A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL E SUA INTERFACE COM O CURRÍCULO**



TERESINA - PI
2016

ANNE CAROLINE SOARES DOURADO

**A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL E SUA INTERFACE COM O CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Antonia Dalva França Carvalho

TERESINA – PI
2016

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

D739r

Dourado, Anne Caroline Soares

A Racionalidade pedagógica do professor de escola de tempo integral e sua interface com o currículo [manuscrito] /

Anne Caroline Soares Dourado. – 2016.

124 f. : il.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2016.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Antonia Dalva França Carvalho.

1. Currículo. 2. Racionalidade Pedagógica. 3. Escola de Tempo Integral. I. Título.

CDD: 375

A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E SUA INTERFACE COM O CURRÍCULO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Sob a avaliação da seguinte banca examinadora:

Data da Defesa: 27/02/2016

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho
(Presidente)**

**Profa. Dra. Josania Lima Portella Carvahêdo
(Examinadora Interna)**

**Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista
(Examinador Externo)**

“Metaforicamente a Racionalidade pedagógica consiste na âncora do pensamento que sustenta a ação educativa”.
(DOURADO, 2016)

“Educar serve para melhorar, pensar educação serve ao aperfeiçoamento de tal melhoria. Então pensar sobre o pensamento para tal melhoria será um esforço acrescentado a toda essa tendência racionalista. É necessário pensar educação como um progresso”.
(SACRISTAN, 1999)

A Deus acima de tudo, por me proporcionar saúde e resiliência na jornada da vida;

À Tâmara, minha mãe, pelo incentivo e perseverança, por ser forte e bondosa;

Ao meu amado, Felipe, por seu inestimado apoio e carinho em todos os momentos.

À Antônia Dalva, um espelho profissional, cuja sabedoria e paciência me conduziram e pelos caminhos da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, renovação nos momentos de dificuldade, discernimento nos momentos de dúvida, e, sobretudo, confluência do meu caminho ao de pessoas especiais e certas, que corroboraram, direta e indiretamente, com este trabalho e com a minha vida dentro e fora da academia.

À minha Orientadora, Profa. Dra. Antônia Dalva, que me conduziu pelos caminhos da pesquisa com muita sabedoria, paciência e respeito, pelo seu incentivo, considerações ao longo da jornada, partilha de ideias, conhecimentos e experiências. Registro a minha eterna gratidão por mais uma oportunidade.

À minha família, aos quais enfatizo meus pais: Tâmara e Joaquim Júnior; meus avós: Jocianira, Joaquim, Enoque e Maria. Ao meu amado Felipe. Serei grata pelo incentivo e apoio de vocês, pelo exemplo, palavras sábias e principalmente pelos seus olhares de admiração que me foram ofertados qual tônico fortificante do corpo e do espírito.

Aos colegas da 23ª Turma de Mestrado da UFPI, e aos colegas do NIPPEP, que nos ambientes de construção de conhecimento me fizeram constituir laços de carinho e cumplicidade. Em meio a estes valorosos amigos, ressalto Amanda e Ágata, as quais agradeço o apoio, as ligações em momentos de emergência, as infinitas mensagens trocadas, as discussões sobre textos e contextos que envolviam nossas vidas dentro e fora da academia.

A Profa. Helena, companheira de OBEDUC e NIPEPP, que me concedeu espaço na escola em que trabalha com simpatia e amizade.

E a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por fomentar financeiramente esta pesquisa.

A todos, o meu muito Obrigada!

RESUMO

O presente trabalho consiste na dissertação acerca da Racionalidade pedagógica aplicada na Escola de Tempo Integral e em seu currículo. Resultado de uma pesquisa fundada na Etnometodologia, por considerar as descrições reflexivas produzidas por membros em interação de uma mesma instituição. O aporte teórico da pesquisa foi estabelecido conforme as três temáticas de estudo: Escola de Tempo Integral, referenciada principalmente por Gadotti (2000), Moll (2012), etc; Currículo, no qual citamos, dentre outros autores, Apple (2006) e Pacheco (1996); e Racionalidade pedagógica, sustentado por autores como Carvalho (2011), Sacristan (2000), Giroux (1988), entre outros. É uma investigação que se inscreve no campo da epistemologia da prática docente no âmbito da Escola de Tempo Integral (ETI), cuja discussão foi reacendida pela ampliação da jornada escolar que incide nas escolas públicas gradualmente desde 2009. Considerando este formato de escola, pretendíamos evidenciar sua Racionalidade pedagógica articulada ao currículo. Deste modo, nosso objetivo foi analisar a Racionalidade pedagógica do professor da ETI e sua interface com o currículo. Na busca de contextualizar tal análise sobre o que move a ação educativa nestas escolas, tomamos como referência o currículo de um Centro de Educação em Tempo Integral (CETI) estadual esboçado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e no discurso de seus professores, que de bom grado colaboraram com a pesquisa. Os professores esboçaram suas ideias a partir de duas principais técnicas de investigação: os questionários e a Roda de conversa, referenciadas, respectivamente, por Richardson (2012), e Brito e Santana (2013), além disso, o complemento da investigação ocorreu com a pesquisa documental do PPP. Enfatizamos a Roda de conversa por apresentar-se como o instrumento mais valioso para esta pesquisa. Foi com a triangulação destas técnicas de pesquisa que caracterizamos a percepção dos docentes acerca dos elementos que compõem a Racionalidade pedagógica do professor da ETI. Os dados foram organizados, categorizados e analisados com base na perspectiva de Bardin (2011). A confluência das ideias propostas pelos docentes aditadas dos documentos e propostas curriculares do CETI nos permitiu afirmar que a jornada ampliada é permeada não de uma Racionalidade, mas pelo amálgama delas, ou seja, diagnosticamos que a ETI, mesmo partindo de princípios emancipatórios, ainda está imbuída da tradicional racionalidade técnico-instrumental. Os resultados colaboram para legitimar e explicitar a epistemologia da prática que fundamenta a ação educativa dos professores do CETI. Isso implica que este estudo, ainda, contribui para expandir o referencial teórico-metodológico deste relevante campo de saber para a profissão docente.

Palavras-chave: Racionalidade pedagógica; Escola de Tempo Integral, Currículo.

ABSTRACT

This work is the dissertation about the pedagogical rationale applied to the Full Time School and on your resume. Result of research based on the Ethnomethodology, considering the reflective descriptions produced by members interacting in the same institution. The theoretical research contribution was established as the three themes of study: School full-time-referenced mainly Gadotti (2000), Moll (2012), etc; Curriculum, which we quote from other authors Apple (2006) and Pacheco (1996); Rationality and Pedagogic, supported by authors such as Carvalho (2011), Sacristan (2000), Giroux (1988) among others. It is an investigation that is inscribed in the field of epistemology of teaching practice under the Full Time School (ETI), whose discussion was reheated by the expansion of the school day that focuses on gradually public schools since 2009. Considering this school format, we wanted to show its articulated pedagogical rationality to the curriculum. Thus, our objective was to analyze the pedagogical rationale of the TSI teacher and its interface with the curriculum. In seeking to contextualize this analysis on what moves the educational action in these schools, we refer the curriculum of an Education Center Full Time (CETI) state outlined in their Pedagogical Political Project (PPP) and the speech of his teachers, who willingly collaborated with the research. Teachers outlined his ideas from two main research techniques: questionnaires and the conversation wheel, referenced respectively by Richardson (2012) and Brito and Santana (2013), in addition, the complement of the research was to documentary research of PPP. We emphasize the conversation wheel by presents itself as the most valuable instrument for this research was to him that characterize the perception of teachers about the elements that make up the Educational Rationality. Data were organized, categorized and analyzed from the perspective of Bardin (2011). The confluence of ideas proposed by teachers added the curriculum documents and proposals of the CETI in allowed us to state that the extended day is permeated not a Rationality, but the amalgam of them, or diagnose the TSI, even from emancipatory principles, is still imbued with the traditional instrumental technical rationality. The results collaborate to justify and explain the epistemology of practice that underlies the educational activities of CETI teachers. This implies that this study also helps to expand the theoretical framework of this important field of knowledge for the teaching profession.

Keywords: Educational Rationality; Full Time School, Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Roteiros das Rodas de Conversa.....	29
Quadro 2 – Categorização da temática de estudo	32
Quadro 3 - Perfil dos Docentes	35
Quadro 4 - Racionalidade pedagógica	74
Quadro 5 – Ideia de currículo dos Professores CETI	95

FIGURAS

Figura 1 - Sistematização da temática de estudo	16
Figura 2 – Organização do referencial metodológico	20
Figura 3 - Os sujeitos da ação racional	69
Figura 4 - Elementos chave da ação racional Educativa	70
Figura 5 - Reagrupamentos das categorias de análise	81
Figura 6 - Imagem de Aluno no CETI	83
Figura 7 – Imagem do Professor	86
Figura 8 - Imagem do Gestor como engrenagem central	89
Figura 9 - Ideia da Didática situada	91
Figura 10 - Avaliação e prova como componentes curriculares	93
Figura 11 - Educação Integral e Escola de Tempo Integral	100
Figura 12 - Influência da Racionalidade no currículo	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Contextualizando o problema	12
Questões e Objetivos da pesquisa	15
O estudo proposto	16
CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO	18
1.1 A Etnometodologia	21
1.2 Os instrumentos de coleta de dados	23
1.3 A organização da coleta dados	28
1.4 Etapas da organização da análise de conteúdo	30
1.5 O Centro de Educação de Tempo Integral	32
1.6 Os docentes colaboradores da pesquisa	34
CAPÍTULO 2: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	36
2.1 A educação humana na perspectiva da integralidade	38
2.2 O delinear histórico da Escola de Tempo Integral no Brasil	43
2.3 O cenário que circunda a ETI	46
CAPÍTULO 3: REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO	50
3.1 O que é currículo	51
3.2 O Projeto Político Pedagógico	56
3.3 Um neo-curriculo para a ETI	60
CAPÍTULO 4: A RACIONALIDADE QUE ORIENTA AS AÇÕES EDUCATIVAS	66
4.1 A Epistemologia da prática docente	71
4.2 Racionalidade técnico-instrumental	74
4.3 Racionalidade prático-reflexiva	75
4.4 Racionalidade crítico-emancipatória	76
CAPÍTULO 5: A RACIONALIDADE DA ETI E SUA INTERFACE COM O CURRÍCULO	79
5.1 Os sujeitos da ação educativa	82
5.2 Os elementos Pedagógicos da ação educativa	90
5.3 Racionalidade pedagógica no CETI: ideia de currículo	95
EPÍLOGO	105
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117

INTRODUÇÃO

A atividade humana é atividade que se orienta conforme a fins, e esse só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade (VASQUEZ, 1977, p.36).

O ato de ensinar é uma atividade verdadeiramente humana, exigindo de quem o executa intencionalidade e consciência. Tais características estão atreladas a *razão*, trazida pelo dicionário como aquilo que diferencia os homens dos outros animais, são as faculdades de compreender as relações das coisas, tudo que se refere aos nossos pensamentos. (MICHAELIS, 2015). Aferimos, deste modo, que o ato de ensinar é produto do intelecto, da razão. Para Habermas (2000) a vida racionalizada, ou seja, imbuída pela razão, foi caracterizada inicialmente por um relacionamento reflexivo com as tradições, pela universalização das normas de ação. Estas tradições foram perdendo a espontaneidade, dando lugar ao pensamento mais rebuscado e exigente. Certifico que a ciência aos poucos foi ampliando as possibilidades, incentivando modelos de socialização capazes de formar identidades mais abstratas.

A contemporaneidade traz consigo um pluralismo de culturas, de ideias, de racionalidades, e, portanto, de educação. O processo educativo é reflexo do meio, que implica no modelo de ensino, por isso resultante de uma Racionalidade pedagógica, descrita por Therrien (2000) como um copilado de valores preferenciais, normas interpretadas pelos sujeitos que o construíram e subsidiaram a elaboração de diretrizes para sua ação educativa, portanto determinante direto da sua identidade profissional.

Partindo desse pressuposto, compreendemos a Racionalidade pedagógica como a norteadora das atividades educativas, a razão que o professor constrói durante sua experiência profissional, algo decorrente de um momento histórico e social, no qual o professor alicerça sua prática diária. Ressaltamos, ainda que a Racionalidade pedagógica possa ser postulada como a maneira que o professor interpreta a escola e os demais elementos humanos e pedagógicos do processo educativo. Dentre estes elementos da Racionalidade pedagógica que compõem o processo educativo, destacamos o currículo como ferramenta orientadora da prática escolar, pois sua composição é oriunda do tipo de Racionalidade pedagógica que permeia a escola.

Focalizamos a Escola de Tempo Integral por apresentar um formato que outrora fora implementado no Brasil, mas atualmente ratificado como estratégia de políticas públicas.

Nesta perspectiva, para compreender a inter-relação dos elementos que subsidiam a ação educativa, é que realizamos o estudo aqui exposto, usando as lentes da Etnometodologia sob o olhar da Teoria Crítica para desvelar a Racionalidade pedagógica do professor da Escola de Tempo Integral (ETI) e sua interface com o currículo.

Contextualizando o problema

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) oriundo do *Compromisso Todos pela Educação*¹ sugere melhoria significativa na educação escolar pública no período de 2014-2022. A proposta tem como princípio uma Educação Integral, que se inicia com a ampliação da jornada escolar. Relembramos que a ideia de educação em tempo integral não se configura uma inovação, pois tal formato de escola é oriundo de projetos anteriormente utilizados no Brasil em meados da década de 1970.

A ampliação do tempo escolar, de quatro para nove horas diárias, exige reflexões acerca de todas as dimensões envolvidas no processo educativo. Quando o aparato legal demandado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), foram implementados fóruns para a reflexão sobre as reformas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) ao final da década de 1990, essa premissa perdura na atualidade e são acrescidas das opiniões diversificadas em torno da permanência dos alunos e dos profissionais de educação na escola.

A contemporaneidade acaba por exigir da escola novas proposições, resultando na exigência de um novo modelo de professor para trabalhar com um novo modelo de aluno, ambos mais coerentes com a sociedade atual. Os professores devem ter por fundamento uma epistemologia da prática alicerçada em uma Racionalidade pedagógica de caráter mais emancipatório, cuja prática reflexiva sirva de base aos alunos em processo educacional, conduzindo-os na direção da pesquisa e na construção de seu conhecimento, tornando-os autores de sua própria vida e conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Na perspectiva apresentada, a política educacional brasileira retoma a escola em tempo integral (ETI) que já havia sido utilizada na década de 70, a ideia é tentar resgatar

¹ É um Plano de Metas composto por 28 diretrizes. Conjuga esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2010)

cidadãos em idade escolar de um tempo ocioso que por vezes tendenciou crianças e jovens a situações de risco, como a criminalidade, violência e as drogas. Ressaltamos que a ETI é oriunda da perspectiva de Educação Integral, preconizada pela *Paidéia* Grega, cujo intuito era a formação integral do indivíduo, ou seja, o despertar de todas as potencialidades humanas (VALLE, 2002).

Foi a implementação do Programa Mais Educação que reaqueceu as discussões em torno da integralidade do tempo escolar e da permanência de seus alunos, tendo em vista que existiram outras tentativas remotas cujos precursores pertenciam ao movimento da Escola-Nova. A exemplo disso, citamos Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, idealizadores de projetos como as Escolas-classes, Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), os Centros Integrados de Atendimento a Criança (CIACs), ambos extintos. Ressaltamos que os CIACs foram transformados na década de 1990 em Centro de Atenção Integrada a Criança (CAIC), no entanto, não funcionam na modalidade de tempo integral.

Na atualidade, o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, constitui-se como estratégia de indução ampliação de jornada e reformulação curricular de escolas públicas, deste modo funciona como prerrogativa para que as escolas públicas de turno se tornem Escola de Tempo Integral. Tal programa pretende ampliar os tempos e os espaços de aprendizagem por meio de atividades socioeducativas articuladas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Essas atividades estão categorizadas em dez macrocampos, a saber: cultura e artes; acompanhamento pedagógico; comunicação e uso de mídias; educação econômica; inclusão digital; promoção da saúde; direitos humanos em educação; educação ambiental; esporte e lazer; e investigação no campo das ciências da natureza.

Neste aspecto, considerando o contexto das reformas no cenário educacional, as orientações epistemológicas contidas nas disposições legais acerca da educação contemporânea no Brasil, e ainda, a implementação de Escolas de Tempo Integral (ETI) no Piauí, nos propomos a compreender a racionalidade que move a prática pedagógica dos professores que atuam nas ETIs frente a essa nova proposta de currículo, desta maneira nosso objeto de estudo incide na interseção da Racionalidade pedagógica da ETI e seu Currículo.

Entendemos o currículo sob a perspectiva de Appel (2009), ou seja, o currículo vivo, mais amplo e complexo, materializado no Projeto Político Pedagógico, e que é antes de tudo uma manifestação social, que se fundamenta na racionalidade própria e particular daqueles

que o compuseram. Além disso, é um ferramenta orientadora, que regulamenta o trabalho pedagógico em prol das necessidades de quem o concebe.

Retomando a ideia de que a racionalidade é componente de nosso objeto de estudo, e coadunada à acepção de Therrien (2000) a Racionalidade pedagógica compreende o processo de reflexão a respeito dos motivos, dos julgamentos e decisões, dos saberes da prática pedagógica, de sua organização e distribuição, ou seja, de um conjunto de pressupostos e práticas por meio do qual o professor se relaciona com seus alunos na ecologia da sala de aula.

No intuito de contextualizar o nosso objeto de estudo, buscamos o Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) como *locus* da pesquisa. A instituição foi escolhida por ser assistida pelo Observatório da Educação da Universidade Federal do Piauí (OBEDUC²/UFPI), vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Epistemologia da Prática Profissional (NIPEPP³) que fazemos parte enquanto pesquisadora.

A escolha desta temática teve início com o nosso interesse pelas questões que envolvem a Racionalidade pedagógica e o currículo, e que se vinculam aos estudos no NIPEPP, à produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e às pesquisas desenvolvidas no âmbito do PIBIC⁴, ainda na Graduação.

Em linhas gerais, este estudo colabora para explicitar a epistemologia da prática dos professores da ETI. Tendo como ponto de partida as discussões teóricas que versam sobre a educação integral, continuando com a descrição da legislação que ampara a implementação da ETI, e finalmente o Projeto Político Pedagógico (PPP), além de documentação especializada que trata do assunto (cartilhas educativas, instruções, regulamentos, portarias, etc). Posteriormente, no prisma prático, trataremos de conhecer a identidade profissional dos professores e identificar a racionalidade presente em seus discursos, obtidos por meio dos questionários e durante as Rodas de Conversa, que serão melhor descritas na Metodologia. De tal modo pretendemos evidenciar a Racionalidade pedagógica que orienta as ações na escola, além da ampliação do referencial teórico em torno do currículo, da racionalidade e, sobretudo, da ETI.

² Consiste num programa oriundo da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído em junho de 2006 pelo Decreto Presidencial nº 5.803, seu objetivo é de fomentar estudos e pesquisas em educação nas Instituições de Ensino Superior. Na UFPI sua temática está voltada para a ETI.

³ Núcleo de pesquisa no qual se insere o OBEDUC/UFPI, é dirigido pela Professora Doutora Antonia Dalva França Carvalho, e suas discussões permeia a epistemologia da prática profissional, sobretudo a docente.

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFPI, o qual fui bolsista entre 2009 e 2011.

Trabalhando com base na Etnometodologia, que estuda os sujeitos e suas relações com as instituições na qual se inserem, portanto temos o alvo de nossa investigação é a racionalidade dos professores da Escola de Tempo Integral e o Currículo de tal escola. Diante disso, à luz da literatura específica e as orientações atuais para a educação escolar em jornada ampliada algumas questões nos inquietaram:

Questões e Objetivos da pesquisa

Questões Norteadoras

- Qual a Racionalidade pedagógica da Escola de Tempo Integral?
- Que relação existe entre a Racionalidade pedagógica esboçada na percepção dos professores e no currículo?
- Como estão compreendidos os componentes da Racionalidade pedagógica na Escola de Tempo Integral?
- É possível que a Racionalidade pedagógica e o currículo estejam em consonância com a proposta de Escola de Tempo Integral?

Objetivo geral

- Compreender a Racionalidade pedagógica do professor da Escola de Tempo Integral e sua interface com o currículo.

Objetivos específicos

- Elencar as disposições legais relacionadas ao atual currículo da Escola de Tempo Integral;
- Caracterizar os componentes da Racionalidade pedagógica da Escola de Tempo Integral;
- Estabelecer relações entre o Projeto Político-Pedagógico da Escola de Tempo Integral e a Racionalidade pedagógica dos docentes;
- Evidenciar a Racionalidade pedagógica que guia o currículo da Escola de Tempo Integral.

O estudo proposto

A pesquisa é busca ou procura de resposta para alguma coisa. Em se tratando de Ciência, a pesquisa é a busca de solução a um problema, como afirmou Demo (1995). Partindo desse pressuposto podemos dizer que pela pesquisa se produz ciência. Sendo assim, pesquisa é o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento sistemático.

Ressaltamos que um estudo dessa magnitude contribuirá para expandir o referencial teórico-metodológico do campo denominado epistemologia da prática docente, bem como da Escola de Tempo Integral, discussão favorecida pelas recentes implementações que ocorreram no Brasil e ainda se encontra em processo de aceleração. Também poderá subsidiar estudos futuros acerca da educação integral, da cultura docente e da formação de professores de modo geral. Tais pretensões exigem um rigor científico, e a organização sistemática do estudo.

No intuito de sistematizar nossas ideias estabelecemos três temas centrais de classificação: Racionalidade pedagógica; Currículo; ETI. É na confluência desta classificação que construímos temática estudada, exposta na Figura 1.

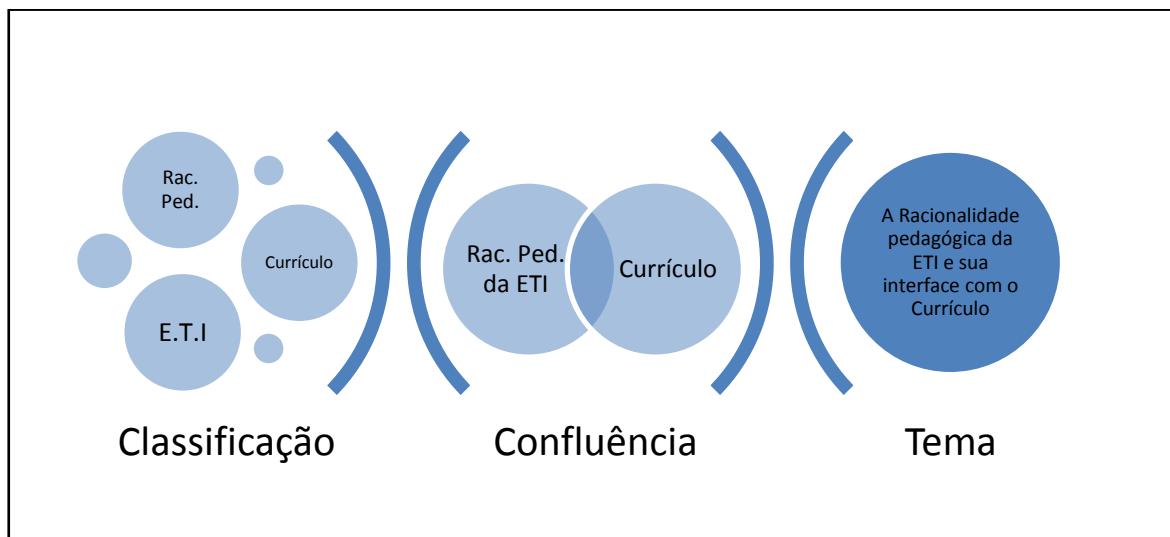


Figura 1 – Sistematização da temática de estudo. Dados da pesquisa, 2015.

Idealizamos compreender a Racionalidade pedagógica do professor e sua relação com o currículo da escola, a partir da qual ele constrói sua prática. Para tanto, estruturamos este trabalho da seguinte maneira: Introdução; Capítulo 1, que delinea o percurso metodológico, descrevendo a fundamentação etnometodológica, e os seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa documental, aplicação de questionário e Roda de conversa.

Ainda neste capítulo, contextualizaremos os colaboradores, o *locus* da pesquisa e a teoria de Bardin (2011) que sustenta nossa análise de dados; No Capítulo 2 abordaremos a Escola de Tempo Integral, no qual relembramos outras experiências de Educação integral no Brasil, considerando a importância destas para o currículo da jornada ampliada contemporânea; No Capítulo 3 conceituamos Currículo apresentando suas teorias e racionalidades, além das propostas curriculares contemporâneas que advém de diretrizes governamentais; O quarto capítulo apresenta a Racionalidade pedagógica a epistemologia da prática docente. Tais capítulos nos conduzem para análise de dados, intitulada compreensão da racionalidade da ETI e sua interface com o currículo, configurando nosso Capítulo 5; E concluímos com epílogo que sintetiza nossos objetivos e discussões ao longo do texto.



CAPÍTULO 1
PERCURSO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO

Sem epistemologia e metodologia que a sustente, uma técnica de pesquisa é apenas um conjunto confuso de procedimentos canônicos. Esta afirmação, válida para qualquer técnica, adquire especial relevância no caso das chamadas técnicas qualitativas. (ESTEBAN, 2010, p.149)

O presente estudo é baseado numa abordagem de pesquisa qualitativa, por que consideramos a complexidade do fenômeno educativo como objeto de estudo no qual os dados não poderão ser limitados a quantificação, embora ela se apresente em alguns momentos do estudo. Para Richardson (2012, p.90): “A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”. Ou seja, um trabalho de significados plurais, pois a escola, e neste caso em particular a ETI, necessita de olhares de compreensão detalhada para que possamos conhecer suas realidades.

Na perspectiva de Gil (1996, p. 39) "a pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situação". Segundo Cicourel (1964 apud, COULLON, 1995) fatos socioculturais podem ser quantificados com auxílio de funções matemáticas, mas que deveremos usá-los com cautela dado a complexidade dos fenômenos sociais. A pesquisa qualitativa, como ressalta Esteban (2010), permeia diversas disciplinas, participando de uma grande variedade de perspectivas teóricas que englobam numerosos métodos de pesquisa e estratégias de coletas de dados.

Uma metodologia de pesquisa que possui uma abordagem qualitativa, fundamenta-se na discussão e na correlação de dados, na coparticipação das situações das informações, analisadas a partir do significado que estes exercem. (MICHEL, 2009). Ainda sobre essa abordagem, acreditamos que ela possibilita uma aproximação do pesquisador à realidade investigada, pois o processo de produção de dados geralmente ocorre na própria situação objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa se desmembra em várias vertentes, e por maior afinidade com o objetivo geral de compreender a Racionalidade pedagógica do professor da ETI e sua interface com o currículo, escolhemos a Etnometodologia para interpretar como os atores sociais constroem sua realidade a partir de suas interações cotidianas (COULLON, 1995). De tal modo, além da natureza qualitativa, a pesquisa possui uma abordagem etnometodológica, que não é um método de pesquisa, mas uma maneira de compreender a realidade, a qual percebe os indivíduos como atores sociais, aplicada ao presente estudo, compreendemos os

professores como membros e atores sociais no processo educativo sistemático que ocorre na escola, portanto um estudo etnometodológico.

Ressalta-se que tal abordagem não desenvolveu instrumentos próprios de investigação, podendo ser realizada sob vários enfoques ou abordagens. Diante disso, escolhemos Roda de conversa (BRITO; SANTANA, 2014) como nosso principal instrumento de coleta de dados, suplementado pelo uso de questionários, e a pesquisa documental no PPP. Ainda nesse capítulo, conceituaremos a abordagem etnometodológica e os instrumentos de coleta de dados. Ademais, descrevemos o *lôcus* no qual foi realizada a pesquisa, bem como os sujeitos participantes. E concluimos o capítulo com a caracterização das etapas do estudo na perspectiva de Bardin (2011). A figura a seguir organiza nosso referencial metodológico.

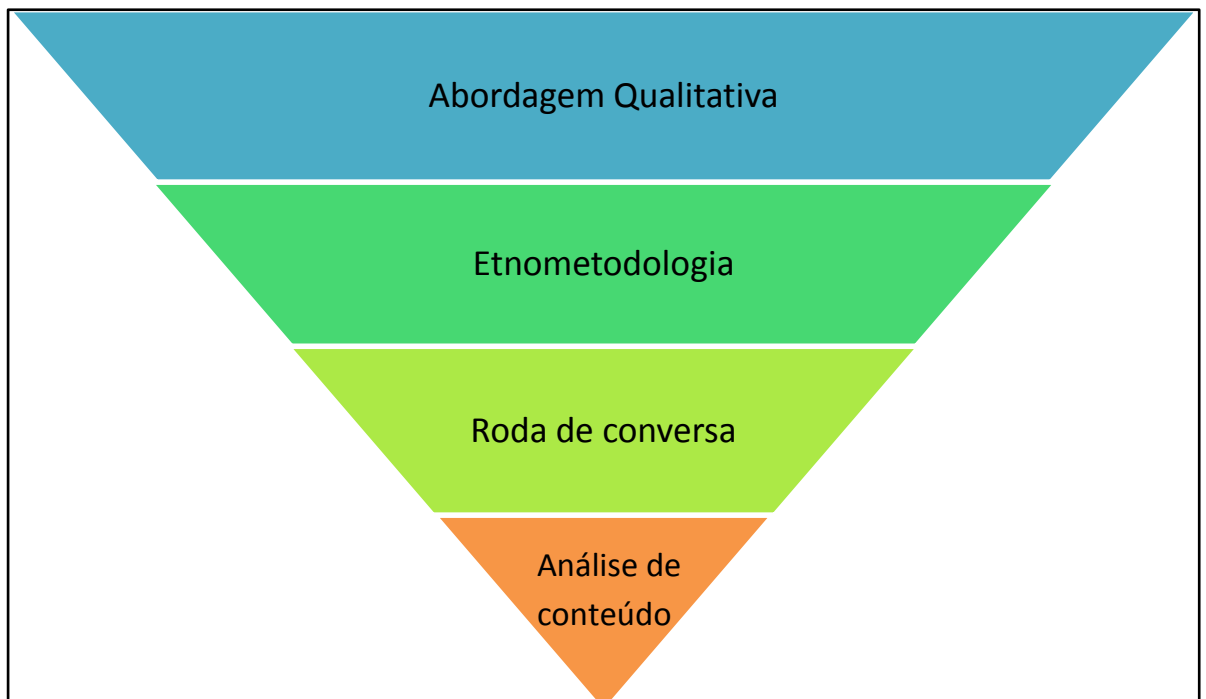


Figura 2 – Organização do referencial metodológico, Dados da pesquisa, 2015.

A figura 2 ilustra os principais elementos do percurso metodológico utilizado neste trabalho: Abordagem qualitativa, a Etnometodologia, Roda de conversa e a Análise de conteúdo. A realização de um trabalho de investigação científica exige certo rigor metodológico (vide figura 2), na tentativa de assegurar que os dados coletados estejam harmonicamente articulados aos objetivos da investigação de modo a garantir que as informações conduzam a construção do conhecimento. Na busca de tal rigor no âmbito da pesquisa qualitativa utilizamos a Etnometodológica.

1.1 A Etnometodologia

A Etnometodologia é uma perspectiva de compreensão da realidade iniciada pelo sociólogo Harold Garfinkel, doutor pela Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) em meados de 1949, os primeiros trabalhos se referiam a crimes inter-raciais. Garfinkel relacionou seus artigos às ideias de Willian Thomas que considera os indivíduos como atores sociais que tomam parte ativa na *definição da situação*. No entanto, foi no final dos anos 1960 com Aarão Cicourel que a teoria ganha espaço mais evidente, passa a ser desenvolvida no seio de departamentos de sociologia das universidades e até mesmo de organizações internacionais. (COULON, 1995)

A Etnometodologia reconstrói a sociologia que foi proposta por Èmile Durkheim (1858-1917), que afirmava que os fatos sociais se impunham a nós como realidade objetiva. Esta assertiva passa a ser questionada, cedendo espaço a uma perspectiva em que os fatos sociais na verdade seriam produtos das atividades dos homens, bem como é proposto por Garfinkel (apud COULON, 1995):

O postulado da sociologia vem a ser então, como Garfinkel, devem ser considerados como realizações práticas. O fato social não é um objeto estável, mas o produto da contínua atividade dos homens, que aplicam seus conhecimentos, processos, regras de comportamento, em suma, uma metodologia leiga cuja análises constitui a verdadeira tarefa do sociólogo. (COULON, 1995, p.24)

Na visão do autor, a perspectiva etnometodológica considera a realidade social construída no cotidiano pelos atores sociais em interação, valorizando os sentidos que estes dão as suas ações do raciocínio prático. Para Sandín-Estebán (2010) o foco não está nas atividades mentais ou na ação, mas na interação procedente de tais ações, deste modo, aborda como as pessoas constroem a realidade social por meio de processos interativos. Fundamenta-se nas conversações, no intuito de revelar as formas em que a interação produz a ordem social.

Tal perspectiva analisa as crenças e os comportamentos do senso comum, na qual a realidade social é constantemente criada pelos atores. No caso da presente pesquisa, significa dizer que fizemos uma investigação sobre a Racionalidade pedagógica do professor da Escola de Tempo Integral e sua interface com o currículo na realidade da ETI pesquisada no qual os professores são os atores sociais em questão. Ou seja, pretendemos conhecer a realidade, e perceber estes professores como atores sociais construtores de suas práticas cotidianas no âmbito da ETI.

Fundamentada na tradição fenomenológica e no interacionismo simbólico, a Etnometodologia caracteriza-se por seus numerosos estudos empíricos, a partir das análises de ambientes institucionais. Partindo dessa característica que aponta estudos dessa natureza como investigadores de ambientes institucionais, neste caso a escola, precisamos considerar as disposições legais que regem tal instituição, ou seja inserimos a legislação relacionada ao atual currículo da Escola de Tempo Integral. Afirmando que toda instituição é orientada, mesmo que informalmente por um conjunto de regras, associando isso a escola, precisamos conhecer seus regimentos e diretrizes que são condensados no documento chamado Projeto Político Pedagógico (PPP). Portanto acrescentamos o caráter documental ao estudo. Ludke e André (1986) caracterizam a análise documental como técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, ou desvelando aspectos novos de determinado tema.

Entendemos que a utilização da etnometodologia proporciona a compreensão da Racionalidade pedagógica dos professores, considerada como um dos fenômenos organizacionais que conduz a uma epistemologia da prática na ETI, orientada para o desenvolvimento de atividades educativas que articulem o cotidiano e as concepções dos atores escolares visando uma educação integral e integrada dos educandos. Adotar uma postura etnometodológica significa procurar compreender a sociedade tomando como referência as práticas cotidianas de um grupo, ou de uma comunidade. Isto implica dizer que o saber constituído dessa concepção não se constrói com observações neutras fora do contexto, mas é criado na interação com o meio e embasado em documentos.

Segundo Coullon (1995, p.90):

Deve-se, portanto, descrever os acontecimentos repetitivos e as atividades que constituem as rotinas do grupo que se estuda. Deve-se estar ao mesmo tempo em posição exterior para escutar e ser um participante das conversações naturais onde emergem as significações das rotinas dos participantes.

Além disso, conhecemos os regimentos propostos pelo Projeto Político Pedagógico, pois a etnometodologia enquanto estudo das instituições não se limita as relações dos sujeitos, e se estende as condições institucionais como influenciadores diretos da pesquisa, acoplando-se ao nosso propósito de estudar a racionalidade do professor e sua relação com o currículo da escola.

A Etnometodologia se definiu desde sua origem como sendo ciência (*logos*) dos etnométodos, ou seja, dos procedimentos que constituem aquilo que Garfinkel denomina de

“raciocínio sociológico prático” (COULLON, 1995) A proposta dessa concepção incide na análise de parte de um ambiente institucional, onde pretendemos investigar como os sujeitos constroem sua realidade. No caso da presente pesquisa significa dizer que faremos uma análise sobre Escola de Tempo Integral (a instituição), na qual investigaremos como os professores constroem sua práxis.

Segundo Coullon (1995, p.85) “os etnometodólogos como não produziram uma tecnologia original tomam instrumentos emprestados da etnografia”. Apresentando-nos a Etnografia Constitutiva de Hugh Mehan (apud COULLON, 1995) que propõe os fatos sociais como construções práticas, portanto uma investigação destes fatos deverá se estabelecer a partir de quatro pontos: dados consultáveis; exaustividade do tratamento dos dados; considerar as convergências entre pesquisador e participantes sobre os acontecimentos; e a análise interacional dos fatos.

A etnometodologia não é método, mas uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa, a qual situa, no cerne da sua proposta, o estudo dos métodos que os membros da sociedade empregam, de maneira conjunta, para organizar as definições das atividades diárias. Segundo Coullon (1995, p.46) ela "se preocupa em elucidar a maneira como os relatos, ou descrições de um acontecimento, de uma relação ou de uma coisa são produzidos em interação". Por não se tratar de um método científico, houve a necessidade de buscarmos técnicas para a coleta de dados. Os questionários foram utilizados de maneira suplementar, foi a partir deste instrumento que consolidamos o perfil dos participantes. Quanto a investigação do currículo, tornou-se necessária a pesquisa documental, sobretudo, no PPP da ETI. Mas a principal técnica utilizada neste estudo é a da Roda de conversa, que pode ser considerada uma variação do Grupo Focal, que conforme Gatti (2005), proporciona a discussão de questões preestabelecidas que será foco do trabalho interativo.

1.2 Os instrumentos de coleta de dados

A pesquisa etnometodológica não produz instrumentos próprios e originais para obtenção dos seus objetivos. (COULON, 1995). Diante disso, recorreremos a técnica das Rodas de Conversa, que se apresenta como um instrumento de coleta de dados mais interativo e pessoal⁵, uma vez que já existe uma interação entre os participantes que pertencem ao mesmo

⁵ A experiência da pesquisa realiza-se no âmbito do nosso grupo de pesquisa (OBEDUC/NIPEPP/UFPI), o que nos proporcionou aproximação e contato com a diretora e a coordenadora pedagógica da escola antes mesmo de iniciarem as atividades investigativas *in loco*.

grupo de trabalho, ou seja, são professores da mesma escola. Para Brito e Santana (2014), a vantagem desta interação é a possibilidade de reflexão:

Os coparticipantes da pesquisa ao dialogarem com seus pares de forma volitiva, por meio das Rodas de conversa, têm a possibilidade de abertura de outro canal potencializador de reflexão sobre o seu agir. [...] Essa reflexão permite perceber o engessamento de atividades rotineiras, as fossilizações das práticas, explicitando as possibilidades de reconstrução das práticas e das teorias. (BRITO; SANTANA, 2014, p.119)

As Rodas de conversa se assemelham ao Grupo Focal (GF), que consiste em reuniões de pessoas discutindo um tema no qual possuem afinidades prévias, Morgan e Krueger (1993) afirmam que o objetivo deste tipo de pesquisa é captar conceitos, sentimentos, experiências e reações a partir das trocas no grupo. O GF foi criado na década de 1920 para pesquisa em marketing, a técnica de grupo focal consiste em reunir um grupo para discutir temáticas pré-estabelecidas. Na década de 1950, Merton (apud GATTI, 2005) passou a utilizá-la para fazer estudos acerca das reações que eram provocadas pela propaganda de guerra. A partir de 1970 abrange diversas áreas como a pesquisa em comunicação, avaliação de materiais ou serviços, na recepção de filmes e programas de televisão. Em 1980, percebe-se a preocupação de algumas universidades em adaptar a técnica do grupo focal na investigação científica, nas ciências sociais ela só passa a se desenvolver de maneira mais sistemática a partir da década de 1990.

Powell e Single (1996) conceituam o grupo focal como sendo um conjunto de pessoas selecionadas para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. A ideia é compreender os processos de construção da realidade por meio das discussões em grupo, além disso, os autores apontam para a compreensão das práticas cotidianas, das ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, permitem conhecer as representações, percepções, hábitos e simbologias prevalentes no trato da temática na qual os participantes do grupo já estão familiarizados.

Considerando esta ideia, ressaltamos a importância da riqueza de dados que são produzidos durante as reuniões dos grupos focais. No entanto trabalhamos com o fenômeno educativo, algo mais complexo e subjetivo, portanto, a utilização da Roda de conversa foi mais adequada para compreender a Racionalidade pedagógica dos professores da ETI, ou seja, a realidade e o contexto da Escola de Tempo Integral e perceber os professores enquanto atores sociais, bem como propõe a Etnometodologia. Apesar de apresentarem os mesmo elementos que o GF, a Roda de conversa exige menos formalidades, e permite que os membros do circuito já se conheçam, tendo certo nível de envolvimento profissional, o que

resulta em maior riqueza no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, pois dividem opiniões sobre a mesma instituição.

A utilização da Roda de conversa, assim como as demais técnicas de investigação científica, deve estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos. Segundo Gatti (2005, p. 09), a técnica de conversar em grupo é mais vantajosa que a entrevista individual, pois permite "emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar". Por isso, essa técnica se adequa ao contexto da nossa pesquisa, pois a ideia é identificar a Racionalidade pedagógica em sua interface com o currículo a partir da fala dos professores que colaboraram com nossa pesquisa.

Destarte, reafirmamos que para coleta de dados utilizamos a Roda de conversa, ou seja, a reunião de pessoas com características afins para a discussão de uma temática previamente estabelecida, com a intermediação de um Mediador. Este tipo de pesquisa possibilita ainda captar conceitos, sentimentos, experiências e reações a partir das trocas no grupo. Freire (1991) conceituou de "Roda de conversas" o procedimento, segundo ele, que a escola deve trabalhar criticamente a inteligibilidade através da comunicabilidade em processo democrático de expor pensamentos, concepções de mundo, ações e posicionamentos diante da realidade.

É partindo do conceito do grupo focal que utilizamos a Roda de conversa, elevando o conceito para além da mera captura de opinião grupal sobre determinado tema, para atender o propósito de "exercício democrático" de organização das ideias de professores buscando a construção coletiva de conhecimento. Tal proposta articula saberes populares, científicos e críticos a partir da mediação feita pelas experiências de mundo (FREIRE, 1991).

Outrossim, a Roda de conversa permite a familiaridade entre os participantes que já se conheciam, que pertencem ao mesmo ciclo de trabalho, professores que se veem diariamente, portanto, elencamos a Roda de conversa para que as opiniões, sentimentos e concepções fluíssem em um ambiente harmônico e já familiar para nossos pesquisados. Segundo Brito e Santana (2014), tal dispositivo de pesquisa propicia:

[...] a rememoração das experiências vivenciadas nas histórias de vida pessoal e profissional, constituindo-se ferramenta de socialização dessas experiências e de conhecimentos produzidos pelos partícipes. [...] ao evocarem suas histórias, expressam atitudes, percepções, emoções e práticas que podem potencializar o autoconhecimento, a consciência sobre as ações desenvolvidas e o desenvolvimento de conhecimentos. (BRITO; SANTANA, 2014, p.118)

Assim, após o aceite dos professores de colaborar com nosso estudo, realizamos a primeira Roda de conversa em que apresentamos a pesquisa e aplicamos os questionários que descreveram o perfil dos professores, e ainda os provocou a reflexão inicial acerca do objeto central a que se refere o presente trabalho: A Racionalidade pedagógica do professor da ETI em interface com o currículo. Inicialmente, os dados foram coletados através de um questionário semiestruturado, pois segundo Richardson (2012, p. 189), os questionários têm como funções “descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. As respostas a este questionário fundamentaram a elaboração dos roteiros que conduziram as discussões posteriores referentes aos objetos de estudo articulados ao contexto da ETI.

O diálogo na Roda de conversa é processo que permite a fala e escuta do outro, a vivência e o respeito de diferentes opiniões. Mesmo quando são diferentes é importante que os participantes da Roda de conversa tenham afinidades entre si, e ainda ter ciência do tema discutido. A homogeneidade constitui uma característica dos grupos, pois deve haver alguma característica comum entre os participantes envolvidos no estudo, isto é, os professores da ETI pesquisada são considerados membros de uma mesma comunidade que utilizam-se de um raciocínio prático para desenvolver suas ações. Neste caso, todos são professores de ETI na cidade de Teresina-PI. Foram formados dois grupos com os professores da escola, o motivo foi a disponibilidade dos professores, deste modo, trabalhávamos com o grupo que estivesse em horário vago, o que nos permitia em média 50 minutos para cada encontro. Cada grupo era composto em média por 5 professores para a realização da troca de ideias e levantamento dos dados, ambos os grupos trabalharam com o mesmo roteiro.

Os roteiros das reuniões foram estruturados conforme as respostas dos questionários, pois era necessário considerar os conhecimentos prévios dos professores acerca de três temáticas básicas: Escola de Tempo Integral; currículo; e Racionalidade pedagógica. Assim, antes de cada tópico de discussão, foram lidas e interpretadas pelos professores, citações que introduziam o tema e que durante os relatos pudessem ser articuladas ao cotidiano.

Gatti (2005) sugere os questionários como suplementação da coleta de dados em grupos, mas considerando alguns cuidados:

O uso de questionários e o momento de seu emprego precisam ser bem pensados, pois se aplicado antes do término do trabalho, pode gerar interferência nas opiniões a serem exaradas no grupo, ou, se aplicado depois, as respostas podem sofrer interferência de eventos ocorridos especificamente no grupo. (GATTI, 2005, p.27)

Com essa ressalva da autora, fizemos o uso dos questionários com dois propósitos básicos: delinear o **perfil dos participantes** no que se refere a faixa etária, média salarial, nível de instrução, e tempo de serviço; e **elaborar esquemas** para a condução das Rodas de conversa. Nesta segunda parte dos questionários os professores responderam questões básicas sobre Racionalidade, Currículo e Escola de Tempo Integral, as respostas nos permitiu considerar os conhecimentos prévios individuais. Os questionários foram aplicados simultaneamente, de maneira individual, além do mais, os participantes não se identificaram, o que contribuiu para a imparcialidade e sigilo, preconizados pelo item Privacidade e confidencialidade exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFPI).

Para Barros e Lehfeld (2000) o questionário é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados, podendo se constituir de perguntas fechadas ou abertas, o que possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. Nas prerrogativas dos autores outra vantagem do questionário, é ser um instrumento de produção de dados simples e de fácil aplicação, pois permite ao pesquisador abranger uma maior quantidade de interlocutores em pouco tempo, além de facilitar a análise dos dados. Richardson (2012) complementa ainda que o questionário também proporciona um maior conforto para o interlocutor responder as perguntas, além da garantia do anonimato, tornando assim as respostas mais livres.

Pelos motivos supracitados, o uso do questionário é importante para produção de dados na pesquisa. Outrossim, consideramos este instrumento adequado ao nosso estudo por possibilitar o alcance dos objetivos com a facilidade de aplicação respeitando a exiguidade de tempo, a possibilidade de anonimato nas respostas, garantindo a integridade das respostas e a reflexão dos participantes quanto a temática da pesquisa.

Paralelo às Rodas de conversa com os professores, nossa investigação se estende para a leitura do documento que regulamenta as atividades escolares, que esboça o currículo: o Projeto Político Pedagógico. Esta leitura ocorreu previamente antes da aplicação dos questionários, no entanto, o documento não poderia sair da escola, então retomávamos a ele, frequentemente. O PPP também nos embasou para a organização dos roteiros das Rodas de conversa, além disso, é possível identificar trechos do documento nos discursos dos pesquisados.

A pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, o importante é que sejam cientificamente autênticos. A pesquisa documental difere-se da bibliográfica na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, como documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições, dentre outros. (RICHARDSON, 2012). No caso do presente

estudo, o documento principal foi o PPP do CETI, cedido pela coordenação da escola para sua análise e apreciação apenas na escola, dado este empecilho, a Coordenação permitiu que fotografássemos as páginas importantes, além de retomar a leitura sempre que necessário.

A análise das Rodas de conversa foi realizada a luz do PPP. Todos os relatos e opiniões dos professores foram transcritos, deste modo articulamos as falas e as ideias consolidadas no PPP, ressaltando o que foi mais relevante para os professores e mostrando as conexões existentes entre as falas e o documento. Ratificamos, assim, que a coleta de dados ocorreu mediante a aplicação dos questionários, Rodas de Conversa, e análise documental do PPP.

1.3 A organização da Coleta dados

A pesquisa utilizou três procedimentos de coleta de dados, em ordem cronológica: questionário; Roda de conversa; pesquisa documental. A investigação se inicia com o convite de colaborar com o estudo que fizemos às Gestoras do CETI, que também integravam o NIPPEP. Apresentamos a proposta de pesquisa, e em seguida houve o cumprimento das exigências relacionadas ao Comitê de Ética da UFPI, o que regulamenta as pesquisas na área de humanas. Isso nos possibilitou conhecer a instituição e seus membros, observamos a rotina e conhecer superficialmente suas peculiaridades.

Com a permissão e colaboração da equipe gestora do CETI, reunimos os professores da escola para descrevermos a proposta de estudo, deste modo convidamos os professores para colaborarem em nossos questionários e nas Rodas de conversa. Foram selecionados 10 professores, pois conforme orienta Brito e Santana (2014) o compartilhamento de ideias e experiências por meio da Roda de conversa não deverá ultrapassar 10 participantes, para não comprometer a fluidez dos diálogos. As mesmas autoras orientam, ainda, sobre a duração dos encontros, que no intuito de assegurar a produtividade devem durar entre uma e duas horas. Estipulamos, assim, a duração de 50 minutos, o que corresponderia a uma hora aula, respeitando a disponibilidade dos colaboradores.

Iniciamos o processo de organização de horários, todos os encontros foram realizados na quarta-feira no período da manhã, ocorreu entre os meses de fevereiro a julho do ano de 2015. A ideia inicial reunia os 10 participantes ao mesmo tempo, entretanto a distribuição de aulas afixadas na escola, acordada antes do início da pesquisa e da escolha dos colaboradores nos permitiu apenas duas reuniões com todos os partícipes, a primeira e a última. Com isso, houve a necessidade de dividi-los em dois grupos, organizados conforme os

horários que não estivessem em sala de aula. As seguintes reuniões foram regidas pelos roteiros descritos no Quadro 1:

Quadro 1 – Roteiros das Rodas de Conversa

1ª Roda de conversa - Apresentação da pesquisa aos participantes.		19 docentes
Contextualização:	Descrição da metodologia e objetivos da pesquisa; convite para colaboração da pesquisa. E aplicação dos questionários com 10 dos professores	
2ª Roda de conversa – O Currículo		9 docentes
Referência: Pacheco (1996)	Definir o conceito de currículo; A relação professor currículo (impressões, construção do documento PPP); Peculiaridades do Currículo da Escola de Tempo Integral; Sobre os componentes pedagógicos: Conteúdo, metodologia, avaliação e projetos.	
3ª Roda de conversa – A Racionalidade pedagógica		8 docentes
Referência: Carvalho (2010)	Elencar as categorias centrais do trabalho docente; Identificar a imagem de Professor, Aluno e Gestor; Construir uma ideias dos Métodos de ensino/ Didática e Avaliação.	
4ª Roda de conversa – A Escola de Tempo Integral		10 docentes
Referência: Moll (2012)	O que é Educação Integral e a Escola de tempo Integral; Qual é o currículo da ETI e seus principais componentes; Que Racionalidade fundamenta esta escola; Elencar as peculiaridades desse formato de escola.	
5ª Roda de conversa – Racionalidade pedagógica		8 docentes
Referência: Therrien (2010)	O que é Racionalidade pedagógica e como ela influencia no currículo; Considerando as três racionalidades descritas na perspectiva de Carvalho (2010), qual delas traduz melhor realidade individualmente de cada docente e da escola; Qual a racionalidade da Escola de tempo Integral.	
6ª Roda de conversa - (Culminância)		9 docentes
Construção do Mapa conceitual	Imagem de: Gestor; Aluno; Professor. Ideia de: Didática; Avaliação; Currículo.	

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A primeira reunião ocorreu na sala dos professores com os 10 participantes, na qual retomamos a ideia central do estudo, explicitamos os instrumentos de coleta de dados e aplicamos os questionários. O instrumento era composto por questões abertas e fechadas, bem como propuseram Barros e Lehfeld (2000). Estas questões estão integralmente disponíveis no Apêndice A. As questões foram úteis para delinear o perfil dos professores, pois indagamos sobre a formação acadêmica, tempo de serviço, faixa etária e salarial, etc. A mesma ferramenta nos permitiu, ainda, organizar os roteiros para as Rodas de conversa. Nas questões abertas arguímos sobre as concepções educativas e a Escola de Tempo Integral.

Os roteiros, que estão disponíveis integralmente em apêndice (Vide Apêndice B) foram articulados aos nossos objetivos e trazem citações de autores previamente pesquisados,

referenciando o tema discutido. Ressaltamos que os roteiros tiveram a função de nortear as Rodas de Conversas, delimitando as temáticas que foram discutidas.

Para Brito e Santana (2014), o planejamento prévio é essencial para a boa fluidez nos círculos de diálogos, tal planejamento foi organizado conforme as informações dos questionários que diagnosticaram o conhecimento prévio dos docentes a cerca da temática de estudo. A partir deste diagnóstico, exposto pelos professores de maneira individual, selecionamos citações do nosso referencial teórico para fundamentar as discussões. Quanto ao registro dos dados nas Rodas de conversa, utilizamos apenas o gravador de voz, as falas foram transcritas e categorizadas. Os professores não permitiram filmagem ou fotografias.

A partir de maio, o tempo da pesquisadora na escola se dividia entre a mediação da Roda de conversa, e o estudo criterioso do Projeto Político Pedagógico da escola, um documento importante, muito bem estruturado, e que passava por algumas alterações, portanto, não era permitida a sua retirada da secretaria da escola. A análise de tal documento foi estruturada a partir da perspectiva de Richardson (2012).

No encerramento de nossas atividades no âmbito da escola, organizamos a culminância dos temas discutidos, durante a Roda de conversa, pedimos para que os professores sintetizassem as ideias em palavras-chave, construindo assim um mapa conceitual da Racionalidade pedagógica do CETI (conforme figuras expostas no capítulo 5). Após a reunião foi servido um lanche, havendo a confraternização, da pesquisadora com os professores e a equipe gestora.

Quanto à análise de conteúdo, na pesquisa científica “deve ser eficaz, rigorosa e precisa” bem como afirma Richardson (2012 p. 224). O mesmo autor aponta ainda que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. A coleta de dados oriunda dos três instrumentos foi de grande valia para a pesquisa, sua confluência nos permitiu a análise de conteúdo do presente estudo que foi dividida em etapas.

1.4 Etapas da organização da análise de conteúdo

A Roda de conversa permite a troca simultânea de informações entre os participantes, possibilita o concordar, discordar e a complementação de ideias entre os

membros do grupo conhecedores da temática proposta, gerando assim informações valiosas para a pesquisa.

Para a análise de conteúdo nos ancoramos em Bardin (2011), que em seus pressupostos subdivide esta fase em três etapas:

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2011, p.95)

Pautados nessa ideia, iniciamos a fase de pré-análise, proposta pela autora como sendo a fase de organização, na qual sistematizamos nossas ideias principais, de modo a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise cujos objetivos consistem em escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses e elaborar os indicadores.

Assim, partimos para escolha de nossos documentos, que consiste principalmente nos manuais de implementação da Jornada Ampliada (do MEC), na proposta de escola Integradora (SEDUC-PI) e ainda no PPP da escola pesquisada, tais documentos foram acrescidos das respostas dos questionários que serviram de ferramenta introdutória para delinear o perfil dos participantes e de estruturar os roteiros norteadores das Rodas de Conversa.

Após a coleta de dados que ocorreu com as reuniões gravadas em áudio nas Rodas de Conversa, seguimos para a fase de exploração do material, Bardin (2011, p.99) define como sendo “uma fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas”. Nesta pesquisa, isso significa tabulação das informações contidas nos questionários, transcrição das gravações, releitura das anotações.

A terceira etapa se configura como sendo o tratamento dos resultados obtidos. Nos questionários utilizamos basicamente operações estatísticas. As transcrições por serem mais complexas e terem maior quantidade de informações qualitativas, tornou-se necessária a tabulação em categorias. Ressaltamos que a Racionalidade pedagógica é constituída por vários aspectos, dentre eles os componentes da ação educativa, além do mais, um termo novo para os professores, portanto, consideramos a Racionalidade pedagógica imbricada no discurso dos docentes sempre que se referenciavam a seus componentes.

Logo, a categorização foi estabelecida com base na ETI, no currículo e nos componentes da Racionalidade pedagógica, como exposto no Quadro 2:

Quadro 2 – Categorização da temática de estudo

CATEGORIAS DE ANÁLISE		
CATEGORIA 1	CATEGORIA 2	CATEGORIA 3
Os sujeitos da ação educativa enfatizados pelo PPP.	Os elementos pedagógicos destacados pelos sujeitos.	A ideia de currículo no âmbito da ETI.
Subcategorias	Subcategorias	Subcategorias
<ul style="list-style-type: none"> • Imagem do aluno na ETI como componente da Racionalidade pedagógica; • Imagem do Professor na ETI como componente da Racionalidade pedagógica; • Imagem do Gestor na ETI como componente da Racionalidade pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideia de Didática como componente da Racionalidade pedagógica; • Ideia de Avaliação como componente da Racionalidade pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • A concepção dos sujeitos acerca de currículo; • Desafio da ETI com a Educação Integral; • Implicações da Racionalidade pedagógica no currículo da ETI.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Com base no exposto ratificamos a ideia de Bardin (2011). O autor sugere que a composição de dados mais complexos permite que se estabeleça quadros de resultados, diagramas figuras e modelos, no intuito de condensar e pôr em relevo as informações fornecidas para análise, de tal modo construímos quadros e esquemas de palavras chaves, o que nos ajudou a interpretar os dados fornecidos pelas transcrições dos áudios gravados nas Rodas de conversa. Tais quadros e esquemas de palavras (ou ideias) chave foram interpretados a luz da literatura específica, e articulada aos capítulos de referencial teórico do presente trabalho. De maneira resumida, estes esquemas serão apresentados no Capítulo 5. A contextualização de nossa temática foi estabelecida em uma instituição que já havia incorporado ao seu currículo a proposta de jornada ampliada, portanto, uma Escola de Tempo Integral, na qual optamos por não revelar o nome, uma vez que não pretendemos investigar sua perspectiva própria, mas toma-la como modelo de ETI. No tópico a seguir caracterizaremos um dos Centros de Educação de Tempo Integral (CETI), de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC/PI) enquanto *lócus* da pesquisa.

1.5 O Centro de Educação de Tempo Integral

O Centro de Educação em Tempo Integral pesquisado é uma escola da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), situada na zona leste de Teresina, situada na Av.

Nossa Senhora de Fátima s/n, no bairro de Fátima, sendo uma Escola de Tempo Integral que oferta o Ensino Fundamental do 4º ao 9º ano e Ensino Médio do 1º ao 3º ano.

A escola é uma das instituições assistidas pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Epistemologia da Prática Profissional (NIPEPP) no qual está inserido no Observatório da Educação (OBEDUC) da Universidade Federal do Piauí. O núcleo conta com alunos de graduação e pós-graduação, iniciação científica e à docência, além de coordenadores pedagógicos de outras duas escolas, as atividades de tal núcleo de pesquisa ocorrem sob a coordenação da Professora Doutora Antonia Dalva França Carvalho. A escolha de tal instituição foi devido a sua participação no núcleo de pesquisa e reforçada pela qualidade do trabalho desempenhado após a ampliação da jornada que se inicia em 2008 com a adesão ao *Programa Mais Educação*⁶. A partir do ano de 2009 a escola passou a funcionar na modalidade de tempo integral, com horários alternados. Em 2012 o Programa *Segundo Tempo*⁷ passou a funcionar como parte do Macrocampo Esporte e Lazer.

Durante nossa estadia na escola e ainda conforme informações oriundas do projeto político pedagógico, delinearemos a estrutura física do CETI que possui 10 salas de aula, sala de recursos multifuncionais e mais uma sala que comporta os dois principais programas que a assistem: PIBID⁸ e Mais Educação. Além disso, possui laboratório de informática e de ciências, secretaria, diretoria, sala da coordenação pedagógica, pátio, quadra para atividades esportivas e recreativas, sala de professores, cozinha e refeitórios amplos.

Apesar de funcionar em tempo integral, a escola possui apenas 3 banheiros, pouco dada ao expressivo número de alunos e professores, além da quantidade limitada, nenhum deles está adaptado para a jornada ampliada que dura 9 horas seguidas, não permitindo que os

⁶ Segundo Portaria Interministerial nº 17/2007 constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas públicas fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos.

⁷ Tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2010)

⁸ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): O programa oferece bolsas aos alunos de licenciatura que se dediquem ao estágio na escola e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula. Com essa iniciativa, o Pibid articula educação superior (por meio das licenciaturas), escola e sistemas estaduais e municipais de ensino. A intenção do programa é unir estas instâncias a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação na licenciatura. (BRASIL, 2015)

alunos tomem banho se necessário. Também não encontramos, nem no PPP, nem na própria escola, um espaço destinado ao descanso dos docentes ou discentes, nem se quer planos para construção de tal espaço tão fundamental para a qualidade na jornada ampliada. Ressalta-se que todos os ambientes da escola estão sendo utilizados pelos alunos, professores e colaboradores que fazem parte da referida escola. (PIAUÍ, 2014)

A escola inicia suas atividades às sete horas da manhã com um momento de acolhida. Esse momento cede espaço para apresentações de danças, peças e outras atividades lúdicas feitas pelos próprios alunos. Essa estratégia é utilizada pela escola objetivando uma maior interação, sendo realizada com efetiva participação dos alunos e colaboradores da escola, ficando sob a responsabilidade do grêmio a tarefa pela organização dos alunos que vão se apresentar durante as acolhidas. Esse momento é também uma maneira interessante de começar uma jornada de 9 horas na escola. A acolhida vai até 07h20min quando começa o primeiro horário de aula. Com o objetivo manter os alunos na escola, o Centro de Ensino de Tempo Integral (CETI) pesquisado, assim como outras Escolas de Tempo Integral procuram desenvolver atividades educativas que estimulam o aluno a querer está mais tempo na escola.

O trabalho docente tem foco na superação do índice de evasão, cujo resultado no ano de 2013 foi 0%. A reprovação escolar vem sendo reduzida consideravelmente. Em 2011 era de 4,22%, em 2012 5,69% e em 2013 baixou para 3,75%. Ressaltamos que a escola vem melhorando significativamente seus dados de rendimento desde que aderiu a sistema integral. As melhorias também foram confirmadas pelos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2009 era 4,7, em 2011, 5,8 e em 2013 6,0. Ao todo são atendidos 430 alunos distribuídos entre ensino fundamental e médio assistidos por 22 professores, dentre estes 22 docentes destacam-se os 10 colaboradores da presente pesquisa.

1.6 Os docentes colaboradores da pesquisa

No intuito de conhecer os participantes da pesquisa e ainda estruturar as pautas que seriam discutidas a Roda de conversa, foi realizada aplicação de questionário com 10 professores da rede estadual de educação básica, que atuam no Centro de Educação de Tempo Integral. Os docentes selecionados atuam a mais de um ano na ETI e foram escolhidos com base na disponibilidade de horários, e na vontade própria de participar da pesquisa. A coordenação pedagógica nos permitiu uma reunião com todos os docentes da escola, na qual descrevemos nosso estudo, enfatizando a metodologia, os objetivos e as finalidades, todos

foram convidados, os que se interessaram em participar da pesquisa assinaram uma lista de participação. Assim, foi formado o grupo de 10 professores com o perfil descrito no quadro a seguir:

Quadro 3 – Perfil dos Docentes

PERFIL DOS DOCENTES		
Gênero	7 mulheres	3 homens
Faixa etária	34 a 60 anos	
Tempo de atuação média na docência	Entre 10 e 20 anos	
Tempo de atuação média na ETI	Entre 4 e 7 anos	
Faixa salarial	Entre 3 e 5 salários mínimos	
Formação	Graduação e Especialização	

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

O grupo pesquisado foi composto de 7 professoras e 3 professores, todos piauienses cuja faixa etária é de 34 a 60 anos. Sobre as questões socioeconômicas, nenhum deles mostrava-se satisfeito com o salário que variava entre eles entre 3 e 5 salários mínimos. Um ponto positivo e importante de ressaltar, é que todos estes professores são concursados, contratados pela Secretária Estadual de Educação do Piauí, e obtiveram a formação acadêmica em licenciaturas em faculdades públicas, além disso, possuíam pelo menos uma pós-graduação. Tais dados são importantes para o reconhecimento da Escola de Tempo Integral, pois os professores são importantes membros de tal instituição.

Deste modo, após descrever como ocorreu o presente estudo, o *lôcus* em que foi conduzido e os principais colaboradores, elementos que delinearam o aporte metodológico, nossos olhares se voltam para o aporte teórico. No intuito de legitimar o presente estudo como uma pesquisa científica, torna-se relevante a descrição do referencial teórico que apresenta-se como alicerce de todo trabalho. Moreira (2006) afirma que a revisão de literatura é o que permite o pesquisador estabelecer os fundamentos teóricos que justificam a abordagem no tratamento do objeto de estudo, incorporando a perspectiva de outros estudiosos acerca do tema. Assim, nosso aporte teórico contextualiza na literatura os três objetos de estudo em questão: Escola de Tempo Integral; Currículo e Racionalidade pedagógica. A seguir apresentaremos a Escola de Tempo Integral, articulando tal temática a educação humana na perspectiva da integralidade, a contextualização histórica da ETI no Brasil e cenário no qual tal modelo de escola vem sendo inserido.



**CAPÍTULO 2:
A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

CAPÍTULO 2: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias, e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar. (MOLL, 2012, p.28)

A escola revive na contemporaneidade um momento de constantes discussões imbuídas pelo desejo de uma *educação de qualidade* pautada em reflexões acerca do mundo, e como este atua com sua instantaneidade no desenvolvimento pleno do educando. Tais discussões acabam por refletir na criação de políticas públicas propostas para atuar no desenvolvimento de crianças e adolescentes, dentre elas enfatizamos a Escola de Tempo Integral como medida preventiva que vem sendo retomada no Brasil desde 2007.

A ideia de uma educação integral é remota, é introduzida juntamente com a escola pública, em meados do século XVIII durante a Revolução Francesa, numa perspectiva jacobina⁹ de formação do homem completo o que “significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno” (BOTO, 1996, p. 159). Neste modelo é possível destacar dois pontos importantes: a implementação de instituições públicas de ensino que passam a ser a principal fonte de trabalho educativo; e a retomada de pensamentos oriundos da Paidéia grega de uma dimensão estética da completude de formação humana por essas instituições, ideias que se intensificaram durante os séculos.

Na proposta de investigar a temática educação integral, verificamos que ela possui amplitude histórica e teórico-conceitual que precisa ser resgatada. Isso significa que esta pode também ser discutida a partir das matrizes ideológicas que, sócio historicamente, constituem as sociedades modernas. Por esta razão, discutiremos neste capítulo a educação humana na perspectiva da integralidade, além de delinear o trajeto histórico da Escola de Tempo Integral no Brasil, e ainda ressaltar o cenário que circunda tal escola atualmente. Assim, retomamos discussões sobre as concepções e práticas que embasaram a atual conjuntura de educação humana na perspectiva da integralidade.

⁹Os jacobinos faziam parte de uma organização política, criada em 1789 durante o processo da Revolução Francesa, dentre seus ideais destacaram-se a educação de qualidade para todos.

2.1 A educação humana na perspectiva da integralidade

A reflexão sobre a concepção de educação integral apresentada pelo pensamento revolucionário francês foi influenciada principalmente pela corrente dos jacobinos que instituíram a escola primária pública para todas as crianças, consistia numa “educação comum, radicada na formação integral e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo” (BOTO, 1996, p. 184).

Nesta perspectiva a Escola de Tempo Integral refere-se à extensão do tempo de escolaridade, mas, também, à ampliação de oportunidades de conhecimento de mundo e consequente formação integral do indivíduo. Trata-se da busca por uma educação ideal, transformadora. Segundo Pinheiro (2007), esta ideia já era defendida por Immanuel Kant¹⁰ em meados do século XVIII, quando aponta que a educação além de necessária é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto ao homem. Para o autor, a educação Moral é o ponto culminante de todo o processo de educação em Kant:

Para Kant, um homem sem educação moral, ou seja, sem uma verdadeira cultura, seria incapaz de desenvolver seus dons, de conceber o sublime, de contribuir para a felicidade do outro e de permitir o desenvolvimento da humanidade como um fim em si. (PINHEIRO, 2007, p.27)

As questões que envolvem a formação de indivíduos por uma educação moral também foram frisadas pela Paideia. Os filósofos gregos são, de certo modo, os precursores de um pensamento que crê na educação como meio de melhorar uma sociedade, por isso tornam-se relevante para uma discussão sobre a educabilidade do homem valoroso.

Apesar dos grandes avanços e modificações obtidos pela sociedade contemporânea, no âmbito da educação os gregos estavam a nossa frente. Não no que se refere às tecnologias e instrumentos educativos, mas no espírito que moveu a educação na Paideia, imbuído pelo desejo de evoluir a sociedade, e melhorar a qualidade das gerações futuras.

Platão, como representante da Paidéia, exerce influências nas concepções de educação de Kant. Pinheiro (2007) afirma que as ideias do filósofo grego estão esboçadas na obra *Sobre a Pedagogia*. É na Paideia que surge o pensamento de que um homem bem educado influenciaria sua sociedade, pois o Estado seria administrado por pessoas melhor qualificadas. Defendiam que o homem deveria ter uma educação integral de maneira plena.

¹⁰ Importante filósofo da Era Moderna que defendeu teoria da formação humana holística que contemple todas as dimensões humanas, e sobre tudo pautada na moralidade (Pinheiro 2007).

Valle (2002) mostra que o serviço da educação era de moldar o homem assim como o oleiro modelava sua argila, ou o escultor a suas pedras, uma metáfora advinda das observações do cotidiano, já que os gregos pretendiam construir uma educação que se aplicasse à realidade. Por isso era necessária uma educação integral, na qual contemplasse a mente e o físico. Ideia corroborada por Kant (apud PINHEIRO, 2007) quando propõe uma educação praticamente moral e física.

A Educação física se refere aos cuidados dispensados pelo adulto ao corpo da criança. A educação prática ou moral diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre.

A Paideia evidencia um ideal de transformação da sociedade por meio do ensino, trazem uma concepção de que a educação é a oportunidade de construir indivíduos integrais. Esta temática reincide na contemporaneidade, nos discursos de implementação de escolas de tempo integral que pretendem a emancipação dos indivíduos, bem como propõe Anísio Teixeira (1997, p.82) quando afirma que “a escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais na vida social da civilização moderna”. Ou seja, cidadãos livres e participativos de suas sociedades.

Ressaltamos que a atuação dos indivíduos na sociedade deve ser fundamentada na Moral. Outra afinidade da Paideia com a teoria de Kant é a valorização da Moral na formação dos indivíduos. A educação deve excitar a razão e conduzir o homem a moral, tida como a base para o homem valoroso, é nessa perspectiva que o cidadão consegue viver e contribuir em sociedade. Ideia que também foi defendida por Rousseau (apud PINHEIRO, 2007).

Pinheiro (2007) aponta outra influência na obra de Kant, a de Jean-Jacques Rousseau. No entanto, existem ressalvas quanto às questões antropológicas discutidas pelos filósofos. Rousseau propõe o estado mais primitivo do homem como a verdadeira humanidade. Segundo ele, esse estado de natureza representa um estado de inocência, onde até o sofrimento ameniza, pois nesse estado o homem se apresenta menos próximo dos males da sociedade.

Esses males sociais, conforme o teórico, são oriundos do que ele chamou de *Amor Próprio*, Pinheiro (Op. cit) explica que o filósofo define esse como sendo um amor permeado de inclinações sociais fazendo com que o homem centralize suas preocupações nele mesmo, o que os leva a individualidade. Em contrapartida Rousseau (apud PINHEIRO, 2007) apresenta o *Amor de si*, esse já é oriundo dos instintos naturais, uma preocupação de velar pela própria conservação, e isso inclui o outro. Portanto, em um indivíduo que passa pelo processo de

socialização, e aprimoramento de sua Razão deve manter forte seu *amor de si* conseguindo transformá-lo em humanidade e virtudes.

Assim, diferente de Kant (apud PINHEIRO, 2007) que afirma que a educação só poderá ser pautada na vida em sociedade, Rousseau propõe que tal sociedade corrompe o homem, que é bom em seu estado mais natural. Portanto, a educação não poderia ser alicerçada nos valores da sociedade, que são oriundos do Amor Próprio. Pinheiro (2007) aponta que os autores concordam que os conhecimentos exigentes de reflexão são alheios ao homem selvagem e que a passagem da animalidade para a humanidade é tarefa da educação.

Para ambos os pensadores a natureza liberta os animais, pois eles são orientados por meio dos instintos, já o homem, apesar de também apresentar instintos, a natureza os dotou de razão, condenando-o a busca pelo seu esclarecimento e totalidade. Isso resulta em liberdade, que só será verdadeira se firmada no seio de um Estado organizado em leis. O conceito de liberdade para esses autores está vinculado na rejeição do que é arbitrário, alicerçado na razão humana, quando o homem consegue almejar ser *moralmente livre*. Portanto, este espírito livre necessita de orientações oriundas de uma educação de qualidade; uma educação baseada na coação e na disciplina para que os indivíduos internalizem os conhecimentos, as leis e as normas, no intuito de adquirirem a liberdade e contribuir com sua sociedade como cidadãos dotados de valores. (PINHEIRO, 2007)

É nessa perspectiva de uma educação voltada para o cidadão moral que contribui para a sociedade em que vive que se insere as contribuições de Kant para Adorno¹¹.

Theodor Adorno foi um dos expoentes da chamada Escola de Frankfurt, que contribuiu para o renascimento intelectual da Alemanha após a Segunda Guerra Mundial. Ele é defensor de uma educação para a emancipação. Conforme Jaehn (2005), Adorno analisa o processo social de sua época marcada pela ciência e pela indústria, capitalismo, barbárie nazista. Os ideais de homem, sociedade e mundo que são propostos por Adorno advém do movimento iluminista fundamentando suas propostas de emancipação a partir do conceito de maioridade (*Mündigkeit*) em Kant.

Bem como Kant, Adorno (apud JAEHN, 2005) propõe que a razão humana deve buscar a sua fundamentação nela mesma, estabelecendo princípios a partir da ética. Assim ele se questiona: O que devo fazer se quero ser um sujeito moral? Como devo agir? Kant (apud PINHEIRO, 2007) parte da ideia que ser humano pode ser livre e racional, mas que é a moral

¹¹ Um dos principais representantes da Escola Alemã de Frankfurt, Autor da Teoria da Dialética do esclarecimento.

a condição para que se estabeleça a humanidade. Assim, ambos defendem que busca a moralização da ação humana pelo processo racional. O homem passa a pensar por conta própria, adquirir autonomia, esta que é inerente ao sujeito moral.

Fundamentando-se nos conceitos kantianos, o autor defende a construção de uma ação pedagógica disciplinada como condição da ação moral e a educação tornar-se, por meio da disciplina, uma forma de realização da filosofia prática. Pois, segundo Kant (apud PINHEIRO, 2007), que compreende a disciplina como o que impede o homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. (JAEHN, 2005)

Na perspectiva kantiana, o estado de maioridade se constitui a partir de um processo de formação subjetiva, vinculada à ideia de pensar por conta própria, mas é no coletivo, não no individual, que devem ser discutidas as questões relacionadas à coletividade. Por isso a democracia é necessária para que aconteça o esclarecimento, tal democracia só ocorre se os indivíduos que a constituem sejam emancipados. A emancipação é um dos temas recorrentes da educação integral na atualidade, pois pressupõe a formação de um indivíduo reflexivo, atuante e responsável por suas escolhas.

Representando as teorias contemporâneas de formação humana holística elencamos temática abordada por Morin (apud Martinazzo, 2004) que também possui afinidades com a teoria kantiana. Para o autor, as propostas de formação do homem segundo o pensamento complexo de Morin ainda é inacabada e polêmica. Aponta que o universo comportou e comporta constantes destruições e construções, num movimento regenerativo de ordem-desordem, equilíbrio-desequilíbrio, organização-desorganização.

O autor discute as concepções morinianas a favor do processo evolutivo do homem, tradicionalmente, apresentado em quatro etapas: começo da hominização há alguns milhões de anos; emergência da linguagem e da cultura provavelmente a partir do Homo Sapiens e da sociedade arcaica; nascimento da história, compreendendo simultaneamente os nascimentos da agricultura, pecuária, animais domésticos; e a organização em cidades e Estados. Morin (2009) acrescenta o quinto estágio, no qual nos organizamos numa sociedade planetária, interconectada.

O quinto estágio representa a atualidade, e por consequência de sua característica de interconectar conhecimentos e saberes, Morin (2009) aponta a necessidade de formações mais transdisciplinares para os alunos, não apenas no sentido de mesclar as disciplinas do currículo, mas que essas disciplinas possam estar em consonância com a realidade. Uma educação

voltada para a sociedade é fundamento da Educação Integral, proposta pelas políticas públicas brasileiras.

Tanto o pensamento complexo de Moriniano como o pensamento kantiano, focam na ideia de se formar o homem de maneira holística. Kant (apud PINHEIRO, 2007) chama de uma educação Moral e física, dada a complexidade contemporânea, esses conceitos precisam ser estendidos, de tal modo que Morin apresenta uma proposta mais ampla que funde os conhecimentos antes dispostos em disciplinas, conceituando a Transdisciplinaridade. Martinazzo (2004) afirma que para ser transdisciplinar é necessário considerar os sete saberes: Erro e ilusão, conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, identidade terrena, enfrentar incertezas, ensinar a compreensão, ética do gênero humano.

Diante dos saberes necessários para a educação contemporânea a escola reafirma seu papel de instituição formadora, sistematizando estes saberes. Assim, retomamos a ideia kantiana de que a educação é a forma de se transformar uma sociedade.

Em linhas gerais a ideia central desses autores de que o indivíduo que é formado com base na moral é um agente livre, portanto atuante e transformador de sua realidade. E neste caso a finalidade da educação que é oferecer os meios necessários para o desenvolvimento do educando, visando a sua emancipação, sua liberdade.

Deste modo, reforçamos como é atemporal o pensamento kantiano de que a educação, segundo ele, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. Complementado por Morin (2009), quando afirma a complexidade de tal propósito. Dada essas considerações seria impossível definir uma receita para uma educação de homem valoroso que pudesse ser instantaneamente bem sucedida.

Assim, mesmo com tantas reflexões relevantes sobre os processos educativos, ainda não conseguimos mudar o status da educação para uma causa engajada com a melhoria da sociedade. Parafraçando Kant (apud PINHEIRO, 2007), ressaltamos que o esclarecimento, a emancipação, e todo o progresso e caminhar da humanidade dependem de uma educação de qualidade, que propicie o desabrochar de todas as potencialidades humanas, portanto integral.

Gadotti (2009, p.52) define esta educação de qualidade como uma qualidade social “uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo”. Para que estes aprendam esta leitura de mundo é necessário um currículo que se desligue de velhas práticas que amarram professor e alunos em seus papéis individuais. É necessário uma Racionalidade pedagógica que desprenda-se da concepção de escola como espaço exclusivo da aprendizagem formal de disciplinas.

Moll (2013) aponta que a Educação Integral articula as diversas áreas do conhecimento em formas de aprendizagem e fomenta a parceria escola e comunidade. Ainda sob esta ótica, a educação integral visa, também, a ampliação da permanência diária de crianças, jovens e adolescentes na escola a fim de desenvolver todas as dimensões da formação humana: física, cognitiva, intelectual, afetiva, social e ética, histórico-social, profissional e familiar.

Destarte, estes postulados nos induzem a afirmar que a educação integral consiste na formação humana que desabroche de maneira holística o desenvolvimento dos indivíduos. Em contrapartida o conceito atual de Escola de Tempo Integral (ETI), que é oriundo, sobretudo, da ampliação da jornada, portanto a ETI apesar de ser proveniente das discussões em torno da educação integral, não é sinônimo de garantia de um desenvolvimento pleno e holístico de seus alunos. Apresentado as teorias que preconizaram uma educação humana integral, para se compreender os postulados atuais, apresentamos a seguir as interpretações acerca da Escola de Tempo Integral no Brasil.

2.2 O delinear histórico da Escola de Tempo Integral no Brasil

A ideia de uma escola para todos, que vise uma formação integral dos indivíduos vem sendo discutida há tempos no Brasil. De acordo com Cavaliere (2010) a educação integral se desenvolve obrigatoriamente no Brasil nas décadas de 20 e 30 do século XX, que refletia uma educação ampliada nas tarefas sociais.

Porém, firmou-se em 1932 com o surgimento do manifesto dos pioneiros. Com um dos seus principais idealizadores Anísio Teixeira, que visava uma educação de qualidade para todos articulando a educação com a vida para melhor formação do pensar do indivíduo. Em meados de 1950, Anísio Teixeira implantou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, na cidade de Salvador com a finalidade de promover condições mais favoráveis à formação integral do homem.

Anísio Teixeira (1971), no intuito de atingir aos fins da educação idealiza a escola como um ambiente *bonito, moderno e acolhedor*. O trabalho pedagógico deveria apaixonar tanto aos alunos quanto aos professores. Estes deveriam desenvolver suas atividades visando construir um solidário destino humano, histórico e social. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova patrocinado pelo Estado diz:

[...] mas do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado, que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao estado à organização dos meios de o tornar efetivo (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCACAO NOVA, 1932, p. 5).

O manifesto defende o rompimento com a velha estrutura do serviço educacional, despreendendo-se dos interesses de classes, deixando de constituir privilégio determinado pela condição econômica e social do sujeito para se organizar para a coletividade. A educação nova tem sua finalidade alargada para além dos limites das classes, assumindo aspectos mais humanos, assumindo sua função social, com oportunidades iguais de educação, com objetivo de organizar, desenvolver meios para atingir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas de crescimento. Os participantes do movimento eram favoráveis a uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e mista.

Na década de 1980 Darcy Ribeiro, implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, ambos vislumbravam um Brasil educado e democrático. Os CIEP's foram instalados para atender as classes pobres que ocupavam a periferia da cidade. (CAVALIERE, 2002).

Quando falamos em Escola de Tempo Integral, pensamos na ideia de formar o sujeito como um todo. Segundo Anísio Teixeira (1997, p.82) “a escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais na vida social da civilização moderna”. Sendo assim, este pode constituir seu desenvolvimento e sua identidade sendo possível nas vivências cotidianas o desenvolvimento do protagonismo individual de cada um, contemplando suas habilidades e competências para a vida em sociedade.

Mesmo nesse mundo mais individualista, e com maior amplitude de tecnologias e produções é necessário que a humanidade tome consciência e pensar a vida como um projeto possível e viável significa pensá-la na sua complexidade com um sentimento de comunidade e solidariedade, com os outros e com a natureza. Ou seja, a proposta de homem valoroso não muda na contemporaneidade, permanecem os postulados de moralidade, ética e do bem comum que foram preconizados na Paideia.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, esta prevê a ampliação da jornada escolar como atribuição dos sistemas públicos de ensino. Na lei está expressa a necessidade de ampliar o período de permanência do aluno na escola, visando

contribuir para sua formação. De acordo com o Artigo 34 da referida lei, “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional da Educação (PNE), de 2001, defende o tempo integral a ampliação da jornada escolar, como uma de suas principais diretrizes. Ele estabelece a progressiva implantação da jornada integral não só para o Ensino Fundamental, mas, também, para a Educação Infantil. A ideia permanece no PNE atual (BRASIL, 2014), cuja uma de suas metas consiste em oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica.

Diante disso, faz-se necessário compreender a educação integral como possibilidade de mediação entre saber e humanização. Nesse sentido, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola está intrinsecamente relacionada aos contextos de vulnerabilidade social aos quais tais estudantes estão expostos.

Isso sugere o entendimento de que o aumento da permanência do aluno na escola demanda a sua reorganização física, curricular, pedagógica e social. Significa dizer que a educação integral se constitui como meta da Escola de Tempo Integral, ou seja, aumenta-se a permanência do aluno na escola para que ele tenha acesso a experiências inovadoras, diversificadas que propiciem a construção de uma formação mais ampla das suas possibilidades de conhecimento de mundo, de cultura e formação pessoal.

O aumento da permanência do aluno na escola dar-se á, para oportunizar hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa. É importante ressaltar que apenas o aumento desse tempo não há de melhorar a qualidade do ensino.

A reimplantação ou renovação de Escolas de Tempo Integral na contemporaneidade é assunto bastante discutido nas políticas educacionais como uma tentativa de transformar o ensino público em um espaço crítico reflexivo e emancipador, através de atividades educativas que contemple o ser humano como um todo. (GADOTTI, 2009). Assim, alicerçado na pedagogia escolanovista o governo se propõe consolidar projetos para melhorar a qualidade social da educação, adequando-a aos interesses da maioria da população, com o objetivo de resgatar valores fundamentais como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, ampliação da cidadania dentre outros.

Após o desvelar de um percurso histórico, discutimos a Escola de Tempo Integral e como ela vem sendo construída no Brasil. É relevante conhecer também o panorama social no

qual ele está inserido, afinal a relação escola-sociedade consiste em reciprocidade de influências.

2.3 O cenário que circunda a ETI

Sacristan (1999) afirma que ao falar de escola e de educação escolarizada situamos-nos diante de fenômenos e hábitos que ultrapassam o âmbito da transmissão, da cultura e da ciência como conjunto de significados que nutrem os currículos escolares. A escola é uma instituição que atende a um determinado tipo de sociedade, modelo de vida e hierarquia de valores.

A contemporaneidade traz consigo inquietações sobre a formação do homem como cidadão. É notória a aproximação das pessoas às tecnologias, a utilização da internet como forma de comunicação e exposição da privacidade. Em contrapartida temos o distanciamento do “eu” no grupo pessoal, a cada dia mais pessoas decidem morar sozinhas, diminuindo ou até excluindo-se de um círculo familiar.

A família deixa de ser pai, mãe e filhos e também recebe novas configurações oriundas de orientações sexuais cada vez mais explícitas. Mães ou pais solteiros, filhos criados por avós, tios, adotados, casais que decidem não ter filhos e ainda as relações homoafetivas. O tempo do convívio familiar também é afetado, pela jornada de trabalho dos pais, pelo cotidiano dos filhos, e ainda pelas relações preferencialmente estabelecidas por meio da internet.

A popularização da internet, rotulando uma as outras pelo que elas têm. Bauman (2004) rotula essa sociedade como uma “multidão de solitários pertencentes a uma sociedade de consumo” que valorizam o ter ao invés do ser, Morin Et. al. (2009) ressalta, ainda que esse comportamento se reflete tanto individualmente quanto coletivamente. Segundo ele

A ciência, a técnica e o desenvolvimento econômico, que pareciam ser o motor de um progresso seguro, revelam suas ambivalências [...] Problemas não econômicos tiveram, de repente, de buscar uma solução econômica. Resultado disso é a presença de doenças somáticas, psíquicas, social ou civilizatória. São males privados que indicam o mal estar geral da civilização. Tendência a perda da responsabilidade e solidariedade. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p.89)

Além do consumismo exacerbado e do distanciamento físico das pessoas, a contemporaneidade é marcada ainda pela falência da ciência como fonte única da verdade.

Acrescenta-se a educação escolar a responsabilidade de formar um cidadão protagonista, consciente, de seu papel na sociedade e, sobretudo preparado tecnicamente.

Esse distanciamento das pessoas está refletido no comportamento das pessoas. Por mais espaço que a sociedade atual traga para a discussão de temáticas jamais discutidas entre pais e filho, entre adultos e jovens, entre as escolas e seus alunos, como questões raciais, sexualidade, violência, etc. Ainda é explícito o “analfabetismo emocional” (ARAÚJO, 2012), é preciso instruir nossas crianças e jovens quanto as emoções positivas como a amorosidade, compaixão, bondade e calma.

O ensino precisa transpor sua função de especialização e assumir sua postura de fato como uma tarefa política por excelência, segundo Morin (Et. al. 2009, p.99) o ensino deverá ser “uma missão de transmissão de estratégias para a vida”. Deste modo precisamos de uma educação que desenvolva o indivíduo integralmente, uma educação que contemple todas, ou pelo menos, a maioria das potencialidades do ser humano. Essa ideia é compartilhada por Scarpato (2012), quando afere que a escola do século XXI precisa voltar a conceber um processo de ensino-aprendizagem que desenvolvesse seus alunos de maneira integral.

Para a autora, a escola deve propiciar o desenvolvimento das dimensões motoras, afetivas, cognitivas, sociais e estéticas, pois esta mesma escola deverá cumprir além do seu papel fundamental que é a instrução escolar, outros elementos que são essenciais para que ocorra o pleno desenvolvimento dos alunos. Em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 7 de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu Artigo 36, estabelece que: “considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas”.

Se Plano Nacional da Educação (PNE) assegura o tempo integral e a ampliação da jornada escolar como uma de suas metas, e estabelece a progressiva implantação da jornada integral para todos os níveis de ensino da educação básica. (BRASIL, 2014), faz-se necessário pensar a educação integral como possibilidade de mediação entre saber e humanização. Nesse sentido, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola está intrinsecamente relacionada aos contextos de vulnerabilidade social aos quais tais estudantes estão expostos.

Com efeito, Gonçalves (2006, p. 131) afirma que:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Ou seja, faz-se necessário pensar além da quantidade de tempo que o aluno permanecerá dentro da escola, mas em oportunidades qualitativas de ensino, onde os conteúdos propostos possam ser revestidos de significados para o educando, para que o mesmo protagonize o processo de ensino e de aprendizagem.

A fim de que se consigam resultados satisfatórios consoantes a essa afirmativa, o texto faz referência para o debate nacional acerca da educação integral (BRASIL, 2013), salienta que essa proposta exige mais do que compromissos, impõe também projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação e deve contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação dos sujeitos na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pela permanência na escola e aprendizagem dos alunos. Ressalta-se que neste contexto o repensar do currículo deste tipo de escola é incontestável.

Gadotti (2009, p.32) aborda nossa sociedade como sendo a “sociedade do conhecimento”, repleta de múltiplas oportunidades de aprendizagem, oportunidades estas que deverão estar inclusas no currículo da escola que pretende uma educação integral, a alimentação, a saúde, a higiene, o transporte, a tecnologia, o respeito ao outro, a música, dança, artes, esporte e outras vertentes deverão ser apresentadas aos alunos. Isso permite que eles consigam fazer as suas próprias leituras de mundo, a partir de uma maneira bastante singular e significativa.

Este currículo proposto pelo autor encontra apoio em Gonçalves (2006, p.3) quando se reporta a educação integral como aquela que “considera o sujeito em sua condição multidimensional” um sujeito que tem desejo pelas suas necessidades básicas, mas que também possui suas demandas simbólicas. No contexto escolar, é preciso considerar as vivências dos alunos que antecedem aquele momento de sala de aula, sua condição socioeconômica, seu modelo familiar, e até mesmo o meio que ele utilizou para chegar até a escola.


Para Moura (2012) existem três principais desafios para a implementação da Escola de Tempo Integral enquanto fazedora de uma Educação integral e integradora: Democratizar a Gestão; Elaboração de novo Projeto Político Pedagógico; e a reorganização curricular.

Democratizar a gestão consiste em efetivar a participação de todas as instancias escolares ao processo de gestão da escola. Hora (1994) afirma que os órgãos oficiais deverão permitir o acesso à escola, no intuito de garantir a universalização do ensino, além disso, deve haver a presença de educadores que desenvolvam processos pedagógicos que assegurem a permanência dos educandos no sistema escolar. Bem como, profissionais da educação que

organizem os processos educativos no âmbito da escola, vislumbradas através da participação de professores, pais, e comunidade nas decisões formadas, em eleições e assembleias que façam valer a voz de todos os envolvidos no processo de ensino formal.

Partindo da democratização, Moura (2012) aponta para a elaboração de um novo PPP, tal reformulação deverá ser alicerçada nos interesses e necessidades da comunidade escolar, pontos decididos em conjunto, por todos os membros. Outro alicerce da reformulação do PPP são as disposições legais e diretrizes atuais das instâncias federais, estaduais e municipais que regulamentam o ensino.

O terceiro desafio, enumerado pela autora, foi a reorganização curricular, diante disso devemos considerar o currículo para além do documento PPP, mas um elemento que fomenta toda ação educativa, que está permeado da realidade sociohistórica das escolas e de seus membros. É este assunto que abordaremos no próximo capítulo, o qual teceremos algumas reflexões em torno do currículo.



**CAPÍTULO 3:
REFLEXÕES ACERCA
DO CURRÍCULO**

CAPÍTULO 3: REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO

O currículo é em linhas gerais o espírito que move as práticas educativas, ele é permeado de ideais e intenções oriundos de uma racionalidade, e ainda de diretrizes reguladoras. O currículo vem sendo compreendido por muitos profissionais da educação como documento que direciona as instituições, quando na verdade ele desemboca nos documentos mas vai bem além destes. Nessa perspectiva, pretendemos neste capítulo responder o que é currículo; qual sua relação com o Projeto Político pedagógico; apresentar a proposta de currículo para a ETI;

3.1 O que é currículo

Antes de teorizar o currículo, ressaltamos que não nos limitaremos ao documento que propõem as atividades escolares. Defendemos o currículo vivo, mais amplo e complexo que o documento que toma forma de Projeto Político Pedagógico. O currículo é antes de tudo uma manifestação social, fundamentada em uma racionalidade própria e particular daqueles que o compuseram. Frisamos que o currículo trata de uma ferramenta orientadora, que regulamenta o trabalho pedagógico em prol das necessidades de quem o concebe,

Para sermos honestos, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do *controle social* [...] um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar – *procedimentos a serem ensinados* aos professores e a outros educadores. (APPLE, 2006, p.85. *Grifo nosso*)

Concebemos o currículo como uma manifestação social que exprime o paradigma de educação ao qual está atrelado, evidenciando que currículo e educação são, portanto, categorias estritamente intrínsecas. Relacionamos o problema do currículo ao fato do conceito de educação está atrelado ainda nas bases de uma racionalidade técnica, instrumentalista que move a compreensão dos professores ao modo de produção em cadeia, importando-se com o controle de qualidade feito mensalmente através das avaliações. Críticas encontradas na literatura colocam o currículo no âmbito de uma racionalidade técnica instrumentalista, (SACRISTAN, 2000) é nessa perspectiva que fundamentamos nossos argumentos de um currículo para além do documento engessado, um currículo que esteja condizente com a realidade, que seja construído e reconstruído em prol das objetividades e peculiaridades da comunidade em que será desenvolvido.

Esta é também a concepção de McKernan (2009) que propõe o desenvolvimento de tal ideal de currículo como sendo um processo sistemático e crítico onde se concretizam os valores educacionais, uma seleção de ideias valiosas que poderão ser transformadas em propostas de ação, ou seja, programas de ensino e aprendizagem que hipoteticamente, serão concretizados na realidade.

Conforme o autor, na mesma comunidade poderá existir vários tipos de currículo concomitantes que organizam, e mesmo de maneira imperceptível acabam por conduzir e regulamentar a realidade. O primeiro deles, e mais notável, é o currículo formal, aquele que desemboca no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições formadoras, ele é exigente e formaliza as aprendizagens. Não importando a consistência e beleza do PPP, o que vai ser implementado na escola, a parte viva de tal currículo é o que McKernan (2009) chamou de Currículo Real. Quanto ao Currículo Informal, ele o define como sendo as atividades extracurriculares, aquelas que em geral também são organizadas como a participação em clubes, esportes e até mesmo em igrejas.

O autor descreve ainda outros dois tipos de currículo um tanto mais complexos de serem definidos e identificados, pois não há regulamentação para eles, mesmo que ambos estejam imbricados na realidade das comunidades. O currículo Nulo é aquilo que a escola não ensina, mesmo assim os alunos internalizam e levam para dentro dela, são dimensões intelectuais importantes para a construção identitária. Nesta mesma linha encontramos o Currículo Oculto, este é ensinado na própria escola. No entanto, não há um planejamento para ele, McKernan (2009, p.58) chama de “regras que não foram escritas” pois são “conhecimentos mediados por meio do envolvimento”, dispensam o ensino, mesmo estando impregnado na cultura escolar.

Apple (2006) assegura que o termo “Currículo Oculto” é uma expressão de autoria de Philip Jackson em 1968, que denominava as preocupações com o ensino por meio da interação cotidiana de valores morais, normativos e inclinações diversas. Ou seja, era a função aberta e corriqueira da escola que deixava de ser a transmissora de conhecimento científico, para ocupar o papel social de formadora de cidadãos.

Para compreendermos a concepção de currículo de determinada escola precisamos compreender as teorias que o fundamentaram durante os anos. Pacheco (1996) caracteriza o currículo como um conjunto de intenções traduzidas por relações de comunicação que veiculam significados sociais e historicamente validados. O que diferencia as Teorias curriculares são estas intenções, que variam de acordo com o meio no qual este currículo será

implementado. Deste modo, conceituamos as três principais teorias do currículo: Técnica, Prática e Crítica, com base na perspectiva de Pacheco (1996).

A Teoria técnica é aquela que advém do racionalismo acadêmico, possui suas raízes na Idade Média com o *Trivium* e *Quadrivium*¹², por ser mais tradicional, acaba por influenciar grande parte dos currículos, sendo bastante presente ainda na contemporaneidade. Pacheco (1996) caracteriza-a como sendo um currículo definido pelo produto, um resultado, uma série de aprendizagens dos alunos que foram organizadas pela escola em função de um plano predeterminado. Segue uma lógica burocrática, uma mentalidade tecnicista além de um discurso científico. Percebemos um currículo que organiza os conteúdos em disciplinas, fragmentando o conhecimento.

A Teoria Prática possui um discurso mais humanista na acepção de Nobre (2004), ganha força nas discussões da década de 1970, nas quais o currículo deixa de ser produto para se tornar processo, uma organização mais liberal, considera-se a relação professor-aluno, ambos considerados sujeitos e não mais objetos, o que implica em que ambos tinham uma parcela na tomada de decisões acerca dos propósitos, do conteúdo e da conduta curricular de maneira geral. Tal teoria possui uma concepção de currículo como projeto, uma hipótese de trabalho, que assumia uma legitimidade processual pautada numa ideologia pragmática de interesses práticos e ações racionais.

Na contemporaneidade a teoria curricular assume uma postura crítica, organizada democraticamente para a emancipação, baseado numa Racionalidade Comunicativa¹³. Diferente das demais teorias, possui uma legitimidade discursiva, onde o currículo é tido como Práxis, e ainda como uma ação argumentativa na realidade. Em 1923 na cidade alemã de Frankfurt, foi fundado o Instituto de Pesquisa Social cujo objetivo principal era o de promover, em âmbito universitário, investigações científicas a partir da obra de Karl Marx.

¹²Santo Agostinho propôs que a compreensão das Escrituras pelos estudiosos pressupõe o saber ler e escrever e ainda o conhecimento do *Trivium* e do *Quadrivium*. O *Trivium* era composto pelas disciplinas: gramática, dialética e retórica, seria um conjunto de conhecimentos que abrange a forma da escrita, o significado das palavras, a lógica do pensamento e até o uso da linguagem que deveria ser escolhida para comunicar e ensinar o que se compreendeu. Já o *Quadrivium* consiste num conjunto de conhecimentos objetivos e abstratos de aritmética, geometria, música e astronomia, para Santo Agostinho também eram úteis à compreensão das expressões referentes a essas artes utilizadas nas Escrituras como objeto de comparações a fim de alcançar o entendimento das coisas espirituais e, conseqüentemente, a rejeição das ficções supersticiosas. (GILSON, 2001)

¹³ A Racionalidade comunicativa é proposta por Junguer Habermas como uma crítica a dialética do esclarecimento que era a base do pensamento da Teoria Crítica. Nobre (2004) aponta que Habermas sugere um repensar sobre a emancipação, que tal atitude deve ser aliada a conscientização. Deste modo, compreendemos a Racionalidade comunicativa como aquela que conduz os indivíduos ao conhecimento por meio do diálogo, de uma discussão social.

Das discussões deste instituto presidido por Max Horkheimer, surge a Teoria Crítica que busca a emancipação da realização, de uma sociedade livre e justa, designando-se de um campo teórico já existente, o marxismo. Horkheimer aborda os elementos teóricos que distingue o marxismo de outras concepções teóricas (Teoria Crítica em sentido amplo), em seguida propõe suas próprias interpretações sobre o marxismo, o que ele chamou de Teoria Crítica em sentido restrito. (NOBRE, 2004). No âmbito da Teoria Crítica “o currículo não é o resultado nem dos especialistas nem dos professores em individual, mas dos profissionais da educação agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos.” (PACHECO, 1996, p.34).

Alicerçando-nos em tal definição, retomamos a ideia de currículo vivo, reafirmando a complexidade do trabalho educativo que impede que ele seja resumido a planos, organogramas, e conteúdos presos em grades curriculares. Porém, este trabalho educativo é fundamentado numa racionalidade. Isso significa que a escola contemporânea exige uma postura curricular que consiga abraçar as necessidades sociais, que ofereça em sua estrutura subsídios para a emancipação dos cidadãos.

Diante de novas exigências ou de novas competências as instituições formadoras, inclusive as escolas de tempo integral, sentiram a necessidade de serem reorganizadas. E, se no interior desta instituição destaca-se a relevância do professor como um formador de opinião, sua formação também deverá atender a este novo modelo de sociedade. E isso implica, na acepção de Macedo (2007, p.17) em “saber nocionar currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas na nossa críscica sociedade contemporânea”.

O currículo a que se refere o autor consiste na organização do todo em função de questões previamente esquematizadas, ou seja, aborda o caráter de intencionalidade que assume o processo educativo. Trata-se, de um fenômeno educacional definido como uma intenção, um plano, ou precisamente uma ideia acerca do que gostaríamos que acontecesse na instituição ou em um curso. Dito de outra maneira é uma tentativa de comunicar os princípios, pressupostos e traços essenciais de uma intenção educativa que possa ser concretizada na prática. (STENHOUSE, 1984).

Valido ressaltar que não nos referimos apenas ao documento, mas as ações práticas e intenções que movem a escola. Caracteriza-se, portanto, espaço onde se sustenta a identidade dos alunos/sujeitos que se deseja formar indicando-lhes a forma, como esta será construída, ou seja, é um espaço onde são definidos os princípios teórico-metodológicos da ação educativa. Para Sacristan (2000) currículo consiste em um plano que sintetiza um conjunto de

saberes, de competências que são pensados no interior de uma trama social, política, acadêmica, afetado por valores e pressupostos, possíveis de serem decifrados.

Estas questões sobre competências e saberes são imprescindíveis quando tratamos de educação, bem como a constituição de uma cultura e identidade da escola e de seus membros. Isso embasa as discussões sobre o campo de currículo e sobre tais saberes e competências propostos pelo mesmo.

Esta assertiva é corroborada por Perrenoud (1999) quando teoriza que a competência significa as metas do ensino, e deverão ser as respostas a demanda social, pois incide nelas a responsabilidade de fornecer aos alunos, meios de apreender a realidade, uma forma de não se mostrar indefeso nas relações sociais e suas constantes modificações.

Esta concepção de competência está relacionada ao significado de conhecimento, a ação docente consiste em mobilizar o conhecimento. Contudo, cabe aos alunos construir as competências apontadas por essas ações, não são conhecimentos, ela serve para integrá-los, pô-los em prática. Os conhecimentos são recursos cognitivos “são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação” (PERRENOUD, 1999, p.07). Isso significa que é imprescindível relação teoria-prática existente na aquisição do conhecimento.

De fato as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente preconizam um currículo centrado em competências, cuja concepção nuclear é baseada no princípio teórico-metodológico da reflexão na ação (CARVALHO, 2010). Isso significa que as competências deverão ser adquiridas através de um saber-fazer mobilizado na ação imediata (prática), a partir do saber disponível (teoria), ou seja, a competência do professor é estabelecida diante de seus saberes articulados as suas condições atuais. Tal assertiva pode ser estendida aos alunos, pois os docentes deverão proporcionar a eles situações que articulem os saberes disponíveis as ações imediatas.

Ora, se o professor competente é considerado como aquele que está preparado para agir da melhor maneira dentro da ecologia de sala de aula, de modo que o resultado de suas ações seja exitoso, isso requer a internalização de saberes diversos, compósitos e heterogêneos bem como propôs Tardif (2008). O aluno competente será aquele que igualmente ao professor, reflete sobre suas ações e é consciente de sua importância no processo de ensino aprendizagem.

Considerando a atuação de aluno e professor igualmente importantes no processo educativo, e que tal processo busca a formação humana retomamos a discussão sobre currículo, pois ele enquanto espaço organizador das ações formativas apresentará as

especificidades da instituição, de seus princípios éticos e pedagógicos, do meio social, de seus integrantes e da política educacional nacional e de outros elementos que se tornam importante para o planejamento das atividades que serão propostas. Tal planejamento é evidenciado em um documento formalizado: o projeto político pedagógico.

3.2 O Projeto Político Pedagógico

Tendo em vista a complexidade do processo educativo e necessidade de planificá-lo como forma de garantir seu acompanhamento e percorrer pela sua realização, uma das ações primordiais é documentar o percurso que se pretende fazer para cumprir objetivo. Este documento chama-se Projeto Político-Pedagógico (PPP), e deverá estar em consonância com uma racionalidade que orientará seu desenvolvimento.

Neste aspecto, optar pela terminologia *Projeto Político-Pedagógico* implica em admitir que ele incorpora duas dimensões: a política e a pedagógica. Ele "é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (ANDRÉ, p. 189). Ele é pedagógico, enfatiza Veiga (2001), porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo para uma sociedade menos desigual e injusta, através do aprendizado da competência técnica, humana e política. Portanto, a dimensão pedagógica efetiva a dimensão política através da consciência das intenções na definição das ações educativas; ela vislumbra a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade.

Sob esta composição, um projeto educativo de um curso já no nascedouro evidencia sua dimensão política ao se definir Projeto Político Pedagógico¹⁴ (PPP) ele se qualifica como um projeto político- pedagógico de natureza autônoma e emancipatória.

Este preâmbulo é importante para que possamos nos situar na esteira dos que defendem uma educação baseada no modelo da Racionalidade crítico-emancipatória. Neste

¹⁴Portanto, optar pela terminologia Projeto Político-Pedagógico, significa a opção por outro paradigma de formação calcado em outra racionalidade: a crítico-emancipatória (HABERMAS, 2002, FREIRE, 2004), cujos princípios já foram delineados anteriormente. Uma racionalidade defendida por muitas das Universidades Federais do Brasil que, como agências formadoras por excelência, estão desenvolvendo suas ações formativas, a partir do século XXI. De fato, podemos citar a da Paraíba, a de Pernambuco, a de Santa Maria, a de Minas Gerais, a de Santa Catarina, a de Rio Grande do Norte, a de Mato Grosso, a de Brasília, a de Alagoas, a do Ceará, a de Rondônia, a de Roraima, entre outras de norte a sul do país. Todas elas utilizam potencialmente o termo "**Projeto Político-Pedagógico**" para seus Projetos Institucionais e seus Projetos Educativos dos cursos que ofertam.

aspecto, convém arguir afinal o que é um Projeto Político-Pedagógico? E qual sua importância neste estudo.

Na proposta do trabalho com a educação integral precisa-se conhecer a realidade da escola, dos alunos e da própria comunidade. Para Gadotti (2009, p.51) “a educação integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola, para além dos muros da comunidade escolar”. Tudo isso leva o aluno a uma base sólida de informações com aplicabilidade prática na vida do estudante.

Optar pelo termo Projeto Político-Pedagógico requer a explicitação e contextualização histórica do mesmo, que nos propomos a seguir, ainda que de maneira resumida.

Segundo o dicionário Michaelis (2015), a expressão *projeto* vem do latim *projectu*, que significa lançado para diante. Ideia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro: plano, intento, desígnio. Empreendimento a ser realizado dentro de determinado *esquema* ou de uma racionalidade.

Quando nos referimos ao termo *político*, é porque entendemos que toda ação pedagógica é, também, uma ação política, não no sentido de uma doutrina ou partido, mas no sentido da busca do bem comum e coletivo. Segundo Vasconcellos (2006, p.169), Projeto Político-Pedagógico é a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Toda ação pedagógica está voltada para um processo educativo caracterizado por sua complexidade, ou seja, envolvimento simultâneo de várias instâncias cognitivas e sociais. E, como tal, torna-se necessário um planejamento para garantir a eficácia no desenvolvimento das ações do pedagogo no processo educativo. O planejamento consiste em uma atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a fim de atender aos objetivos dentro das possibilidades dadas.

A função deste planejamento é de diagnosticar e analisar a realidade da instituição, e a partir desta análise definir os objetivos e metas compatibilizando-o com a política educacional de governo como um todo. Assim, este plano determina as atividades e ações a serem desenvolvidas no determinado espaço de maneira mais adequada a realidade de comunidade acadêmica e aos membros que se encontram em seu entorno, bem como define a avaliação dos processos e resultados previstos.

Quando o planejamento é sistematizado se concretiza em planos e projetos, estes representam um esboço, um esquema mental fundamentado em uma ideia, um objetivo, uma sequência de ações que irão orientar uma prática formativa. No espaço educativo o planejamento deverá ser concretizado em um documento chamado de Projeto Político-Pedagógico assim descrito por Libâneo (2004, p.148) como documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo que:

[...] Orienta a prática de produzir uma realidade: conhecer a realidade presente, refletir sobre ela e traçar as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos.

Até a década de 70, as propostas educativas, em todos os âmbitos do ensino, foram construídas tomando por base uma racionalidade positivista e tecnicista que utiliza a educação como instrumento ideológico intensificador das desigualdades sociais. A este projeto educativo poderia caber apenas a denominação de “pedagógico”, uma vez que, à época, o aspecto político foi-lhe subtraído.

Em razão da opção é pela técnica ou tecnicismo, pelo saber instrumental negando a construção de significados da atividade pedagógica. Ainda assim, estaria latente a dimensão política, pois a ação educativa não prescinde a ação política. Consciente ou não ela está presente em qualquer processo educativo.

Contudo, este modelo de racionalidade técnico-instrumental foi denunciado pela Teoria Crítica¹⁵, e, a partir desta década vivemos hoje uma desestabilização conceitual que o pensamento pós-estruturalista nos traz provocando novas reflexões acerca dos fundamentos que normatizam um projeto educativo que possa cumprir a função social de construir bases de uma nova sociedade pela emancipação da razão humana (SANTIAGO, 2001).

Esta desestabilização é visível, inclusive, no uso da terminologia. Tanto é que o próprio MEC/CNE ora utiliza o termo Político-Pedagógico, ora Projeto Pedagógico, ora

¹⁵ Surge com Max Horkheimer (1895-1973) da Escola de Frankfurt, em um texto publicado na Revista de Pesquisa Social do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt, nos anos 1930, na Alemanha, em um período histórico marcado pelo nazismo, stalinismo e a segunda guerra mundial. Sua referência foi o marxismo e sua metodologia, o modelo da crítica da economia política. Tem como objetivo compreender a sociedade em seu conjunto e sua tendência ao desenvolvimento, partindo de dois princípios: o princípio fundamental, que é o da orientação para a emancipação (o seu sentido) e um comportamento crítico que apreende as condições sociais, em que o conhecimento é produzido. Em síntese, a Teoria Crítica opoando-se a posições utópicas e positivistas, fundamentada por estes dois princípios: mostra o mundo social e como ele pode ser melhor; em descrevê-lo simplesmente, mas em mostrar obstáculos e potencialidades de emancipação presentes no contexto histórico (NOBRE, 2004).

projeto de curso, em seus documentos mais atuais que tratam da temática evidenciando a transição de um paradigma de formação humana e profissional inadequado para uma sociedade contemporânea.

Com efeito, a certeza da necessidade de um novo projeto educativo para uma sociedade do conhecimento, globalizada, movida pela tecnologia e pela informação, coloca-se como desafio para educadores de todos os níveis de ensino e das distintas áreas epistemológicas. Desafio que tem uma dimensão política quando se indaga o papel social da instituição de ensino nas relações sociais, na definição do conceito de “homem” e de “sociedade”, interrogando sobre o conhecimento pelo para o exercício da cidadania. Uma dimensão que se fortalece e evidencia nas opções curriculares e nas práticas pedagógicas adotadas.

Não se trata, pois, de um manual de como agir no *lócus* educativo, mas uma forma de conhecer a realidade, refletir sobre ela e através disso subsidiar seu melhoramento. Na perspectiva de Libâneo (2004) o PPP deverá abordar as peculiaridades dos indivíduos da instituição, inclusive a de que o homem é um ser sociohistorico, portanto se constitui perante contínuas transformações. Deste modo, as organizações são sempre construídas e reconstruídas socialmente, o que o caracteriza como um processo inconcluso, pois terá que se reformular diante das alterações do meio.

A principal característica deste documento é organizar a ação reafirmando seu caráter de intencionalidade na produção, deve ser operacional e sintetizar “o que temos; o que desejamos; o que fazemos em função do que desejamos; Como saber se o que estamos fazendo corresponde ao que desejamos” estes são pilares básicos para o Projeto Pedagógico propostos por Libâneo (2004, p.186).

“O que temos” significa o que a instituição construiu ao longo de seu trajeto, além de materiais e membros como quantidade de alunos e professores. “O que desejamos” é o que a gestão pretende desenvolver naquele espaço, com aqueles materiais e naquela realidade. “O que fazemos em função do que desejamos” corresponde aos trabalhos que serão desenvolvidos para alcançar essas pretensões. “Como saber se o que estamos fazendo corresponde ao que desejamos” significa avaliar se o trabalho que está sendo desenvolvido corresponde as referidas pretensões, identificação que será feita através da análise dos resultados geralmente coletados a partir de uma avaliação.

Partindo da concepção de uma educação que olhe o sujeito nas suas múltiplas dimensões e que vise integrar diversas ações no entorno das práticas educativas a educação integral pode sim ser o caminho para a melhoria do ensino no Brasil. Se a escola, dentro do

seu cotidiano, trazer a comunidade para planejar o PPP de forma efetivamente democrática e participativa, melhoraremos a qualidade no aprendizado dos nossos alunos. Além disso, ela se tornará mais atrativa e mais humana.

Entendemos que o PPP seja o formato mais palpável que se assemelha o currículo de uma escola. Apesar de baseamo-nos na perspectiva de currículo real, ou vivo, não poderemos eximir a importância do PPP enquanto documento que formaliza parte de tal currículo, e como tal, encontra-se permeado informações sobre a escola e seus componentes, além de guiar a práxis dos professores.

Assim sendo, ainda que cada instituição ou cada curso tenha a autonomia de definir a identidade do indivíduo que forma, prescinde das políticas educacionais definidas pelo projeto de governo, como os Parâmetros Curriculares, as Diretrizes, a política de avaliação externa, assim como as políticas de educação inclusiva, de modo geral. Isso significa que o PPP é construído na tessitura do contexto legal, político e social do *locus* onde se insere. E, por esta razão se fundamenta em uma Racionalidade pedagógica.

Uma Racionalidade pedagógica, para Carvalho (2010) consiste no conjunto de valores preferenciais, normas interpretadas pelos indivíduos que o construíram e subsidiaram a elaboração de diretrizes para sua ação de formar futuros professores, determinando, assim, uma identidade profissional. Indubitavelmente, um PPP traz uma Racionalidade pedagógica que evidencia um modelo de educação, de sociedade, de professor, de aluno e de aprendizagem que orientam a prática de formação docente, assim como traz no seu âmago os saberes essenciais para construir tal modelo, a matriz curricular.

Nossos olhares voltam-se para a Escola de Tempo Integral (ETI), pois tal formato de escola retoma um currículo outrora utilizado no Brasil, é reformulado e implementado de maneira dúbia: ora é ferramenta que deverá corresponder as expectativas sociais atuais, ora mostra-se como mecanismo de política pública para afastar os jovens da rua. Responderemos a seguir qual a proposta curricular para a ETI contemporânea.

3.3 Um neo-curriculo para a ETI

Demerval Saviani (2007) faz a divisão cronológica do cenário educacional brasileiro em 4 atos. O primeiro deles caracterizado por uma vertente religiosa permeada por uma pedagogia tradicional; no segundo a coexistência da vertente religiosa e leiga, marcada ainda surgimento de novas instituições de ensino; o terceiro ato configura-se pelo predomínio do modelo escola-novista; e quarto ato, marcado por intensas discussões sobre uma escola de

qualidade. O autor chama a atenção para o quarto ato, o momento contemporâneo, onde o pensar sobre a escola e a educação de maneira geral passa por reformulações e retomadas de modelos pedagógicos de outras épocas, ou seja, uma releitura de modelos anteriores aplicados a contemporaneidade. Deste modo, uma ênfase nos prefixos *Neo* e *Pós* nas concepções educativas atuais.

Quando propomos o termo Neo-currículo para o contexto da Escola de Tempo Integral, tendo em vista que a ideia que fundamenta de Educação integral tem raízes num contexto bastante anterior a implementação de escolas de tempo integral no Brasil. Uma ideia preconizada por Aristóteles de educação integral como sendo “a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas” (GADOTTI, 2009, p.21), a ideia de educar integralmente foi retomada e fortalecida por mais pensadores como Jean Piaget (1896-1980), Célestin Freinet (1896-1966), Paulo Freire (1921-1997) dentre outros, constituindo-se como um desafio para a sociedade.

O contexto de uma educação integral já traz consigo certa complexidade, acrescentando ainda, peculiaridades da atualidade, a sociedade do conhecimento, a fluidez das informações, a necessidade de inclusão social, e ainda a ampliação das responsabilidades da escola, que deixa de ser apenas uma transmissora de conhecimentos formais para ser protetora social, formadora de opinião, e ainda um veículo de emancipação pessoal, social e comunitária. A concepção de educação integral é retomada num cenário no qual a educação de qualidade vem sendo discutida, e quando essa educação é transposta para a escola é relevante um olhar voltado para as organizações curriculares de instituições que pretendem seguir esta abordagem. Neste aspecto, a escola contemporânea deve visar um desenvolvimento pleno de seus educandos, ou seja, oferecer a eles uma educação integral, como afirma Gadotti (2009, p.37). “São objetivos de toda escola, já que toda escola deve almejar uma educação integral”. No entanto os currículos se diferem, pois toda escola possui suas peculiaridades que acabam por desemborcar em seu currículo.

O currículo entendido na mesma acepção de Pacheco (1996, p.27) como um conjunto de intenções situadas no contínuo que “vai da generalidade a concretização”. Assim, as intenções de uma Escola de Tempo Integral, junto com sua trajetória, planos e vivências, conexas com sua vontade de propiciar um desenvolvimento pleno de seus educandos fazem parte do seu currículo. Dada a complexidade desse significado, Perrenoud (1999) não atribui uma definição de currículo fixa e definitiva, apresenta duas visões de currículo. Na primeira observa-se o currículo como percurso que dá uma maior amplitude ao conhecimento, não se preocupando em mobilizar esse conhecimento em alguma situação. Quanto à segunda visão,

esta aceita a limitação da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos, serão exercitados de maneira intensiva e mobilizados em situações complexas.

O currículo caracteriza-se como espaço onde se fundamenta a identidade dos alunos/sujeitos que se deseja formar indicando-lhes a forma como esta será construída, ou seja, é um espaço onde são definidos os princípios teórico-metodológicos da ação educativa. Ele consiste, portanto, em um plano que sintetiza um conjunto de saberes, de competências que são pensados no interior de uma trama social, política, acadêmica, afetado por valores e pressupostos, possíveis de serem decifrados (SACRISTAN, 2000).

Ora, se na contemporaneidade as competências requeridas pela escola foram modificadas, que competências deveriam ser previstas no currículo dos cursos de formação docente? E, em se tratando do educador infantil e de anos iniciais do ensino Fundamental possa exercer seu principal papel? Papel definido por Alarcão (2010) de criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender. Estas questões sobre competências e saberes são imprescindíveis à docência, bem como a constituição de uma cultura e identidade docente embasam as discussões sobre a formação docente no século XXI, em nível global, culminando na discussão sobre o campo de currículo e sobre os saberes propostos pelo mesmo.

O segundo artigo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresenta as diretrizes que irão conduzir a ampliação do tempo nas escolas, tais diretrizes trazem propostas que envolvem os alunos em projetos socioculturais e ações educativas por meio da arte, do esporte e do lazer. (BRASIL,2014)

Para realizar o projeto de ampliação do tempo na escola o Governo implementa o Programa Mais Educação, que seria o ponto de partida para que as escolas públicas ampliem suas jornadas. Este Programa é o operacionalizador das diretrizes do PDE, segundo o Guia que orienta elaboração da proposta de Educação Integral (BRASIL, 2013) implementação se inicia no ano de 2008 em 55 municípios de 25 estados e no Distrito Federal priorizando escolas de Ensino Fundamental com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A introdução do *Mais Educação* acarreta mudanças na estrutura curricular das escolas, o currículo agora é trabalhado sob a perspectiva de Currículo Significativo, a pretensão é de promover um diálogo escola-comunidade, pois a Escola de Tempo Integral deverá articular currículo e vida.

Um currículo significativo é aquele que faz sentido para o estudante e que é relevante, porque produz aprendizagens que causam impactos na vida em comunidade ou na vida de toda cidade. [...] é fazer com que os alunos compreendam as ligações entre as diferentes disciplinas e mostrar como o conhecimento que constroem na escola e em outros espaços da **cidade educadora** pode ter aplicação imediata em seu dia a dia. (BRASIL, 2013. p.15)

Deste modo, compreendemos que a proposta curricular consiste numa organização compatível com a realidade, com uma flexibilidade que evita a compartimentalização dos conhecimentos, é um currículo delineado por que convive com o real, cujo foco é conduzir os alunos a desenvolverem raciocínios para lidar com problemas concretos.

Ainda no documento que conduz a jornada ampliada (BRASIL, 2013, p.23) encontra-se o termo currículo crítico, definido como uma tarefa da equipe pedagógica da Escola de Tempo Integral, a de se propor a construir um currículo capaz de “instrumentar os alunos para enfrentarem os problemas inerentes à formação de uma nova ordem social”, seu formato é pautado na interdisciplinaridade, na transdisciplinaridade e leitura, tal currículo contempla ainda a pesquisa e a avaliação como processos contínuos com características diagnósticas e formativas, pontos que referenciam uma integralidade curricular que agrega saberes oriundos de instancias formais e informais.

O currículo para uma educação em tempo integral é regulamentado na legislação brasileira, no artigo 213 da Constituição, por exemplo, menciona a jornada ampliada como meio de oferecer atividades e experiências de aprendizagem diferenciada (BRASIL, 2000). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), já no artigo primeiro, o processo educativo é estendido para além da escola, ressaltando a família, convivências sociais, trabalho e toda a sociedade civil como espaços formativos, o que podemos relacionar com o currículo significativo, descrito anteriormente.

O currículo significativo também é contemplado no Estatuto da criança e do adolescente (ECA), lei 8.069 (BRASIL, 1990) no seu artigo 58 menciona que o processo educativo deverá respeitar os valores artísticos, culturais e históricos próprios do contexto social das crianças e adolescentes.

Questionamos em qual visão aproxima-se o currículo da Escola de Tempo Integral. Vimos, ao longo da história, tentativas de implementar escolas que prezassem por uma educação integral no Brasil, algumas delas surgem para suprir necessidades familiares e sociais. Como foi o caso dos CIEP's, citados anteriormente. É preciso lembrar da função básica da escola, ensinar, mesmo que esta função pareça pequena dentro da amplitude da escola, que hoje ultrapassa até mesmo seus próprios muros.

A escola da contemporaneidade deve focar no ensino, mas sem que este ensino esteja desvinculado de uma realidade, segundo Freire (1996) o ensinar com comprometimento torna “impossível separar ensino dos conteúdos e formação moral”. Não podemos limitar um currículo focado em conteúdos sistêmicos sem nos reportar a quem estes conteúdos chegarão.

Conforme Pacheco (1996, p.16)

O currículo enquanto projeto educativo e didático compartilha de três ideias-chaves: de propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função das finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico da escola.

Antes de pensar em um currículo para Escola de Tempo Integral precisamos observar estas ideias. A proposta de uma Escola de Tempo Integral é atingir uma educação integral, pensamos de início em um aluno que passará o dia inteiro na escola, a fim de que receba um acompanhamento mais especializado. Além disso, o espaço que aquela escola dispõe também deverá ser adequado às atividades que ali deverão ser desenvolvidas.

A segunda ideia do autor está interligada a uma das questões primordiais da escola, isto é, o processo de ensino-aprendizagem, e se refere a ele como sendo algo que articula os conteúdos às atividades.

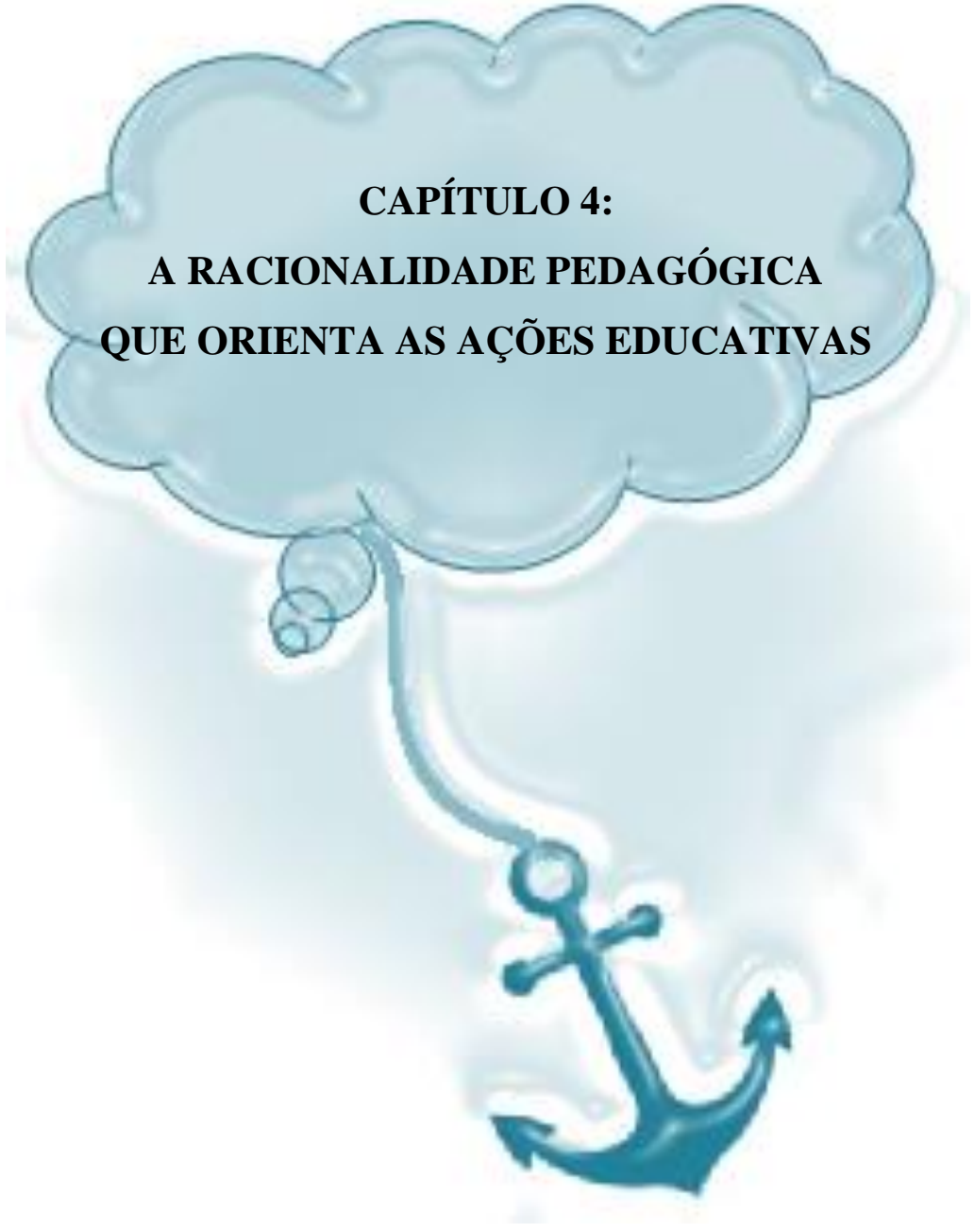
No entanto, não é o currículo que vai assegurar o modo como esse processo acontece, Cavaliere (2002, p.259) compartilha desta ideia afirmando que “[...] embora a escola seja um ambiente intencionalmente instituído, no qual as aprendizagens são planejadas e selecionadas, isto não significa que a forma *natural* da aprendizagem deva ou possa ser rompida.”

A aprendizagem natural, no sentido de respeitar a peculiaridades deste processo, deixando-o fluir. Remetemo-nos, assim, a terceira ideia de Pacheco (1996), de que além da articulação conteúdo-atividade, defende-se ainda a consonância com as especificidades de cada escola. No caso da Escola de Tempo Integral, estas atividades são vivenciadas de maneira mais intensa, pois o tempo em que aquele aluno passa em contato com a escola é mais extenso, tornando necessária uma atratividade maior nas atividades diárias.

Moll (2012, p.28) sustenta que a transição da “escola de turno” para a escola integral não se restringe a ampliação do tempo na escola, o desafio está na “qualidade desse tempo” e em como será atribuído atividades que contemplem a educação integral que visa um desenvolvimento holístico do educando. Para tanto, a autora complementa que esse tipo de escola implica na reestruturação ou ampliação do espaço, da rotina, e da jornada de trabalho dos profissionais que estão inclusos no processo educativo e, sobretudo dos alunos.

Compreendemos que a proposta curricular na ETI deve considerar o aluno em sua totalidade, e que pretende que ele se desenvolva de maneira integral, preparando-o para a vida na sociedade contemporânea, afinal a escola possui um “compromisso real e verdadeiro com os objetivos sociais e as demandas políticas” (HORA, 1994, p.38), instigando o pensamento de que a escola que educa integralmente transborda seus muros, e atinge sua comunidade. Padilha (2012) aponta que a educação integral valoriza cada sujeito, assim alunos, professores, equipe gestora, e outras instancias da sociedade civil como igreja, movimentos sociais, sindicato, dentre outros, saibam o que acontece na educação daquela comunidade.

Nesse sentido, este currículo deverá ser permeado de conteúdos significativos e práticas relevantes a sua formação profissional e moral de maneira correlacionada. Deverá ser composto, ainda, por momentos de descontração, e apreciação ou aprendizado de música, danças e esportes. Tudo isso em prol de uma educação emancipatória, não apenas de um aluno individual, mas para toda aquela comunidade inserida neste contexto. Esta maneira de compreender o currículo escolar evidencia um pensamento, uma Racionalidade pedagógica que pode ser percebida na ETI. Neste contexto cabe a pergunta: O que é a Racionalidade pedagógica? Destarte, consideramos que a Escola de Tempo Integral e seu currículo, bem como as demais atividades educativas que ocorrem no espaço escolar são impulsionadas por tal Racionalidade pedagógica, tema do próximo capítulo.



**CAPÍTULO 4:
A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA
QUE ORIENTA AS AÇÕES EDUCATIVAS**

CAPÍTULO 4: A RACIONALIDADE QUE ORIENTA AS AÇÕES EDUCATIVAS

Discutir Escola de Tempo Integral e o currículo nos remete ao alicerce central do discurso: o que move as ações educativas? Consideraremos ainda a essência humana da curiosidade por justificativas, pois segundo Sacristan (1999) pertence a nossa essência buscar e atribuir causas aquilo que acontece, deste modo torna-se indispensável que perante tal discussão nossos olhares se voltem para a reflexão que fundamenta tais ações, ou seja buscar e atribuir causas para as práticas em sala de aula, para os modelos de avaliação, para a constituição dos currículos, para o formato de escola, para a relação professor aluno e tantos outros fenômenos educativos. Tais práticas são cotidianas são subsidiadas por uma *razão*, que o dicionário define como:

1 O conjunto das faculdades anímicas que distinguem o homem dos outros animais. 2 O *entendimento* ou inteligência humana. 3 A faculdade de compreender as relações das coisas e de distinguir o verdadeiro do falso, o bem do mal; raciocínio, pensamento; opinião, julgamento, juízo. 4 A faculdade que refere *todos os nossos pensamentos e ações* a certas regras consideradas imutáveis. (MICHAELIS, 2015, *grifo nosso*)

Situando tal razão no contexto da educação, sobretudo a escolar, compreendemos que a razão permite ao professor identificar e resolver os problemas. Possibilita que este profissional pense, repense e planeje as ações para a sala de aula de maneira intencional, e específico para sua realidade. A razão orienta o professor para que ele possa cumprir os objetivos propostos pelo processo de ensino-aprendizagem.

Derivado da Razão, nos reportamos ao conceito de racionalidade, que na educação, consiste no saber-fazer orientado pelo pensamento, aquilo que os professores desenvolveram ao longo da formação e da experiência. Ressalta-se que não propomos a racionalidade como uma discussão pós-moderna ou oriundas das Neo pedagogias contemporâneas. Para Sacristan (1999, p. 18)

É, sobretudo, na civilização moderna onde se firmaram a crença e a esperança de que as práticas e condutas humanas podem orientar-se seguindo determinada racionalidade. [...] Assim que o conhecimento relacionado com qualquer atividade foi acrescentado e refletiu sobre si mesmo e sobre suas potencialidades, surgiu a discussão – não apenas como intuição, mas como problema específico – sobre a relação entre o pensar e o fazer ou trabalhar.

A Racionalidade pedagógica compreende o processo de reflexão sobre os motivos, os julgamentos e decisões, os saberes da prática pedagógica, sua organização e sua

distribuição. Para o autor a Racionalidade é estabelecida conforme as representações mentais dos sujeitos, de acordo com suas condições de clareza, de precisão e de veracidade. A Racionalidade pedagógica pode ser comparada como a matriz que sedimenta e consubstancia um conjunto de características de sua prática educativa. (SACRISTAN, 1999).

Metaforicamente, compreendemos como a âncora do pensamento que sustenta o processo educativo. Âncora em sentido figurado pode significar abrigo, proteção ou apoio. Também simbolizam firmeza, esperança e força. Hebreus 6:19: "*Temos essa esperança como âncora da alma, firme e segura...*", passagem que se refere à esperança de acordo com a promessa de Deus. Deste modo, a Racionalidade pedagógica é aqui compreendida como aquilo que sustenta os saberes que os professores construíram ao longo de sua experiência.

Carvalho (2010) define que a Racionalidade pedagógica trata-se de um saber constituído da experiência educativa. Significa que ela corresponde à matriz de concepções que o professor construiu (e constrói) a respeito de categorias centrais do trabalho docente, como a de educação, de ensino, de aprendizagem, entre outras. Portanto, pode ser considerada como a visão pedagógica, ou seja, um conjunto de pressupostos e práticas através do qual o professor se relaciona com seus alunos na ecologia da sala de aula. Implica dizer que ela se fundamenta em pretensões de verdade demandadas por estes pressupostos e pelas práticas dela decorrentes.

Assim, a Racionalidade pedagógica se constitui a partir de duas categorias: a *ideia* e a *imagem*¹⁶. Através da *ideia* e da *imagem* os membros da escola formulam acerca de seus elementos. Com base na Semiótica¹⁷, estes termos consistem em signos da nossa representação, enquanto mente interpretadora:

A partir da relação de representação que o signo mantém com seu objeto, produz-se na mente interpretadora um outro signo que traduz o significado do primeiro (é o interpretante do primeiro). Portanto, o significado de um signo é outro signo - seja este uma imagem mental ou palpável, uma ação ou mera reação gestual, uma palavra ou um mero sentimento de alegria, raiva... uma ideia, ou seja lá o que for - porque esse seja lá o que for, que é criado na mente pelo signo, é um outro signo (tradução do primeiro). (SANTAELLA, 1990, p.13).

¹⁶ Segundo dicionário a *ideia* é um substantivo feminino que significa conhecimento, noção ou informação acerca de alguém ou algo, enquanto que a *imagem* configura-se como uma representação dos aspectos particulares pelo qual um ser ou Objeto é percebido por alguém. (MICHAELIS, 2015)

¹⁷ Para Santaella (1990) a Semiótica é a ciência que investiga todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido.

Deste modo, justificamos o uso do termo *imagem* para os sujeitos, considerando a perspectiva de que eles mesmos constroem a percepção de si e os demais elementos da Racionalidade. Consideramos, ainda, que a *ideia* dos elementos, somente poderá ser formulada pelo próprio sujeito após conhecer ou obter informações sobre estes elementos. Além disso, a imagem é algo concreto, tal qual o sujeito Professor, por exemplo, enquanto que ideia é algo abstrato, por isso atribuído a concepções de ensino. Assim, um sujeito que adota uma racionalidade formula uma imagem de si e uma ideia dos elementos que referem-se a suas ações.

Considerando que a Escola de Tempo Integral, pretende ser Integradora, todos os seus membros se constituem como Sujeitos da ação educativa, assim citaríamos o agente de portaria, os zeladores, a secretária, a merendeira, o vigia, os superintendentes e todos os profissionais envolvidos na escola, pois todos eles estão envolvidos no processo educativo, mesmo que alguns designados a papéis secundários, mas de grande valia para o Sistema escolar.

Todos os membros da escola participam do desenvolvimento dos alunos, mesmo que de maneira não intencional. Os professores que participaram da pesquisa reconhecem o valor de todos estes profissionais, no entanto ressaltam a importância dos Sujeitos que apresentam uma intencionalidade ao educar, os Sujeitos da ação racional educativa. Este reconhecimento foi encontrado em nosso estudo. Contudo, a intencionalidade do ato de educar delegada apenas a três sujeitos da ação racional educativa, representados na figura 3:

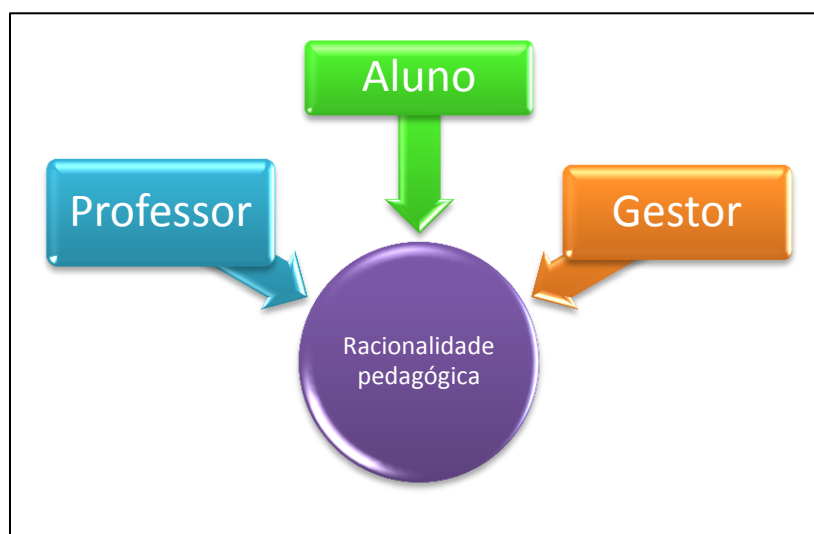


Figura 3 – Os Sujeitos da ação racional educativa como componentes da Racionalidade pedagógica. Dados da Pesquisa, 2015.

São estes sujeitos que a Racionalidade pedagógica dos professores da Escola investigada acessa como aqueles que apresentam uma intencionalidade no ato de educar ou de educar-se. Além dos sujeitos, a Racionalidade pedagógica é composta pela ideia de seus elementos-chave que pertencem a ação racional educativa dos sujeitos já mencionados. Os elementos são ações e dispositivos, nem sempre concretos, utilizados diariamente pelos professores para que possam desenvolver sua prática educativa. Assim, os elementos que destacaremos em nossa discussão estão representados abaixo na figura 4:

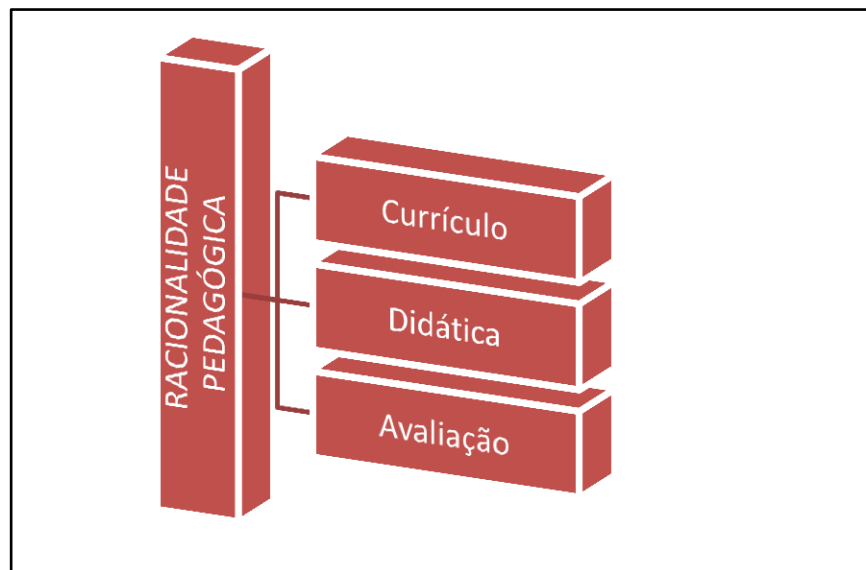


Figura 4 – Os Elementos-chave da ação racional educativa como componentes da Racionalidade pedagógica, Dados da Pesquisa, 2015.

Considerando os elementos supracitados, observamos que a Racionalidade pedagógica está estreitamente vinculada aos saberes da prática educativa (currículo, didática e avaliação). Compreendê-la, implica em conhecer o paradigma da epistemologia da prática conceituada como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2008, p. 255). Trata-se de um “modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática”. (SCHÖN, 2000, p.19). Um modelo explicativo de formação para o trabalho docente, focalizando o professor enquanto profissional que dá sentido e significado às suas ações. Com base em estudos de caso, o autor afirma que é na reflexão, baseada nos problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais, que se produz uma base epistemológica. Portanto, compreender a Racionalidade pedagógica dos professores da ETI, implica em evidenciar a epistemologia da

prática no qual eles fundamentam suas ações educativas, o que imprime uma reflexão sobre a Epistemologia da prática docente.

4.1 A Epistemologia da prática docente

A epistemologia da prática consiste no estudo dos saberes utilizados corriqueiramente pelos profissionais em seu espaço de trabalho, tais saberes alicerçam a identidade deste profissional e apresentam-se como Racionalidade. A Racionalidade pedagógica vincula-se aos saberes docentes, permeando um conjunto de suposições e práticas que possibilitam a compreensão e a adaptação de experiências individuais no contexto das instituições. Tal racionalidade traz um modelo de educação, de escola e do posicionamento dos indivíduos envolvidos no ato educativo. Para Saviani (2007), a divisão cronológica da educação no Brasil ocorre em 4 atos: O primeiro caracterizado por uma vertente religiosa permeada por uma pedagogia tradicional; o segundo a coexistência da vertente religiosa e leiga, marcada ainda pelo surgimento de novas instituições de ensino; o terceiro ato configura-se pelo predomínio do modelo escola-novista; e quarto ato, marcado por intensas discussões sobre uma escola de qualidade. De fato, durante todo o trajeto da escolarização no Brasil passamos por diversos momentos históricos que caracterizavam o modelo de escola e de professor necessário a determinada época. Na contemporaneidade a novas atividades sociais trazem novas exigências ao cidadão, requerendo-lhe como assevera Alarcão (2010, p.20) que “o cidadão é hoje cada vez mais considerado como pessoa responsável. O seu direito a ter um papel ativo na sociedade é cada vez mais desejado”.

A discussão em torno dos saberes docentes nos leva a percorrer o âmbito de uma temática recente denominada epistemologia da prática docente, ou saberes docentes proposto por Tardif (2008) que os compreende no sentido lato; como são hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades; em outras palavras, aquilo que comumente é chamado de *saber, saber-ser e saber-fazer*. Ao teorizar sobre os saberes da docência necessários para o desenvolvimento das competências o autor propõe o saber docente como um saber plural, heterogêneo, que se estabelece de forma peculiar e específica de fontes variadas e influenciadas por diversos fatores. Pela diversidade de uso com que se manifestam no saber-fazer e saber-ser dos professores, foram cartografados como saberes disciplinares, profissionais, curriculares e de experiência.

O saber docente consiste nos saberes que vão sendo adquiridos com a mediação de um professor de maiores conhecimentos acadêmicos. Esses são “saberes transmitidos pelas

instituições de formação de professores” (TARDIF, 2008, p.36) é neste *lócus* que o professor deverá obter domínio sobre a teoria que alicerçará sua prática. Tornou-se necessário compreender como se constitui a Racionalidade pedagógica do professor, que é composta por diversos saberes oriundos de âmagos diversificados. O primeiro elemento da composição da Racionalidade pedagógica é elencado por Tardif (2008) como *saberes pedagógicos*, que segundo o autor:

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2008, p.37)

Outro componente da Racionalidade são *os saberes disciplinares* geralmente são oriundos das academias, estes emergem da tradição cultural e das manifestações dos grupos sociais produtores de saberes mais elaborados, de caráter científico. O autor os caracteriza como saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas. Como exemplo deste saber isolado, o professor de matemática que para desenvolver seu trabalho precisa ter domínio das funções e equações matemáticas, dos conceitos referentes à trigonometria e outros assuntos específicos da disciplina matemática, diferente do professor de história que deverá ter domínio sobre os acontecimentos no Brasil e no mundo, datas e outras manifestações sociais do passado.

Quanto aos *saberes curriculares*, estes são relativos aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a academia categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a mesma. Correspondem às concepções de ensino-aprendizagem defendidas pela instituição na qual o professor está sendo formado, por exemplo. Estas concepções deverão orientá-lo em sua prática, no intuito de que o trabalho desenvolvido esteja em consonância com a comunidade escolar que receberá seus serviços. Deverão estar contidas claramente no Projeto Político-Pedagógico, para que além dos docentes outros membros da instituição conheçam os parâmetros que regem as ações que ocorrem naquele determinado espaço escolar.

E por fim o *saberes da experiência*, são aqueles saberes que adquiridos no cotidiano, no chão da sala de aula, que apesar de muitas vezes orientados pelos outros saberes é próprio do docente que o constituiu a partir de suas vivências corriqueiras. Estes são os saberes experienciais, preconizados por Tardif (2008) como:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2008, p.38)

Sabe-se que prática diária de um professor é fruto de um processo que advém de uma formação que perpassa um longo percurso, nos permitindo chamar esse processo de contínuo ou ainda permanente. As primeiras reflexões acontecem na graduação, quando este professor começa a receber informações embrionárias sobre o processo educativo. E, embora se tenha consciência de que as aulas recebidas na academia não são o suficiente para a construção da prática que este irá desenvolver em sala de aula é necessário pensar nesta formação de modo a possibilitar o desenvolvimento de competências, habilidades e saberes necessários para o desenvolvimento profissional do professor.

No decorrer de sua formação e de suas experiências individuais, o professor desenvolve uma racionalidade que servirá de fundamento a suas ações, mesmo que de modo não substancial e consciente. Situamos os saberes no intuito de compreender como se molda a racionalidade. Ao estudar como os saberes da prática docente são produzidos; ou seja, a racionalidade em que subsidia as atividades dos professores, estamos adentrando no campo da epistemologia da prática docente, entendida tanto como campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os seus próprios saberes.

Cada prática é alicerçada em um modelo de Racionalidade pedagógica que tanto mostra a identidade dos professores, como explicita a escola. Portanto, é relevante compreendermos as racionalidades pedagógicas que poderão fundamentar a práxis do professor bem como o currículo da escola. Uma Racionalidade pedagógica, segundo Therrien (2000) refere-se ao copilado de valores preferenciais, normas interpretadas pelos sujeitos que o construíram e subsidiaram a elaboração de diretrizes para sua ação, portanto determinante direto da sua identidade profissional. Porquanto é relevante compreendermos as racionalidades pedagógicas que poderão fundamentar a práxis do professor bem como o currículo da escola.

A literatura em torno desta Racionalidade pedagógica apregoa várias categorizações, salientando que cada uma destas racionalidades defende posturas que se diferenciam pelo contexto histórico, no entanto é válido ressaltar que o surgimento de uma nova racionalidade não exclui totalmente as implicações da racionalidade anterior. No Quadro 3 a seguir enumeramos algumas destas concepções estruturadas por autores que categorizam a Racionalidade pedagógica em três perspectivas:

Quadro 4: Racionalidade pedagógica

AUTOR	ANO	Racionalidade 1	Racionalidade 2	Racionalidade 3
GIROUX	1986	Técnica	Hermenêutica	Emancipatória
GOMEZ	1998	Técnica	Prática	Reconstrução Social
CONTRERAS	2002	Técnica	Prática	Crítica
CARVALHO	2007	Técnico-instrumental	Prática-reflexiva	Crítico-emancipatória

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Como exposto no Quadro 3, diferentes classificações são disseminadas pela literatura, elas nem sempre apresentam limites claros entre cada tipo de Racionalidade pedagógica. Porquanto, centraremos nossa discussão em Carvalho (2007), por ser a autora mais recente e situar e definir melhor cada segmento, os quais prefere abordar sob três perspectivas: *a técnico-instrumental, a prático-reflexiva e a crítico-emancipatória*.

4.2 Racionalidade técnico-instrumental

A Racionalidade técnico-instrumental segundo Carvalho (2007) é fundamentada na corrente filosófica do Behaviorismo, por tal orientação persegue a especialização e o refinamento metodológico como base para o desenvolvimento de competências. A mesma autora cita como exemplo brasileiro, a década de 1970, a racionalidade da formação docente teve a natureza técnico-instrumental, deixando silenciar a perspectiva política. Ela decorre da crença originada pelo esforço de cientificizar o campo educacional e do afã de melhorar o ensino pela aplicação do método científico encabeçado por Ralph W. Tyler em meados da década de 1940.

A ideia de Carvalho (2007) é fundada na perspectiva de Giroux (1988), a qual sugere que a Racionalidade puramente técnica é resultado da *proletarização do magistério*. Para o autor, o século XX advém de uma administração e organização escolar pública crescentemente submetidas à influência de ideologias instrumentais, a serviço de interesses corporativos essencialmente capitalistas. Deste modo, falar da proletarização do magistério sob a ótica do autor significa dizer que há uma divisão do trabalho social e intelectual, cujo intuito é a tendência opressiva que necessita do gerenciamento da vida diária.

Giroux (1988) é categórico para delinear a Racionalidade técnica, descrevendo cada um de seus elementos. Inicia com a imagem dos sujeitos: gestor, professor e aluno. A imagem de Gestor é concebida como sendo dos administradores, diretores e superintendentes, ambos voltados para produzir os princípios de um gerenciamento de negócios saudável, ou seja, são apenas técnicos aplicando os princípios da teoria organizacional de empresas, que deve gerenciar os professores enquanto funcionários. Este por sua vez, tem a imagem de um servidor público dedicado a reproduzir a cultura dominante. Segundo Popkewitz (1984, apud GIROUX, 1988, p.10) “deveriam educar as massas e dar direção ao processo moral e social”.

A escola que adota tal racionalidade, na visão do autor, promulga currículo não permitem a colaboração dos professores, o que engessa a autonomia docente, transformando-os em simplórios repassadores de conhecimento pronto. Tais conhecimentos deverão ser decorados pelos alunos, estes que possuem imagem de folha branca a ser preenchida pelo professor. Os alunos são alheio ao seu processo de aprendizagem, além da tentativa de padronizá-los, ou seja:

Esta abordagem restringe a diversidade do corpo docente, e simultaneamente, recusa considerar seriamente a questão de como lidar pedagogicamente com estudantes menos privilegiados. Ignora o fato de que os alunos provêm de diferentes contextos e incorporam diferentes experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos. (GIROUX, 1988, p.19)

Neste aspecto, os Profissionais da educação fundados nesta racionalidade, relegam os alunos e desconhecem o professor como sujeito epistêmico, e propondo um currículo como forma de garantir o desenvolvimento de habilidades preferencialmente técnicas, delegando aos docentes, papel técnico, nos quais deverão executar princípios e leis prescritos deixando escapar o pensamento crítico exigido pela complexidade do processo educativo.

4.3 Racionalidade Prático-reflexiva

No início de século XX, John Dewey desencadeia um movimento oponente propondo um ensino que se baseasse no *princípio prático* (aprender fazendo). Este movimento como ganha repercussão na Inglaterra com os trabalhos de Stenhouse (2004), que ergue a bandeira em prol de uma teoria da educação que deve ter como núcleo a educação em si mesma. E estas foram algumas das teorias que modelaram a Racionalidade *Prático-reflexiva*. Em linhas gerais, a visão de currículo que procede desta racionalidade é um processo que exige dos professores capacidade de reflexão, conhecimentos, habilidades e

dedicação profissional para adequá-lo às peculiaridades do aluno. Sua formulação deve concentrar-se mais em termos de conteúdo (que em boa parte advém do ensino) do que em objetivos.

Na mesma linha de pensamento situamos o pensamento de Demo (2015), que apesar de não utilizar o termo Racionalidade prático-reflexiva, defende uma educação baseada no praticismo fundado numa reflexividade. É a perspectiva renovada de tal conceito. O autor critica o modelo de formação *instrucionista* apregoado nas universidades e perpetuado pelos docentes em suas salas de aula nas escolas. De tal modo o professor é vitimado pelo sistema de formação alicerçado na Racionalidade pedagógica técnico-instrumental. A ideia de Demo (2015) é substituir o instrucionismo pela pedagogia autoral, é fazer com que o discente aprenda fazendo, refletindo sobre suas próprias práticas, isto é, educar, sobretudo, pela pesquisa na qual o estudante se desenvolve sob dois aspectos: formal, cuja “competência de produzir conhecimento próprio”; e político que proporciona a “busca de modos mais efetivos de formação, produção do conhecimento, conhecimento que construa oportunidades políticas, pois sabe pensar”. (DEMO, 2015, p.147)

Quanto ao conteúdo, o mesmo autor nos remete ao Currículo proposto como a sistematização de uma força científica atrelada ao cuidado da cidadania. Ressalta-se a valorização dos conteúdos, este serão abordados sob a perspectiva de “aprender ciência fazendo ciência”, onde o conteúdo escolar é pra ser transformado sob dois horizontes: enquanto base teórica necessária a todos os profissionais; e desenvolvimento da habilidade de aprender fazendo. De fato, críticas travadas em torno dos conceitos de professor reflexivo e pesquisador são contundentes, referindo-se ao praticismo restrito à sala de aula como suficiente para a construção do saber docente e pelo individualismo que se configura pela reflexão em torno de si mesma e do profissional que a vivencia, não especificando claramente o modelo de sociedade que direcionaria as reflexões (LIBANEO, 2002).

4.4 Racionalidade crítico-emancipatória

Emerge no cenário atual a racionalidade crítico-emancipatória, que toma por base a crítica da ação, “critica o que é opressor e apoia a ação a serviço da liberdade e bem-estar individual” (GIROUX, 1997, p.249). Esta Racionalidade pedagógica é representada por Jürgen Habermas, cujos postulados acerca de sua investigação filosófica, sustentam a tese de que todo conhecimento é construído por meio de um interesse que o denomina *emancipatória*. Habermas (2003) afirma que a autorreflexão é necessária para trazer à consciência os

determinantes que estruturam a realidade social concreta para que assim possamos transformá-la. Afirmamos que os profissionais da educação que racionalizam de maneira crítico emancipatória, na maioria dos casos empregam o discurso da autocrítica, a ideia de proporcionar meios para a ascensão de uma pedagogia mais libertária, e mais politizada. Bem como cita o autor.

A tarefa central para tal categoria é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. [...] A escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um *projeto social* para ajudar os alunos a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer as injustiças e mudarem a si próprios (GIROUX, 1989, p.33. *grifo nosso*).

O projeto social mencionado enfatiza a educação como um ato político, reforçando que é a partir de tal projeto que poderíamos melhorar o ambiente social. Retomamos a ideia de que a ação pedagógica não pode ser restringida ao ponto de vista instrumental, considerando o professor e o aluno como seres humanos, bem como propôs Sacristan (1999). Portanto, a principal prerrogativa de uma Racionalidade pedagógica crítico emancipatória consiste em dar voz ativa aos sujeitos que estão envolvidos no processo educativo, e isso se inicia em compreendê-los como seres humanos permeados de capacidades, atores coletivos em suas várias características, seja de classe, cultura, gênero ou sexo. Articulamos a esta assertiva a ideia de Freire (1996), que também propõe os sujeitos da ação educativa como atores sociais, elencando para estes atores, competências mais humanísticas como a generosidade, ética, criticidade, comprometimento, autonomia, liberdade, autoridade, a consciência, o saber dialogar, o saber ouvir. Isso deve ser levado para a sala de aula, e ser mediado pelo professor e internalizado pelos alunos. O método dialógico do autor propõe o levantamento de problemas, o professor deve conhecer, analisar criticamente e, sobretudo, problematizar a realidade que circunda ele mesmo e seus alunos.

Giroux (1989) ressalta a importância da linguagem para a Racionalidade pedagógica, principalmente a crítico-emancipatória, na qual o uso da linguagem perpassa a ferramenta de comunicação para ser um instrumento de expor o pensamento, ressaltando a fala como *locus* de significado que resgata o discurso de possibilidade, pois é por meio desse instrumento que as necessidades podem ser construídas, destruídas e reconstruídas conforme as preocupações emancipatórias. O mesmo autor compreende que as escolas que seguem esta vertente podem ser entendidas como uma esfera democrática, e como tal, devem questionar as dinâmicas de linguagem que constituem os currículos formais e ocultos, buscando identificar como eles podem silenciar ou dar voz aos integrantes da instituição. Nesta esteira incluímos a

Racionalidade Comunicativa proposta por Habermas (2002), fomentada no modelo Comunicativo oriundo de uma vertente da Teoria crítica na Escola de Frankfurt defendida pelo autor, que compreende a racionalidade como de Dupla Face: instrumental, orientada para o êxito e está relacionada ao trabalho; e comunicativa orientada para o entendimento, presente na formação da identidade dos indivíduos e das instituições. Frisamos que ambas as racionalidades são importantes e que devem ser desenvolvidas de maneira concomitante:


Com Habermas, surge a ideia de uma racionalidade dúplice, em que a racionalidade instrumental e a comunicativa se mostram ambas não apenas necessárias a produção e reprodução da vida em sociedade como também complementares. Fundamental é que cada uma dessas racionalidades não extrapole seus domínios próprios. (NOBRE, 2004. p.58)

A ideia de articular a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa, segundo Habermas (2002), consiste em propiciar a emancipação, não uma emancipação no sentido revolucionário da palavra, bem como defendia a Dialética do Esclarecimento¹⁸, mas, sobretudo, uma valorização de potenciais emancipatórios, que conscientize os indivíduos de seus direitos e deveres, como a participação democrática nas instituições por exemplo.

Na acepção de Carvalho (2007), a natureza crítico-emancipatória da Racionalidade pedagógica fundamenta-se em quatro postulados que propõe a educação como sendo: situada historicamente; uma atividade eminentemente social; prática política, pois influencia nas escolhas daqueles que participam, além de ser caracterizada como intencional; prática interativa, problemática que relaciona sujeito, meio e conhecimento. Esta assertiva nos permite compreender a complexidade de tal racionalidade, que permeia vários aspectos da dimensão humana e exige a participação interativa do grupo de sujeitos que desejam resultados não apenas quantitativos, mas, sobretudo de melhorias sociais.

A confluência do pensamento dos autores mencionados nos leva a afirmar que a Racionalidade pedagógica crítico-emancipatória articula o enfoque teórico e prático, apresentando um caráter instrumental inerente ao reflexivo que pretendem atingir a autonomia racional dos sujeitos. É nessa perspectiva que nos propomos compreender a Racionalidade pedagógica da ETI, discutida no capítulo a seguir.

¹⁸ Segundo Nobre (2004) consiste na vertente mais tradicional da teoria crítica da escola de Frankfurt que objetivava investigar a razão humana e as formas sociais da racionalidade, a qual consideravam apenas instrumental. Foi defendida por Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973) e criticada por Habermas que passa a reinterpretar a racionalidade.



**CAPÍTULO 5:
A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA DA
ETI E SUA INTERFACE COM O CURRÍCULO**

CAPÍTULO 5: A RACIONALIDADE DA ETI E SUA INTERFACE COM O CURRÍCULO

Seguindo o raciocínio da etnometodologia os professores com os quais dialogamos na realização desta pesquisa são membros de uma comunidade de docentes que atuam em uma Escola de Tempo Integral. São pessoas “dotadas um modo de ser e de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que o cerca” (COULON, 1995, p. 48). Portanto, concebemos que os professores possuem uma racionalidade constituída de um saber peculiar, de um saber esotérico para utilizar nas suas ações práticas. Estes professores são aqui identificados como Professor seguido de uma numeração ordinal. A exemplo: **Professor 7**.

Como a pesquisa de campo sedimentada na etnometodologia necessita de métodos de coleta de dados, ela toma emprestado da etnografia. Assim, as análises presentes neste capítulo decorrem da coleta de dados fornecida pela técnica Roda de conversa. Para realizar cada Roda de conversa, organizamos um roteiro para que as questões em torno de nossa temática pudessem ser discutidas em grupo. Organizamos assim, dois grupos que respeitavam o horário de trabalho de nossos pesquisados. Os encontros tiveram três temas centrais: Currículo, Racionalidade pedagógica e a ETI. Sempre se iniciavam com a leitura de uma citação referente ao assunto, era ampliado com as contribuições dos docentes referenciando suas experiências e seus conhecimentos prévios sobre o assunto. É relevante pontuar que durante o período em que estávamos na escola, nosso horário se dividia em reunião do grupo e estudo do Projeto Político Pedagógico, onde está delineado o currículo da instituição.

Retomando as Rodas de conversa, é inegável a preponderância dos diálogos para construirmos uma hermenêutica acerca do objeto de estudo. Estes diálogos transcritos denominam-se *documentos racionais*. Ressaltamos que os questionários e a leitura e interpretação do PPP da escola colaboradora da pesquisa também foram utilizados nesta análise. De posse dos dados, necessitamos organiza-los para interpretá-los. Recorremos assim, a Análise de Conteúdo sugestionada por Bardin (2011) na qual organiza-se os elementos a serem investigados em categorias.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento seguindo critérios previamente definidos. [...] é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: O inventário – isolar os elementos; A classificação – repartir os elementos, procurando uma certa organização das mensagens. (BARDIN, 2011, p.118)

Assim, durante nossa fase de inventário elencamos três temas: Racionalidade pedagógica; Currículo; e ETI. A autora assevera, ainda, que a classificação dos elementos em categorias impõe a investigação do que cada um tem em comum com o outro, de modo que, a permissão para seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. Abaixo, demonstramos a representação da nossa temática.

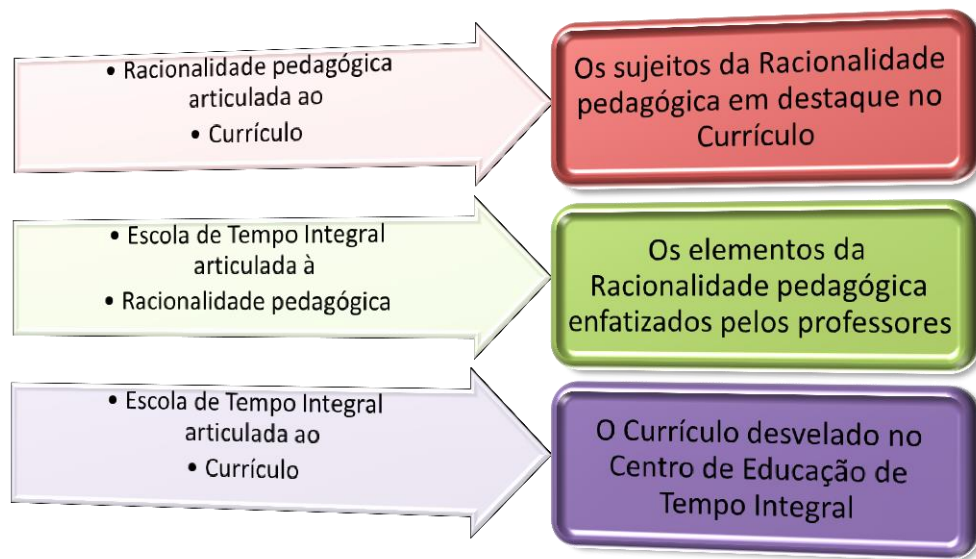


Figura 5 – O reagrupamento das categorias de análise, Dados da Pesquisa, 2015.

Na fase de classificação reorganizamos os diálogos, ou seja o pensamento dos professores, para enlaçar as categoria, visando desvelar a relação entre elas, bem como exposto na figura 5. Discutiremos a seguir as concepções expostas pelos professores durante as Rodas de Conversa em interface com o currículo que culmina no PPP da escola pesquisada, tais resultados foram divididos em 3 categorias: Os sujeitos da Racionalidade pedagógica em destaque no Currículo; Elementos da Racionalidade pedagógica enfatizados pelos professores; O Currículo desvelado pela Escola de Tempo Integral.

As respostas oriundas dos questionários nortearam as discussões na Roda de conversa, contudo, nas questões que envolviam a Racionalidade pedagógica, os professores pesquisados se mostraram confusos, pois não possuíam um conceito prévio estabelecido sobre o que seria de fato Racionalidade pedagógica. Diante disso, tornou-se necessária a apresentação geral do termo, no intuito de familiarizá-los para que pudessem contextualizar a discussão com suas vivências.

O conceito apresentado foi o de Carvalho (2010), cuja Racionalidade é compreendida como conjunto de valores preferenciais, normas interpretadas pelos indivíduos que o construíram e subsidiaram a elaboração de diretrizes para sua ação de ensinar, determinando, assim, uma identidade profissional. Tais diretrizes acabam sendo imbricadas ao currículo, pois a Racionalidade pedagógica guia as ações educativas, seja ela instrumental, prática, ou emancipatória.

Sob a ótica dos professores pesquisados os sujeitos da ação educativa são: Professor, aluno e gestor. Catalogamos, também, os componentes pedagógicos mais evidenciados pelos professores, ou seja: o Currículo, a didática e a Avaliação como elementos-chave da ação racional educativa que se destacam por exercerem maior impacto no processo educativo. Como a racionalidade está vinculada ao conceito de *imagem e ideia*, na iminência de desvelá-la abordaremos a seguir as ideias e imagens formuladas pelos professores do CETI, ou seja, sua Racionalidade pedagógica acerca dos sujeitos da ação educativa. O presente capítulo apresenta-se organizado conforme nossas categorias, esboçadas na Figura 5. Porquanto, caracterizamos inicialmente Os sujeitos da Racionalidade pedagógica em destaque no Currículo; Os elementos pedagógicos enfatizados por tais sujeitos; o currículo desvelado no CETI. Três categorias que nos permitiram evidenciar a Racionalidade que permeia a ETI em interface com o currículo.

5.1 Os sujeitos da ação educativa

Tendo em vista a Escola de Tempo Integral como fundada nos parâmetros de uma educação integral, integrada e integradora, reforçamos que todos os indivíduos frequentadores da escola de algum modo contribuem com a ação educativa, portanto, contribuem com fortificação da Racionalidade pedagógica que a guia. No entanto, alguns membros devem ser ressaltados (exposto na Figura 3), bem como a maneira de compreender a relação entre eles, a sua importância na escola, e perceber suas funções, estes são fatores que legitimam a racionalidade da escola. Tais sujeitos são percebidos no PPP e na fala dos pesquisados, pois são imprescindíveis ao processo educativos: O Aluno, o Professor, e o Gestor.

5.1.1 A imagem do aluno na ETI como componente da Racionalidade pedagógica

Sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem e ser multidimensional, os alunos deveram ser formados e compreendidos em suas dimensões afetiva, cognitiva e social.

É o que preconiza a educação na perspectiva da integralidade humana. Porém, estes alunos, apesar de sua complexidade, como asseveram professores pesquisados são sujeitos repletos de peculiaridades. Na Figura 6 abaixo encontramos a Racionalidade pedagógica acerca do aluno durante a Roda de conversa.



Figura 6 – A imagem de aluno no CETI, Dados da Pesquisa, 2015.

No entendimento dos professores, os alunos são sujeitos complexos e heterogêneos, pois consideram que vários fatores envolvem sua aprendizagem e seu comportamento, e que tais fatores são individuais, variando, assim, entre todos os alunos. Propõem, ainda, que o desenvolvimento dos alunos é responsabilidade da família, da escola e da sociedade, o que eles chamaram de “necessidade de lapidação” pode ser retomado no pensamento de Scarpato (2012) quando responsabiliza as esferas sociais pelo desenvolvimento dos jovens.

No que concerne aos alunos do CETI pesquisado especificamente, os professores frisam o distanciamento da esfera familiar, caracterizado pelo pouco envolvimento dos pais com o processo de desenvolvimento dos filhos. Isso acarreta no desvio de funções, antes da família, para a escola, sobretudo para os professores, justificando o termo “Solitário Familiar”. Apesar da relação entre pais e a escola não ser foco desta pesquisa, este tema é recorrente na fala dos professores, além de caracterizar parte das relações que deveriam ocorrer no âmbito da Escola de Tempo Integral, que emerge na perspectiva da educação integral, integrada e integradora.

Segundo os professores, várias situações são propiciadas na tentativa de trazer a família para a escola, como projetos, conselhos, reuniões, apresentações culturais, mas geralmente a presença dos pais e responsáveis não é expressiva. Além disso, caracterizaram os Alunos como carentes, frágeis e dependentes, dado não apenas as condições financeiras, mas referindo-se também a falta de orientação e acompanhamento da família. Outra limitação

dos alunos é o vício em respostas prontas, explicitadas na fala da Professora 6, e corroborada pela fala dos demais.

É como se eles fossem nosso castelinho de areia. A gente faz um bom trabalho, mas basta ver qualquer coisa mais interessante que eles esquecem tudo, parecem sem motivação. E ainda tem a questão da preguiça de pensar. É colocar uma questão que perguntam logo: “Tia, tá em que página?” “Tia, pode pegar da internet?”. É difícil! É impossível eu sozinha acompanhar de um por um. (PROFESSORA 6)

A dependência citada pela professora implica na limitação em vivenciar a Pedagogia do Protagonismo Juvenil¹⁹, um dos alicerces do Currículo da escola. Citam tal Pedagogia como um dos projetos da escola, no qual compreende o aluno como sujeito ativo de sua própria educação, além disso, participe das decisões que são tomadas na escola. O que permitiria a emancipação desses alunos que podem e devem contribuir com as ideias para a sua formação. O projeto *Protagonizar*, que conforme o PPP da escola (PIAUÍ, 2015, p.74) “tem como objetivo proporcionar ao corpo discente a vivência do protagonismo juvenil a partir das atividades do programa mais educação”, faz parte das *Práticas Pedagógicas Contextualizadas*, ele é acrescido de outros projetos como o *Humanizar*, que propõe práticas de humanização pautadas na interação social. O uso de projetos pela escola foi melhor descrito nos dois trechos a seguir:

Tendo em vista os princípios a pedagogia do Protagonismo Juvenil, o CETI, organiza sua rotina de trabalho através de projetos. [...] O projeto faz parte da ideia de globalização do ensino para romper com a rigidez da rotina escolar, a metodologia adotada será pautada numa visão holística formadora do sujeito emancipado. (PIAUÍ, 2015, p.73)

A principal eu diria que é a permanência e que o ensino aqui é influenciado pela pedagogia do protagonismo infantil. Tem também a questão dos projetos, a escola trabalha muito com projetos, e esses projetos desenvolvem as disciplinas e se integram, é como se eles completassem as disciplinas. O melhor, assim, pra mim é que eles não trabalham de maneira isolada, mas é de maneira interligada, interdisciplinar. (PROFESSORA 5)

Percebe-se que a Pedagogia do Protagonismo vincula-se a ideia de Racionalidade Crítico emancipatória, ela permeia os projetos, no entanto os professores ressaltam a dificuldade de desenvolvê-los, pois os próprios alunos não possuem maturidade para

¹⁹ O protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre os jovens. Portanto, trata-se de uma postura pedagógica visceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação". (COSTA, 2006, p. 23)

participar delas. Segundo eles uma maioria considerável dos alunos não é comprometida com a vida escolar, justificaram com a falta de apoio familiar, a puberdade e o incentivo social. De fato o processo educativo na Escola de Tempo Integral aponta para um formato de educação pautado na Racionalidade crítico emancipatória, que perceba o aluno como ator, reconhecendo sua relevância num processo de autodesenvolvimento, além disso, a escola incentiva uma postura advinda da Educação Integral, integrada e integradora, isso é refletido na percepção dos professores que ressaltam que o processo educativo como sendo responsabilidade da família, da escola, da sociedade e do poder público.

Contudo, existe uma lacuna entre a consciência de que estes alunos são sujeitos ativos e percebê-los como tal. É possível perceber que os professores gostariam de ter uma sala de aula pacífica, com alunos obedientes, que se concentrassem em suas atividades escolares, como apregoa o ideal de aluno proposto por uma racionalidade técnico-instrumental. Destarte, observamos a existência da concomitância entre as racionalidades. Ressalta-se a centralização no professor, e exigência da sua presença ora como mediador do conhecimento, ora detentor de autoridade. Porquanto, é necessário conhecer como estes professores percebem sua própria função no processo educativo.

5.1.2 A imagem do Professor na ETI como componente da Racionalidade pedagógica

A imagem de professor permeia toda a análise, tendo em vista que são eles, os próprios professores do CETI, os pesquisados no presente estudo. Se o aluno é o principal sujeito quando trata-se de aprendizagem, o professor destaca-se quando nos referimos ao Ensino. Durante as Rodas de conversa, foi perceptível a imagem do professor sendo proposta como figura central do processo ensino-aprendizagem, na discussão sobre qualquer uma de nossas temáticas, ouvíamos frases como “o professor precisa...” “professor deve...” “isso cabe ao professor”. Responsabilizando-o como o principal elemento da prática educativa. Ao indagar a imagem que os professores construíram de si, alguns elementos foram destacados, bem como representado na Figura 7 a seguir:

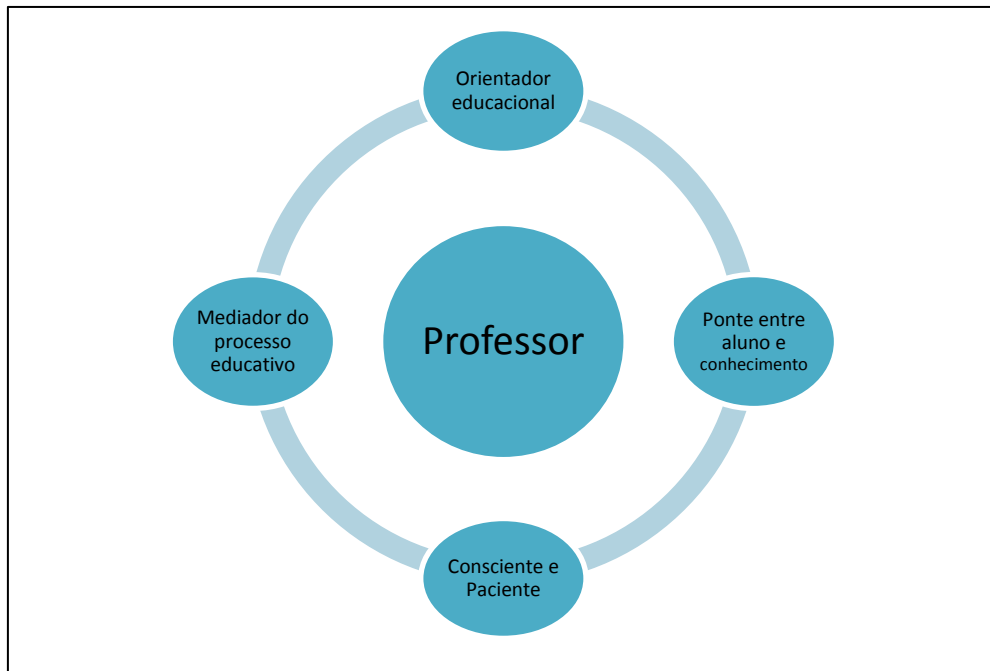


Figura 7 - A imagem do Professor na ETI. Dados da pesquisa, 2015.

Considerar o professor enquanto orientador educacional, na acepção dos professores pesquisados, consiste em perceber seu papel na escola como aquele que conduz as atividades educativas, um guia da aprendizagem que na perspectiva da Professora 2: “estamos aqui para orientar, conduzir os alunos no processo educativo, para que ele possa absorver os conhecimentos, ao meu ver é a função de orientador mesmo” (PROFESSORA 2). No entanto, o Capítulo II do regimento interno anexado ao PPP da escola aponta que o Orientador educacional é aquele profissional que “tem por objetivo o aconselhamento vocacional bem como o ajustamento escolar do educando” (PIAUÍ, 2015), portanto uma função diferente de professor. Quanto ao que se refere ao professor, o PPP afirma que:

O Corpo docente se constitui de professores devidamente qualificados em obediência as normas legais aplicáveis conforme a legislação básica do Estado do Piauí. São atribuições do professor: Ministras as aulas conforme o horário estabelecido; registrar no diário os conteúdos e frequência dos alunos; considerar e respeitar as possibilidades e limitações dos alunos; participar das atividades pedagógicas e cívicas da escola; proporcionar clima de cordialidade; realizar ações interdisciplinares; elabora e aplica mecanismos de avaliação mensal. (PIAUÍ, 2015, p. 182)

O trecho faz a conotação de uma Racionalidade pedagógica técnico-instrumental, a qual o professor é um servidor público dedicado a reprodução e burocratização do ensino, é necessário compreender a profissão como uma ação fundamental do projeto social para ajudar o aluno a se desenvolver (GIROUX, 1988). Destaca-se uma racionalidade ditada pela

tradição, que faz com que as funções dos professores perdue por gerações. Porquanto, as atividades docentes contemporâneas se estendem para além da proposta curricular, e isso acaba por dificultar as atividades que são de fato atribuições dos docentes, bem como aponta a Professora 8:

O professor termina por assumir vários papéis, precisa ser pai, precisa ser médico, precisa ser psicólogo, juiz e as vezes até policial. Mas o seu papel principal, e tenho consciência disso, é de mediar o processo de ensino aprendizagem (PROFESSORA 8).

Ressaltamos o termo “mediar” que foi utilizado pelo professor, isso significa dizer que o professor não se propõe como um comandante do processo, e reafirma o que Gonçalves (2006) já havia proposto, quando aponta o aluno como um protagonista do processo de ensino aprendizagem, pois é de tal forma que os ensinamentos do professor passam a ter um significado, tornando o seu processo de aprendizagem mais eficaz.

Isso também é compartilhado pela Professora 3 quando afirma que “além de mediador, nós somos a ponte que esses meninos têm para chegar aos conhecimentos da escola, não vamos enfiar tudo na cabeça deles, mas somos responsáveis por ajudar a construir”. Nesta perspectiva observamos traços de uma Racionalidade crítico-emancipatória, pois o professor descentraliza-se do processo de ensino e aprendizagem, dando voz e vez a seus alunos, a ideia de um processo construído a várias mãos, assumindo a postura de um intelectual transformador, bem como propôs Giroux (1988). Ressaltando a perspectiva da Escola de Tempo Integral, os professores se queixam da sobrecarga de atribuições que lhes vêm sendo impostas após a implementação da jornada ampliada.

Quanto mais o aluno fica na escola, mais responsabilidades nós professores estamos acumulando, coisas que antes eram papel de pai e mãe, hoje é papel do professor. São inúmeras atribuições que vem desde coisas básicas como higiene, até coisas de boa convivência, respeito ao próximo. Eu diria que é muito mais complicado do que quando eu estudava. (PROFESSORA 4).

Os professores elencaram 4 de suas atribuições mais importantes, conforme figura 7, uma delas foi a consciência e paciência. Duas principais virtudes docentes que devem ser aprimoradas durante a experiência em sala de aula. A paciência, segundo os professores é a qualidade necessária para lidar com situações corriqueiras, a qual eles destacam a falta de respeito dos alunos para com eles, “não deve existir uma relação de domínio, mas é importante o respeito e a conotação de autoridade” (PROFESSORA 10). E a consciência, significa o conhecer as realidades e saber lidar com elas, válido para a relação professor aluno

e isso inclui também os conteúdos, no sentido de que eles precisam conhecer, tanto os alunos quanto os conteúdos, para que haja um link entre os dois.

A imagem do professor na visão deles se constitui como permeada por uma racionalidade crítico emancipatória, no entanto nos exemplos que foram expostos, percebe-se que a maioria dos professores aspira uma postura mais autoritária que facilite a *transmissão do conhecimento*, portanto um cotidiano de alunos adestrados, em suas carteiras enfileiradas como é a proposta da Racionalidade Técnico-instrumental. Percebemos que apesar de uma Escola de Tempo Integral há necessidade de um professor com mais domínio de turma, com menos atribuições sociais, consciente da realidade na qual está inserido, e que auxilia o aluno no seu próprio desenvolvimento. Isso nos remete a uma transição entre as racionalidades, não nos permitindo afirmar a existência de apenas uma.

A relação professor aluno é estabelecida, sobretudo, no âmbito escolar, e a organização da instituição fica a cargo do terceiro Sujeito da ação racional: o Gestor.

5.1.3 A imagem do Gestor na ETI como componente da Racionalidade pedagógica

A imagem do gestor é algo importante para se definir a Racionalidade, tal figura pode representar desde um chefe que controla tudo até mais um membro da escola, responsável por geri-la. Ao elencar as palavras-chave que definiriam a imagem da Gestão, todos os professores utilizaram conceitos semelhantes como: peça central, maestro, condutor, regente e até mesmo *Líder*.

Ao descrever as características funcionais do gestor, os professores ressaltam a necessidade deste profissional ser o mais democrático da escola, pois o gestor é a representação do elo entre todas as instancias da escola, e sua representação fora dela, principalmente para os órgãos reguladores educacionais como as Secretarias e superintendências. Portanto, os gestores deveriam apresentar-se impessoais, flexíveis, participativos e, sobretudo, acessíveis. Na visão deles a principal função do Gestor é garantir o pleno funcionamento das atividades escolares.

A Figura 8 demonstra metaforicamente uma visão estruturalista que percebe a escola como Máquina e o gestor como uma engrenagem principal, responsável pela fluidez das atividades escolares, assim como preconiza a racionalidade técnico-instrumental. Podemos sugerir, ainda, na perspectiva dos professores, que o gestor é compreendido como a roldana que se entrelaça nas outras para garantir o funcionamento geral da máquina, ou seja, que

move os âmbitos da escola. No entanto, os professores ressaltam a necessidade de que este mesmo gestor componha sua identidade de característica democrática.

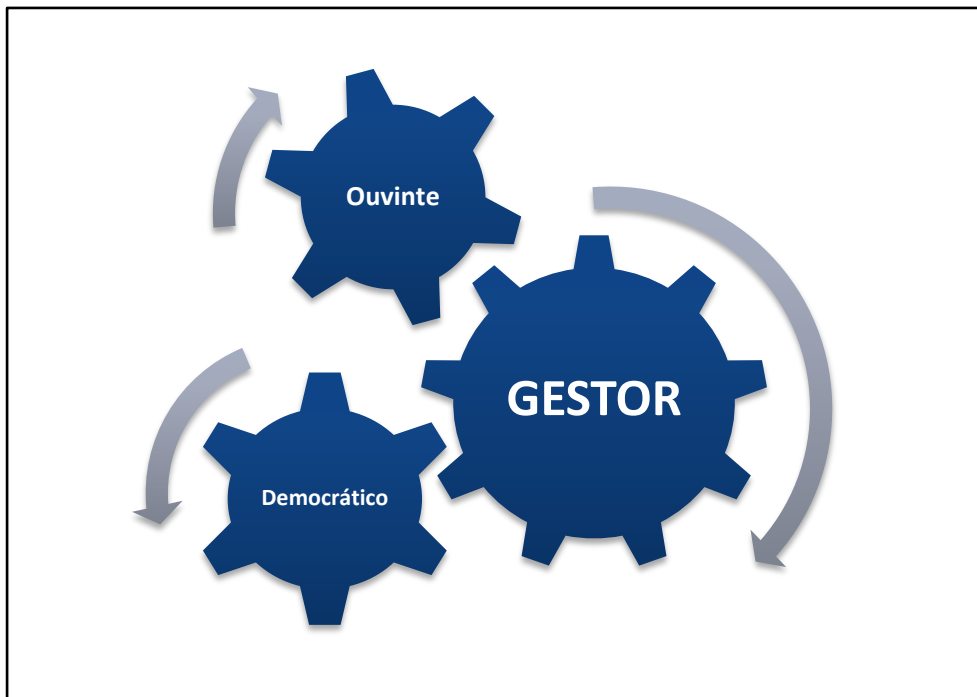


Figura 8 - A imagem do Gestor como engrenagem central, Dados da Pesquisa, 2015.

Classificamos a imagem do Gestor como um dos componentes pedagógicos, nela, os docentes apontaram que o ideal seria a prática de *Gestão Democrática*, este é um termo de Libâneo (2007). Segundo o autor, quando a organização escolar é entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição. Assim, os professores envolvidos na pesquisa estão imbuídos do desejo de uma escola na qual todos contribuem para que os objetivos e metas sejam alcançados. Deste modo, democratizar a gestão consiste efetivar a participação de todos os membros da escola ao processo de gestão. Hora (1994) assevera que os órgãos oficiais devem permitir o acesso à escola, no intuito de garantir a universalização do ensino, além disso, deve haver a presença de educadores e das demais instâncias da escola, no intuito de garantir uma escola integral, integrada e integradora.

No intuito de minimizar as dificuldades em vivenciar a Pedagogia do Protagonismo juvenil, da gestão democrática e a complexa função de ser professor, os pesquisados apontam para os métodos de ensino como uma forma de contornar o problema da falta de compromisso

com a escola, asseguram que uma aula interessante, que promova o envolvimento dos alunos. Os métodos de ensino fazem parte do amálgama que é a Didática. Em sua mais pura definição, pode ser chamada de arte de ensinar, esta culmina numa avaliação, elementos que estão articulados ao currículo. Deste modo, o próximo item discute os elementos pedagógicos que compõem a ação educativa, portanto que legitimam a Racionalidade pedagógica.

5.2 Elementos Pedagógicos da ação educativa

O currículo escolar que desemboca no Projeto político pedagógico elenca e descreve diversos elementos pedagógicos, como por exemplo o planejamento, os recursos metodológicos, os conteúdos e materiais didáticos. A partir dos questionários e da fala dos professores ressaltamos: Didática; avaliação e Currículo (Figura 4). Estes são os elementos que utilizamos para evidenciar a Racionalidade pedagógica que permeia o CETI pesquisado. Discutiremos a seguir a Didática e a avaliação. Dada a importância do currículo enquanto categoria de nosso estudo, este será explanado de maneira mais enfática em um subcapítulo próprio.

5.2.1 A ideia de Didática como componente da Racionalidade pedagógica

Considerada como arte de ensinar pelo seu precursor Comenius, a Didática como campo de estudo e como disciplina pode oferecer orientações para o professor desenhar e conduzir sua ação pedagógica. Isso não significa que a Didática se restringe aos métodos de ensino, para Pimenta (2002) sua função é de dispor conhecimentos Pedagógicos capazes de facilitar a gestão da matéria e a interação em sala de aula. Libâneo (1999), assevera que a Didática trata-se da teoria geral do ensino, a ela cabe converter os objetivos sociais, políticos e pedagógicos em objetivos de ensino. Para o autor, ela também é responsável pela seleção dos conteúdos e métodos em função desses objetivos, e ainda estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

Os professores confundiam a didática como metodologia de ensino. Também se relaciona à concepção de Racionalidade pedagógica, ideia que os professores têm dos projetos, da didática, ou dos métodos de ensino, pois uma didática que se afunila a um sinônimo de métodos, não implicando na contextualização ou reflexão, provavelmente estará alicerçada numa racionalidade instrumental. Nessa perspectiva, os professores afirmaram qual

a ideia que exerce influência na maneira de conduzir a sala de aula, segundo eles, esta é a questão mais complexa, pois depende do interesse e comprometimento dos alunos. Durante as Rodas de Conversa foi formulado um novo conceito que denominou o tipo de *práxis*²⁰ que eles tentam trabalhar: *Didática situada* representada na figura 9 a seguir.

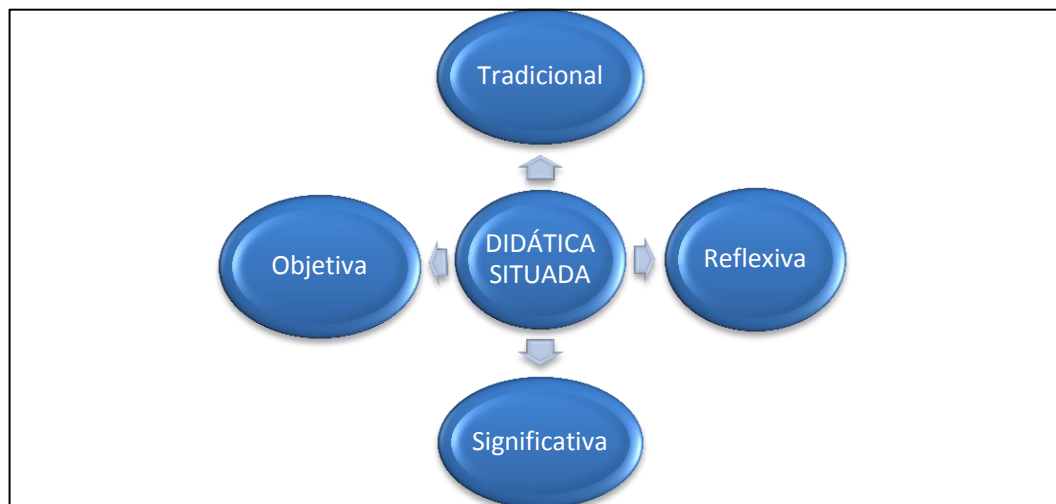


Figura 9 - A ideia de Didática situada, Dados da Pesquisa, 2015.

O termo Didática situada foi utilizado pelo professor 1, em sua primeira citação o professor disse que era aula preparada especificamente para aquele grupo de alunos, segundo ele:

O aluno se encontra na aula que foi planejada pra ele, com exemplos que podem ver na vida, com coisas simples do dia-a-dia, e se não der, vamos mostrar algo interessante, que motive eles a quer saber mais sobre aquilo. Podemos até trazer vídeos, músicas, fotos, slides, disso não podemos reclamar porque a escola dá suporte. (PROFESSOR 1)

Ressalte-se que, se no começo das atividades das Rodas de conversa muitos professores iniciavam suas falas confundindo didática com metodologia de ensino, aos poucos a ideia de didática foi sendo amadurecida durante a discussão. Após várias conversações finalmente os professores compreenderam a distinção e a inter-relação entre as terminologias (metodologia de ensino e Didática).

²⁰ 1 prática; ação concreta. 2 fil no aristotelismo, conjunto de atividades humanas autotéticas, cuja manifestação mais representativa é a política, e caracterizadas esp. por sua natureza concreta, em oposição à reflexão teórica. 3.parte do conhecimento voltada para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais. (MICHAELIS, 2015)

Conseguimos fazer a confluência das ideias para elaborar a definição de Didática situada, segundo os professores, é algo que se inicia no planejamento, na elaboração do plano de aula e perpassa para a maneira de conduzir a aula, na qual o professor ministra o conteúdo considerando os conhecimentos prévios e a realidade cotidiana dos alunos, além disso, para se apropriar desse tipo de ensino, os professores acrescentaram uma metodologia interessante para os discentes, que seja provocativa, que excite a curiosidade e a criatividade. Contreras (1990) enfatiza a necessidade de observarmos nossos alunos e compreender suas necessidades, organizando, assim, o ensino com referência a estas necessidades. Portanto não podemos comparar a didática do professor com o receituário do médico.

Diferentemente da prática médica tradicional, que em grande parte executa as prescrições científicas da medicina, o ensino não é prática orientada pela didática. Participa na trama das ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas. (CONTRERAS, 1990, p.17)

Esta didática pode ser facilmente articulada ao currículo significativo proposto pela Jornada Ampliada do Mais Educação (BRASIL, 2013), ou seja, um currículo que faz sentido para o estudante e que é relevante, porque produz aprendizagens que causam impactos na vida. Neste aspecto, a didática proposta é objetiva, no sentido de cumprir o Objetivo de compreensão do conteúdo, que deveria ocorrer de maneira reflexiva, ou seja, propõem que o aluno pense e reflita sobre o que aprendeu. Contudo, os professores acrescentam características tradicionais a esta didática, quanto a organização linear das carteiras, o controle do professor sobre a turma, no intuito de evitar dispersão ou desordem.

Stenhouse (2004) propõe uma teoria da educação que deve ter como núcleo a educação em si mesma, proposta da Racionalidade prático-reflexiva. Em linhas gerais, a visão de didática que procede desta racionalidade é um processo que exige dos professores capacidade de reflexão, conhecimentos, habilidades e dedicação profissional para adequá-lo às peculiaridades do aluno. Sua formulação deve concentrar-se mais em termos de conteúdo, que em boa parte advém do ensino. Diante destes resultados podemos inferir que a Racionalidade pedagógica referente a Didática dos professores do CETI, é ser pensada como “situada” e, apresenta características de uma Racionalidade prático-reflexiva, e de alguma maneira seus contornos, ainda incidem em uma Racionalidade técnico-instrumental. Como a ação educativa que a Didática delineou objetiva a uma aprendizagem, esta é comprovada pela avaliação. Portanto, a didática está vinculada a avaliação, que também é um componente da Racionalidade pedagógica, e um dos elementos analisados a fim de descobrir a Racionalidade pedagógica dos professores do CETI.

5.2.2 A ideia de Avaliação como componente da Racionalidade pedagógica

Outro elemento que evidencia a Racionalidade pedagógica no qual os professores conceituaram, foi a avaliação, que apesar de ter sido considerada como mero instrumento de medida por um dos pesquisados, portanto, classificatório e excludente, os professores deste estudo avançam na compreensão da mesma como preferencialmente um processo diagnóstico, atrelado ao ensino-aprendizagem, uma ferramenta que mensura, qualifica e quantifica o ensino e a aprendizagem. Isso implica que a ideia que a Racionalidade pedagógica acerca da avaliação segue, por um lado a perspectiva quantificadora e, por outro a qualificadora, apreciativa.

Apreciação, ação de determinar o valor de um trabalho, de uma ação. Consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativo. [...] no universo pedagógico, o termo avaliação tem sido empregado para referir-se a medida de desempenho escolar, procedimento de atribuição de nota/conceito ou aplicação de um instrumento de testagem do aproveitamento escolar – prova. (QUEIROZ, 2003, p.31)

A avaliação vem sendo abordada pelos professores como preferencialmente processo diagnóstico, atrelado ao ensino-aprendizagem, compreendido em duas perspectivas, uma de avaliação (que serve para o professor conhecer o desenvolvimento do aluno) e a prova (que serve ao sistema burocrático), conforme mostra a figura 10:



Figura 10 - Avaliação e Prova como componentes curriculares. Dados da Pesquisa, 2015.

Observa-se que a figura 10 apresenta a forma de uma balança, referenciando os dois mecanismos de conhecer o andamento do processo educativo descritos pelos professores

pesquisados: Prova e Avaliação. A prova é um instrumento que serve ao sistema burocrático, ou seja, é como a escola apresenta seus resultados aos sistemas organizadores da educação do Estado. Portanto é uma maneira de mensurar, medir o desempenho do aluno.

Para os professores a prova não representa o real desenvolvimento do aluno, apesar de ocorrer mensalmente e obrigatória a todos os alunos, é um instrumento superficial e restringe o conhecimento as perguntas elaboradas pelo professor. Hoffmann (1996, p. 28) afirma que “quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico.”

Giroux (1988) ressalta o modelo de prova como representação da Racionalidade técnico-instrumental, cuja ideia de avaliação está pautada na exposição de que a excelência de uma escola é esboçada em notas altas nas disciplinas. Para o autor, este instrumento retoma as amarras da quantificação como indicador, no qual notas altas representam sucesso e notas baixas representam o fracasso. A ideia do autor é partilhada pelos professores e reforçada no Projeto Político Pedagógico. O PPP define que a sistemática de avaliação da aprendizagem a ser adotada no CETI, orienta-se pelas diretrizes e normas da LDB, e ainda pela Norma Regimental da Educação Básica elaborada pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI) e Diretrizes Técnicas Normativas para Sistematização da Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica da Rede Pública Estadual. Justificando a presença da prova. Ainda no PPP, percebemos a descrição do que os professores chamaram de avaliação.

A avaliação permite que se constate em que medida os objetivos educacionais foram alcançados, quais competências e habilidades foram adquiridas pelo aluno e para onde deve ser reorientado o seu processo de estudo. A verificação do rendimento escolar está sob responsabilidade da escola, por instrumentos previstos no rendimento escolar e observadas as diretrizes da lei que incluem avaliação contínua e cumulativa, e a prevalência dos aspectos qualitativo sobre os quantitativos. (PIAÚÍ, 2015, p.31)

A avaliação mais apropriada, segundo os professores é aquela que permite que o professor realmente perceba o desenvolvimento do aluno e de sua própria práxis, esta deve ocorrer diariamente em todas as atividades. Como preconiza Luckesi (1998) a avaliação não se apresenta num vazio conceitual, pois deve se pautar no modelo de educação e traduzido na prática pedagógica. Portanto, a avaliação diária influencia na prova mensal, aponta o **Professora 2**, para ela “muitas vezes o aluno participa das aulas, faz as atividades mas não consegue se expressar na prova, aí eu preciso considerar o que ele entendeu.” É esta mesma perspectiva que Padilha (2012) recomenda, isto é, que a avaliação deve incidir sobre aspectos globais do processo, numa atitude investigativa, inserindo questões ligadas ao ensino-

aprendizagem, as que se referem a intervenção do professor e sua prática pedagógica, ao programa curricular da escola, a função socializadora e cultural, a formação de identidade, dos valores, da ética, ou seja estar em conformidade ao Projeto Político Pedagógico.

Ressaltamos a importância da prova, ou seja, avaliações objetivas e mensais, cujo modelo é oriundo de uma Racionalidade técnico-instrumental, este tipo de avaliação burocrática, criticada por Giroux (1988), no entanto, é positiva a sua função de acompanhamento dos índices de rendimento dos alunos, sobretudo quando em escalas maiores como as estaduais ou nacionais. Tais resultados podem ser articulados as avaliações diárias e não formais, servindo de base para instâncias menores como a escola e sala de aula.

O CETI pesquisado ainda está enlaçado na tradicional Racionalidade técnico-instrumental. Ratificaremos esta assertiva ao discutir a perspectiva de currículo da ETI sob a ótica dos professores.

5.3 Racionalidade pedagógica do CETI: ideia de currículo

Na análise do conteúdo originado da aplicação dos questionários e durante a discussão na Roda de conversa podemos identificar três concepções de currículo elaboradas pelos professores, descritas no Quadro 3 abaixo:

Quadro 5 - A ideia de Currículo dos professores do CETI

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO			
Concepção	Conjunto de disciplinas	Projeto Político Pedagógico	Instrumento que guia o processo educativo
Descrição	Limita-se ao conjunto das disciplinas estabelecidas no PCN.	Identificado como PPP, apenas um documento.	Associa currículo formal, informal.
Relação com a ETI	Acrescenta os Macrocampo do Mais Educação.	Teve que ser adequado a proposta de Jornada ampliada	Conjunto de situações de aprendizagens

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A primeira das concepções de currículo é limitado a um conjunto de disciplinas previamente propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tem o propósito de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e dever” (BRASIL, 1997, p.4). De fato, os PCNs são importantes para o currículo e para a construção do PPP das

escolas, no entanto, não se deve limitar as ações educativas a este documento, pois nele mesmo está contido seu caráter de instrumento de apoio a elaboração de projeto, planejamento de ações em sala de aula. Observa-se que tal concepção de currículo, focado apenas em organizar as disciplinas e propor métodos de execução foi proposta por apenas um dos participantes, e ao longo das discussões foi desconstruída:

O currículo é onde estão as disciplinas em si, é uma forma de estrutura feita pela escola baseado nos parâmetros curriculares do MEC, os conteúdos que temos que ministrar durante o ano. O que é passado para nós professores para fazer nossos próprios planejamentos e planos de aula. (PROFESSORA 4)

Na segunda concepção de currículo percebemos que os professores confundiam o projeto político pedagógico com o currículo. De fato um está imbricado no outro, se complementam. No entanto, bem como já afirmou Vasconcellos (2006) o PPP é uma sistematização do processo de planejamento, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, o currículo ultrapassa essa sistematização, na visão de McKernan (2009) é algo muito mais complexo e flexível, que permeia todas as ações desenvolvidas pela escola, ações que estão ou não estabelecidas no PPP.

Vale ressaltar que o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada foi construído sob a articulação de todos os segmentos da escola, bem como preconiza a LDB. O primeiro passo foram questionários para diagnosticar a realidade, posteriormente a organização de grupos para estudos que dinamizasse a construção. Além disso, as propostas passavam por plenárias e debates, até a sua aprovação coletiva, todas as instancias da escola foram ouvidas, e participaram do processo de construção do documento, que ocorre de maneira continua e flexível. O atual projeto tem a validade de dois anos, e é revisado a cada início do ano letivo, quando há avaliação do cumprimento das metas, objetivos e ações alcançadas. (PIAÚÍ, 2015). Deste modo, o currículo que desemborca no PPP da escola é, portanto:

[...] fruto de uma ação coletiva, sendo sua elaboração um marco importante no processo de construção de um documento vivo, uma vez que nela está refletido o pensamento dos educadores que atuam na escola, dos pais, da equipe administrativa, e sobretudo, dos educadores que também participaram de sua elaboração. (PIAÚÍ, 2015, p.23)

No intuito de esclarecer a diferença entre PPP e Currículo, citamos e discutimos a seguinte frase de Pacheco: “O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*,

caminho, jornada, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudo” (PACHECO, 1996, p.17). As Rodas de conversa propiciaram uma reflexão acerca do currículo, o que resultou na desconstrução de ideias que limitavam a concepção de currículo. Assim, os professores após a discussão, passam a defender uma perspectiva mais ampla de currículo, na qual é percebido como instrumento que guia o processo educativo.

Na terceira concepção o currículo articula-se ao PPP, as disposições legais, a proposta de jornada ampliada pelo Mais Educação, e ainda, ao currículo oculto, definido pelos professores como aquilo que eles fazem em sala de aula que não está contemplado no currículo formal. Esta ideia é corroborada por McKernan (2009), o autor propõe o currículo oculto como aquele que é ensinado na própria escola. No entanto, não há um planejamento para ele, o autor chama de “regras que não foram escritas” pois são conhecimentos oriundos do envolvimento cotidiano.

Assim, articulamos estas concepções a definição de currículo trazida pelo PPP da escola:

O currículo pode ser concebido como instrumento que orienta o processo educativo integrando de forma dinâmica os elementos que interagem para a consecução dos objetivos tanto do aluno quanto da escola. Corresponde, assim, a um conjunto ordenado de situações de aprendizagem às quais os alunos se veem expostos ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal – a escola – que precisa selecionar os conteúdos e explicitar os critérios dessa seleção de forma consciente, visando atender ao seu projeto, a sociedade e as necessidades dos seus alunos. É a espinha dorsal do processo educativo. (PIAÚÍ, 2015, p.34)

O documento da escola traz a definição de um currículo formal, o que McKernan (2009) definiu como sendo aquele que é mais exigente, pois deve seguir a legislação e de maneira geral acaba por ser reconhecido como documento, o próprio PPP, no qual se formalizam as ações para aprendizagens. Em contrapartida, o autor também conceitua o currículo informal como sendo atividades extraescolares. No entanto os professores reconheceram como informal, aquele currículo que contemplava tudo aquilo que estivesse fora do currículo formal, ou pré-estabelecido.

Ressaltamos as reformulações do currículo dada a implementação da jornada ampliada. Moll (2012) aponta que a transição da “escola de turno” para a escola em tempo integral não se limita a ampliação do tempo na escola, o desafio está na “qualidade desse tempo” e em como será atribuído atividades que visam um desenvolvimento holístico dos educandos. Para tanto, a autora complementa que esse tipo de escola implica na reestruturação

ou ampliação do espaço, da rotina, e da jornada de trabalho dos profissionais que estão inclusos no processo educativo e, sobretudo, dos alunos.

Neste contexto, sempre que mencionado o tema Jornada Ampliada os professores elogiam a proposta, isso remete ao avanço na perspectiva epistemológica. No entanto, acrescentam a ressalva de que o tempo e o espaço do CETI pesquisado ainda não estão adequados a tal proposta, tampouco a Racionalidade pedagógica crítico emancipatória. Embora encontremos um PPP construído coletivamente e especificamente para a esta escola, no qual foram consideradas as potencialidades e as limitações de seus setores, o tempo e o espaço, segundo os professores precisam ser reestruturados:

Só por ser de tempo integral, vamos lembrar da cobrança também, essa que é muito maior, e tudo aqui se torna muito pesado, principalmente porque não tem estrutura, se tivesse uma estrutura melhor. Esse currículo de Escola de Tempo Integral é uma ideia boa, só do acompanhamento que esses meninos têm, mas podia ser melhor, se o tempo fosse melhor aproveitado, e também precisa ter uma estrutura pra funcionar realmente. (PROFESSORA 3)

A fala da professora contextualiza a opinião dos demais quanto a implementação da jornada ampliada e as alterações que ela trouxe ao currículo da escola, pois todos ressaltam quão valiosa é a proposta no sentido de otimização do tempo ocioso que antes os alunos teriam ficando em casa. No entanto, pode ser potencializada pela reestruturação do uso do tempo e do espaço da escola. Assim, a reformulação do currículo abrange inclusive a estrutura física, engloba o tempo, o espaço e, sobretudo, a forma de educar de tal instituição, e este é influenciado de maneira direta por uma Racionalidade. O que nos conduziu a indagar sobre o currículo que permeia o CETI pesquisado.

O Centro de Educação Integral pesquisado foi fundado no dia 20 de agosto de 1974 como Unidade Escolar (U. E.), que atendia até 1999 no turno diurno alunos de 1ª a 4ª série, e noturno, alunos de cursos técnico-profissionalizantes em administração, e Normal médio, o extinto Pedagógico. Em 2000, o turno da noite passa a ser destinado a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e o diurno recebe novas turmas sendo ampliado para Ensino Fundamental I e II. (PIAÚÍ, 2015).

Com o Decreto nº 13.457/2008 que institui, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC-PI), os Centros Estaduais de Tempo Integral (CETI), com o propósito de imprimir melhorias na oferta e na qualidade do Ensino Público do Estado do Piauí; a U.E. passa a ser CETI em 2009, atendendo alunos em turmas de 2º ao 9º ano. Em 2010, a escola recebe dois programas importantes para a melhoria de seus índices: Acelera (Programa de correção da distorção idade-série) e Se Liga (Programa de Alfabetização de alunos fora da

faixa etária). Em 2012, a municipalização do Ensino Fundamental, prevista pela LDB em seu artigo 11, inciso V, retira do currículo da Escola as turmas do Ensino Fundamental menor, passando a atender as turmas de 6º ao 9º ano, e a acrescentar o Ensino Médio de maneira gradativa (PIAUÍ, 2015).

Estas mudanças trouxeram para o CETI novas perspectivas em torno do currículo, não apenas no que é referente as séries oferecidas, mas sobretudo na Racionalidade pedagógica que guia esse currículo. A primeira mudança, encontramos na maneira de compreender e construir a Proposta Pedagógica, na fala dos professores era possível perceber que o PPP era um documento engessado, articulado a legislação de maneira firme, o que difere da proposta atual que aponta que o PPP:

Não deve ser encarado como conjunto de normas rígidas, pois seu objetivo principal é o diálogo, a reflexão e a tomada de decisão diante dos resultados apresentados no contexto escolar [...] elaborar esse documento é uma oportunidade para a escola construir o currículo e organizar o espaço e o tempo de acordo com a necessidade de ensino, considerando a LDB, as diretrizes do CNE, os PCNs e outros documentos. (PIAUÍ, 2015, p.03).

Percebemos que a ampliação da jornada escolar trouxe para a escola a necessidade de desenvolver uma educação pautada em outros princípios que não limitava a ação dos docentes em reprodutores do conhecimento com foco nos resultados das avaliações. Assim, descrevemos a ideia dos sujeitos da ação educativa (aluno, professor e gestor), bem como a imagem dos componentes (avaliação, didática e currículo) conforme a perspectiva dos professores, isso nos remete a Racionalidade pedagógica do CETI. O desafio já mencionado anteriormente, é que uma escola integral exige mais de todos os seus elementos: da Gestão, dos docentes, dos alunos, da comunidade, e do espaço físico.

5.2.1 O desafio da ETI com a Educação Integral

Foi a partir das falas dos docentes que estruturamos um panorama da diferença entre a proposta de Educação Integral, e as dificuldades encontradas na implementação da Escola de Tempo Integral.

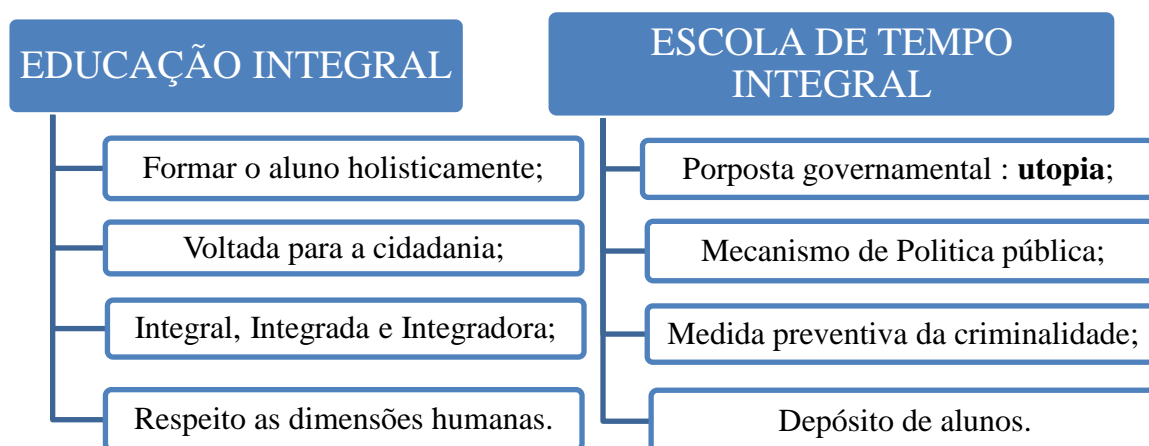


Figura 11 - Educação Integral e Escola de Tempo Integral, Dados da pesquisa, 2015.

A figura 11 consiste na representação teórico-prática da diferenciação entre a Escola de Tempo Integral e a Educação Integral, que apesar dos conceitos serem concomitantes, como já mencionados anteriormente, percebe-se que a construção de uma escola que possibilite a educação integral ainda não pertence a realidade do CETI pesquisado. A primeira ideia nos remete ao objetivo da educação integral, o de “formar o aluno holisticamente”, é substituído por uma proposta governamental utópica de proporcionar uma educação de qualidade. Deste modo, ao invés de subsidiar uma escola que forme para a cidadania, a realidade da ETI torna-se um depósito de alunos, que busca distanciar os alunos das vulnerabilidades sociais.

Para Costa (2012) o principal problema da realidade dos alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras é proveniente das condições de vulnerabilidade social as quais nossos jovens e crianças são submetidos. O autor destaca como condições de vulnerabilidade fatores como: violência doméstica; desestrutura familiar, condições precárias de moradia, violência urbana, inadequado atendimento das instituições responsáveis por serviços sociais (delegacias e hospitais por exemplo).

Um importante fator no enfrentamento destas adversidades é a Educação. Quantitativamente os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2015) mostram grandes avanços quanto ao aumento da quantidade de matrículas de alunos no Ensino Fundamental e a diminuição dos índices de evasão. Assim, reconhecemos como valiosa a iniciativa da ETI, pois é fato que houve uma melhoria quantitativa da permanência dos alunos na escola. A primeira etapa para a educação de qualidade era garantir que as crianças e jovens que se encontravam em situação de

vulnerabilidade social estivesse assiduamente na Escola de Tempo Integral, isso vem sendo feito, destacando-se o Programa Governamental Mais Educação que vêm reduzindo os índices de evasão a quase zero, como aponta os dados e notícias no site INEP (BRASIL, 2015).

Moll (2013) pressupõe que a educação integral se constitui como objetivo da Escola de Tempo Integral, ou seja, o aumento da permanência do aluno na escola tem o intuito de que estes tenham acesso a experiências inovadoras, diversificadas que proporcionem a construção de uma formação mais ampla das suas possibilidades de conhecimento de mundo, de cultura e formação pessoal. É importante o envolvimento de todas as instâncias sociais para que a escola passe de instituição formadora alienada da realidade, para Instituição Integral, Integradora e Integrada. A educação Integral é compreendida pelos professores colaboradores, nesta mesma perspectiva, visa uma formação holística dos alunos, voltada para sua atuação plena na sociedade, assumindo uma postura de cidadão.

A ressalva está na aplicabilidade desta educação, não na ideia, bem como exemplificado na fala a seguir:

Nós praticamente moramos na escola, vamos em casa só pra dormir. E essas pedagogias são muito bonitas, são válidas. Nosso documento é muito perfeito, foi construído por nós, com nossas intenções. Mas na prática é diferente, quando vamos começar realmente é que vamos ver a dificuldade, as necessidades. Por mais que a gente se esforce, porque aqui a gente procura se esforçar, é complicado, falta muito pra cumprir o que tem no papel. (PROFESSORA 2)

A fala da professora é a constatação de que a proposta de Jornada Ampliada, e que os professores possuem algumas limitações para realizar seu trabalho, dentre estas limitações, todos os professores ressaltaram a estrutura física da escola. Segundo eles faltam espaços otimizados, que possibilitem momentos de descanso, ou de banho. Outra limitação seria o pouco envolvimento dos pais com a educação dos filhos, o que fez com que os professores considerassem a escola como um depósito de alunos:

Como a educação é processo, e eu acho que esse processo devia começar em casa, com os pais. E o que estamos vendo é que a ETI é como se fosse um mero depositário de alunos. Parece que os pais querem relegar sua responsabilidade e jogar pra escola. Quer trazer as responsabilidades para os professores. E não é pra ser assim. (PROFESSORA 2)

Partindo do pressuposto de que a Escola de Tempo Integral exige um espaço adequado, e o comprometimento dos pais, o PPP da escola, articulando-se aos documentos que regem a ampliação da jornada escolar, discute a concepção de educação Integral

(formação holística dos alunos); Integrada (articula os diversos âmbitos da escola); Integradora (ultrapassa o muro da escola e proporciona vivências na comunidade). (BRASIL, 2013).

Com efeito, o Projeto Político Pedagógico da escola (PIAUÍ, 2015) defende que a ETI é uma iniciativa pública e governamental criada como meio de garantir o acesso, a permanência, e o sucesso de crianças, adolescentes e jovens na escola, propiciando a eles atenção educacional integral (holisticamente) para a consolidação dos valores nos quais se assenta a vida social, a construção da autonomia e dos índices de evasão, de repetência e de defasagem do ensino aprendizagem.

Além disso, é possível afirmar a partir da fala dos professores que a implementação da ETI é uma boa estratégia do governo que contribui para o desenvolvimento dos educandos, e mantém os alunos sob os cuidados de uma instituição que oferece educação formal. A ETI proporciona através de seus projetos, atividades monitoradas de envolvimento social que podem manter os alunos afastados da criminalidade, pois estas atividades ocupam um tempo que possivelmente seria ocioso.

Nesta direção são muitas as vantagens citadas pelos professores sobre a ampliação da jornada escolar na escola, a mais enfática é o fato dos alunos receberem cuidados durante todo o dia:

A escola aqui tenta ser transformadora por meio do ensino, a gente levar esses meninos a ser alguma coisa, um cidadão, ajudar esse jovem a pensar num emprego melhor. A gente quer que se tornem cidadãos por meio do estudo e mais tarde por meio do trabalho. Só de está aqui, já estão longe de droga e de confusão. Aqui tem muitas atividades que eles gostam, se sentem importante, como a rádio, o esporte, as apresentações, é muita coisa que não iam ter em casa. (PROFESSOR 7. *Grifo nosso*)

Tendo em vista a conotação da fala deste professor podemos afirmar o quão valiosa é a Escola de Tempo Integral na formação de alunos de classes menos favorecidas. Frisamos a necessidade da educação formal que ficou explícita na fala do professor, quando afirma que a escola objetiva formar cidadãos por meio do estudo, e que isso se intensificará quando ele tiver um trabalho. O segundo grifo na fala do professor 7 referência a ideia da ETI enquanto política pública de prevenção das vulnerabilidades sociais que acomete as crianças e jovens brasileiras. Destarte, as falas e o PPP nos permite afirmar que a experiência da ETI é apropriada, mesmo com as ressalvas no âmbito da estrutura física e na carência da participação da família.

As limitações expostas pelos docentes poderão ser contornada no futuro. Para eles, as vantagens são maiores, como o fato de proporcionar experiências e oportunidades únicas; de

propor o aluno como ator no processo de ensino aprendizagem; as atividades diferenciadas trazidas por as parcerias com o PIBID e Mais Educação que oferecem um ensino que ultrapasse as disciplinas de cunho científico; dentre outros fatores que tornam a experiência da jornada ampliada bem mais significativa que apenas o esticar da corda do tempo, como propôs Moll (2012).

5.2.2 As implicações da Racionalidade pedagógica no currículo da ETI

Aspirações de construir uma escola que de fato contribua para o desenvolvimento pleno dos alunos é uma realidade no CETI pesquisado, mas são muitas as ressalvas que os impedem que isso se torne uma realidade, sobretudo, a vivência de uma Racionalidade técnico-instrumental.

A educação integral é explicada nas falas dos professores que nos permitiu organizar um esquema que elenca as influências da Racionalidade pedagógica sobre o currículo da escola, segundo eles, a Racionalidade implica no tipo de escola, no tipo de aluno, na maneira de conduzir as aulas e na relação deles com a Gestão, bem como está representado na figura 11.

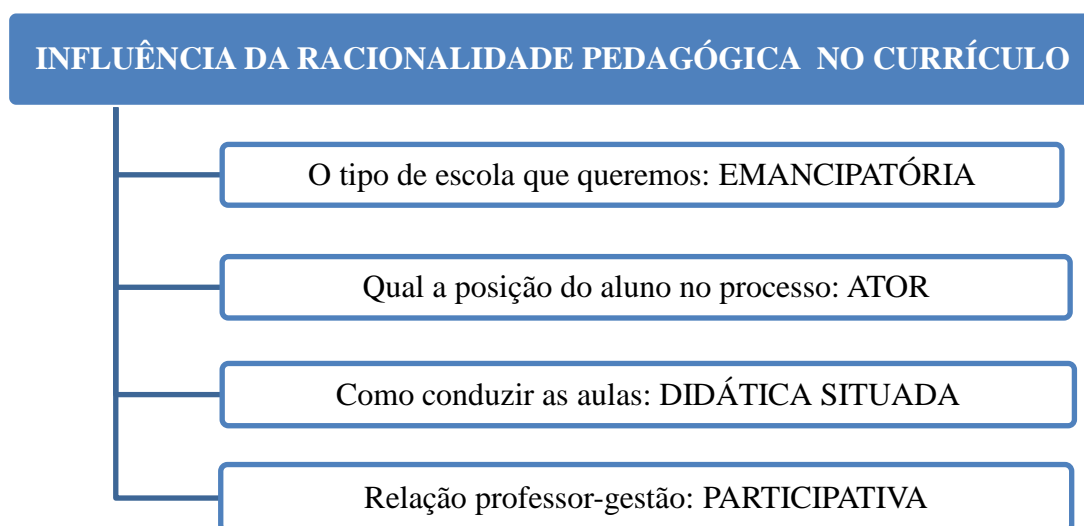


Figura 12 - Influência da Racionalidade no currículo, Dados da Pesquisa, 2015.

Os professores centraram as falas em torno das categorias que mesclavam suas aspirações e práticas, apontando para a Racionalidade pedagógica que implica diretamente na escola que eles desejam construir com suas práticas cotidianas, tal escola está atrelada ao

desenvolvimento dos seus alunos, uma escola construída diariamente para a emancipação de seus alunos, a ideia assimila a concepção de Gadotti (2009) na qual a escola deve conduzir os alunos ao desabrochar das potencialidades humanas.

Articulando a fala de alguns dos professores ao conteúdo proposto no PPP da escola percebemos indícios sutis de uma Racionalidade crítico-emancipatória, ainda distante de se tornar uma realidade. É preciso instigar nos professores, e em todos os profissionais envolvidos com o processo educativo no CETI, a execução da prática crítico-reflexiva. É por meio dela que torna-se possível aumentar a autonomia racional, fazendo com que interpretem o seu trabalho como ato educativo ou moral, social, histórico e ideológico.

É este o objetivo da Racionalidade pedagógica crítico-emancipatória ao tomar a prática reflexiva como fundamento para a emancipação do trabalho docente, e consequentemente dos discentes. Afinal a reflexão é guiada pela emancipação “Quem move a reflexão é a emancipação [...] porque ela se move no sentido de desvelar as condições sócio históricas das práticas e os interesses a que serve”. (CONTRERAS, 2002, p. 164)

Nessa esteira, encontramos Anísio Teixeira (1997) ratificando que a escola deverá fornecer aos alunos, condições para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais na vida social de sua comunidade. No entanto, a escola que pretendem construir pouco se assemelha a escola vivenciada no cotidiano, os professores tem ideias que não se concretizam na realidade, por fatores que envolvem a infraestrutura, o apoio familiar, e até mesmo as características dos alunos.

Os resultados encontrados estão em confluência ao pensamento de Demo (2015), o autor assevera que a Escola de Tempo Integral que vem sendo implementada no Brasil na última década, se configura como apenas um “arremendo” do que era para ser escola integral. Denota que são os mesmo professores, com as mesmas práticas, o que resulta na mesma escola, com os mesmo insatisfatórios resultados quanto sua qualidade. Para o autor “o charme da ETI não são as 8 horas, mas o professor diferenciado que faz a diferença” (DEMO, 2015, p.156).

A Racionalidade pedagógica imbricada nas falas e no PPP, não é inteiramente vivenciada no currículo real da escola, a implementação da jornada ampliada no CETI ainda é algo que passa por constantes adequações, no intuito de oferecer aos alunos uma educação de qualidade em um ambiente de qualidade.

A pesquisa nos permitiu identificar mudanças progressivas na postura epistemológica dos professores, elas conduzem para uma educação emancipatória, mesmo assegurando a manutenção de uma Racionalidade técnico-instrumental. Isso implica na reprodução de velhas

práticas, no fortalecimento de discursos que resguardam, sem exclusividade, a competência técnica como válida. Certos de que a presença de uma Racionalidade não exclui a outra, é animador saber que já existe na escola a conscientização de formar alunos fundamentando-se na Racionalidade crítico emancipatória, mas para além de conscientizar é necessário vivenciar tal pensamento. A realidade social e econômica da escola, em confluência com a postura pedagógica de seus membros, fazem com que a Escola permaneça vivenciando uma Racionalidade pedagógica Técnico-instrumental. No entanto, também é válido ressaltar que os regimentos e a consciência da maioria de seus professores apontam para uma Racionalidade crítico-emancipatória, ainda que tímida. Isso nos permite afirmar a coexistência de Racionalidades no CETI.



ΕΠÍΛΟΓΟ

EPÍLOGO

Quando propusemos conhecer a Racionalidade pedagógica dos professores da Escola de Tempo Integral e sua interface com o currículo, utilizando os preceitos da abordagem etnometodológica, fomos presenteados com concepções educativas que ampliaram nossos olhares acerca do CETI e de seus professores. A ideia de tal abordagem é compreender como os membros de determinado grupo atribuem sentido às suas práticas cotidianas em um contexto específico (COULON, 1995). Na perspectiva de nosso estudo, estes membros foram os professores da ETI e o sentido de suas práticas é esboçado na Racionalidade pedagógica. Esta pesquisa atesta que a abordagem etnometodológica e as técnicas aplicadas a esta realidade, favorecem à pesquisadora e aos pesquisados, intersubjetivamente, se (re)construírem na interação estabelecida por meio da pesquisa de campo.

Nosso estudo ressaltou os professores enquanto um dos componentes precípuos da ação educativa, pois assim como os alunos, também configuram-se sujeitos do processo ensino aprendizagem. Isso significa que a pesquisa empírica permitiu perceber como estes profissionais agem, decidem e executam no âmbito da ETI. Dito de outra forma, permitiu entender a Racionalidade pedagógica dos professores da ETI e sua interface com o currículo, ou seja, a conexão entre um e outro, pela elucidação dos elementos da ação pedagógica e de seus sujeitos obtidas através da interpretação das descrições reflexivas produzidas nas Rodas de conversa, da análise documental e dos questionários aplicados. Sob este aspecto, as descrições reflexivas produzidas pelos professores colaboradores de nossa pesquisa a partir da triangulação dos nossos instrumentos de coleta de dados (questionário, Roda de conversa e análise documental) nos permite arguir sobre a Racionalidade pedagógica no do CETI.

O objetivo geral de nossa pesquisa consistiu em compreender a Racionalidade pedagógica do professor da Escola de Tempo Integral e sua interface com o currículo. Foi no intuito de alcançá-lo que buscamos o Centro de Educação de Tempo Integral pesquisado como recorte da realidade das ETIs. Tal investigação iniciou-se com a aplicação de questionários que nos permitiu conhecer o perfil dos pesquisados, 10 professores da escola, e seus conhecimentos prévios acerca do Currículo, da Racionalidade pedagógica e da Escola de Tempo Integral.

Identificar esses conhecimentos proporcionou a organização de um roteiro para que as questões em torno de nossa temática pudessem ser discutidas em grupo. Organizamos assim, dois grupos para a Roda de conversa, que respeitavam o horário de trabalho de nossos pesquisados. Os encontros tiveram três temáticas: o Currículo, a Racionalidade pedagógica e

a Escola de Tempo Integral. Sempre se iniciavam com a leitura de uma citação referente ao assunto, era ampliado com as contribuições dos docentes referenciando suas experiências e seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Durante o período em que estávamos na escola, nosso horário se dividia entre as Rodas de conversa e o estudo do Projeto Político Pedagógico, onde está delineado o currículo da instituição. Foi com a triangulação das técnicas de coleta de dados, a qual nos possibilitou referenciar as falas ao que foi pressuposto no Projeto Político Pedagógico que conseguimos atingir nossos objetivos específicos.

O primeiro deles foi elencar as disposições legais relacionadas ao atual currículo da Escola de Tempo Integral. O PPP destina um capítulo chamado Fundamentações legais, onde está contido a Constituição Federal, a Lei de diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Proposta de Jornada Ampliada do Ministério da Educação dentre outros, bem como discutimos em nosso aporte teórico. Isso retifica o aporte legal demandado para uma educação escolar pública de qualidade, e acrescenta novas propostas que aos poucos foram sendo implementadas nas escolas de turno, orientando a ampliação gradual da jornada escolar de 4 horas diárias para 9 horas.

O segundo objetivo específico era de caracterizar os componentes da Racionalidade pedagógica da Escola de Tempo Integral. Isso foi estabelecido com base nos três instrumentos de pesquisa. Existe uma quantidade considerável de componentes pedagógicos, cujo foco deste trabalho não nos permite abordar todos, de tal modo que selecionamos os mais evidenciados pelos professores, dividindo-os em duas vertentes. Na primeira, a discussão se refere aos *Sujeitos da ação racional educativa*, nos quais foram representados pelo Professor, Aluno e Gestor. Na segunda vertente, condensamos a análise nos *Elementos-chave da ação racional educativa*, os quais foram elencados o Currículo, a Didática e a Avaliação.

Os sujeitos da ação racional são aqueles que intencionalmente participam do processo educativo na escola, dentre eles destacamos o professor, o aluno e o Gestor. Os docentes enfatizaram algumas atribuições que perpassam as atividades da proposta curricular, papéis sociais que são impostos a eles por supressão de outras instâncias, como a família, por exemplo. Deste modo, a sala de aula torna-se ambiente socializador de ética, moral, conselhos de saúde e higiene, resolução de conflitos e desabafo de problemas particulares. Quanto suas atividades pedagógicas, os professores frisam o termo “mediador”, ou seja, o docente não se propõe como um comandante do processo, o aluno que é um protagonista do processo de ensino aprendizagem, o papel do docente é mediar os conhecimentos. Tal característica é reafirmada no PPP pelo projeto *Protagonizar*, fatores que nos conduzem a perceber indícios

de uma Racionalidade pedagógica crítico-emancipatória, que busca na formação dos alunos qualidades de um cidadão crítico, consciente, reflexivo e atuante em sua realidade social.

Os alunos foram evidenciados pelos professores como sendo indivíduos complexos e heterogêneos, por isso, em sala de aula seria preciso respeitar as peculiaridades entre eles. Além disso, chamamos atenção para o pouco envolvimento da família com a escola. Este fato foi considerado como uma das principais limitações do CETI, ou seja, eles anseiam com o dia em que a escola oferecesse continuidade do trabalho educativo iniciado pela família, e que houvesse a reciprocidade entre as duas instâncias. Quanto aos gestores, em uma vertente estruturalista, é proposto no CETI com a principal engrenagem da escola, em uma metáfora onde a escola é considerada como uma máquina, o gestor é a roldana principal que garante o pleno funcionamento dos demais setores. Contrariamente a esta perspectiva estruturalista, os pesquisados enfatizaram as aptidões deste mesmo profissional enquanto democrático e imparcial, pois é a partir destas características que se garante a fluidez das atividades escolares.

Ao que se refere ao Professor e ao Aluno enquanto sujeitos componentes de uma ação racional, predomina no discurso dos pesquisados a conscientização de que estes sujeitos sejam compreendidos a partir de uma Racionalidade pedagógica crítico-emancipatória, o que não restringe a presença de outras Racionalidades. Quanto ao Gestor, esta ambiguidade das percepções é ainda mais forte, nos conduzindo a admitir que não existe uma Racionalidade fixa no CETI, mas a coexistência delas, sobretudo quanto a imagem do gestor.

A ideia dos elementos-chave da ação racional educativa pode ser comparada aos componentes pedagógicos, dentre eles elencamos os mais evidenciados pelos professores: o currículo, como o principal instrumento que orienta o processo educativo; a didática, que por vezes confundida com métodos de ensino, gerou debates e reflexões durante as Rodas de conversa, até se chegar ao consenso de Didática situada, cujo processo se inicia no planejamento, perpassa para as aulas cotidianas e culmina na avaliação.

A ideia de avaliação também foi elencada como elemento-chave, e se desmembrou em duas concepções, a prova, que compreende os estigmas burocráticos, que possui a finalidade principal mensurar o desenvolvimento superficial dos alunos; e a avaliação propriamente dita, que consiste no processo de acompanhamento das atividades educativas. Entendida como um processo gradual que contempla o andamento do ensino e da aprendizagem, percebendo a atuação tanto do aluno quanto do professor.

Pretendíamos, ainda, estabelecer relações entre o Projeto Político-Pedagógico da Escola de Tempo Integral e a Racionalidade pedagógica dos docentes. Nesse aspecto

percebemos que o PPP está permeado das concepções dos docentes, pois, estes contribuíram efetivamente para a construção do documento. Compreendemos o currículo na perspectiva de McKernan (2009) considerando-o como algo muito mais complexo e flexível, que permeia todas as ações desenvolvidas no CETI, ou seja, um documento vivo que expressa o pensamento dos educadores e dos demais participantes da escola.

E nossa última proposta era evidenciar a Racionalidade pedagógica que guia o currículo da Escola de Tempo Integral. Identificamos traços de várias racionalidades, mas sobressaltamos a Racionalidade técnico-instrumental, embora os pesquisados ressaltem muito a emancipação na formação dos alunos. É importante salientar os avanços observados na conscientização dos professores quanto à necessidade de mudança de alguns estigmas tradicionalizados durante os anos de formação e experiência, pois encontramos vários indícios de que a Racionalidade crítico-emancipatória faz parte, mesmo sutilmente, das atividades do CETI. Isso oportuniza a afirmação de que não existe uma única Racionalidade guiando a instituição, mas o amálgama delas.

Neste sentido, retomando os elementos pedagógicos que compõem a Racionalidade, identificamos uma perspectiva técnico-instrumental, embora os diálogos ressaltassem muito a emancipação na formação dos alunos. Isso significa que ainda no século XXI esta Racionalidade se mantém, provavelmente graças as engessadas práticas ainda resistentes de alguns professores, e resquícios das mesmas na maioria deles. O diagnóstico oriundo da análise de dados, articulada as reflexões feitas a partir de um referencial teórico específico, reforça a crítica feita à escola contemporânea, ou seja, ratifica a ideia de que presenciamos uma escola que se mantém firme em suas tradições, inserida em um mundo de exigências crítico-reflexivas.

Relembramos que além de diagnosticar, a pesquisa teve a função de propiciar a reflexão em torno das três categorias centrais. Tal perspectiva nos conduziu a afirmar que, pela voz dos professores pesquisados, o currículo é entendido no CETI como o instrumento que orienta todo o processo educativo, portanto, nele são partilhadas as perspectivas de todos os sujeitos da ação racional educativa (professor, alunos, equipe gestora, família, superintendência de educação e etc).

Também afirmamos que a Escola de Tempo Integral é o modelo necessário dada a realidade dos cidadãos em idade escolar e menos favorecidos. A ETI, não como um depósito de aluno, mas um ambiente que previna a situação de vulnerabilidade em que muitos alunos se encontram. Portanto, embasados em nossos resultados, frisamos a importância de ter sido instituído na rede pública brasileira. A ETI é uma importante ferramenta de política-pública, e

apesar de eficaz quanto à diminuição da evasão, e afastamento dos jovens de ações ilícitas, ainda precisa de dois preceitos básicos, melhoria da estrutura física e intensiva participação da família.

Os achados substanciam as intenções de que a Racionalidade pedagógica crítico-emancipatória deve guiar o CETI, e demais escolas contemporâneas, conquanto, os traços mais evidentes numa perspectiva empírica, apontam para uma vertente técnico-instrumental, que se mantém graças as engessadas práticas ainda resistentes de alguns professores, e resquícios das mesmas na maioria deles.

Estes resultados comprovam que a triangulação de técnicas de coleta de dados (Questionário, Roda de conversa e Pesquisa documental) aplicada a Etnometodologia possibilita ao professor e à pesquisadora, uma reflexão intersubjetiva acerca das ideias, imagens, enquanto componentes de uma ação racional, fundamentando a construção ou reconstrução de uma Racionalidade, ou um amálgama de várias Racionalidades.

Reiteramos a inegável eficácia da Etnometodologia e da triangulação de técnicas de coleta de dados, como propiciador de momentos reflexivos e instrutivos entre pesquisadora e pesquisados desabrocharam o repensar sobre a fossilização de práticas não condizentes à nossa efêmera realidade. Em outras palavras, a triangulação de técnicas e a fundamentação na abordagem etnometodológica, viabilizou dinâmicas que construíram, desconstruíram e reconstruíram a formulação de ideias e imagens anteriormente internalizadas pelos professores, que despreziosamente reconfortavam suas práticas. A exemplo disso citamos a limitadora ideia de currículo como conjunto de disciplinas, ou de didática como sinônimo de métodos de ensino. Ambos conceitos equivocados, que recaiam nas práticas cotidianas.

Isso significa que a realização deste estudo, ao tempo que desvela seu objeto, colabora com a Etnometodologia; com a descrição de uma técnica de pesquisa: a Roda de conversa, que é capaz de fornecer dados e transformar sujeitos; e do mesmo modo colabora na ampliação do campo da epistemologia da prática docente, ainda em construção.

Com estes resultados desvelamos que a Racionalidade crítico-emancipatória está presente de maneira muito sutil, mesmo sendo proposta e defendida por aqueles que acreditam numa educação que liberta. No entanto, percebemos uma escola constituída numa Racionalidade técnico-instrumental, contrária ao propósito de uma formação para que os alunos que viverão numa sociedade que espera constituir cidadãos imbuídos de uma razão crítico-emancipatória.

A realidade no CETI é pautada na transição entre as racionalidades, pois, constatamos a manutenção de muitos aspectos que referenciam a Racionalidade pedagógica

técnico-instrumental, que segundo Giroux (1988) forma alunos dóceis e obedientes. Tais aspectos contrapõem os preceitos dos propulsores da Educação Integral, Integrada e integradora, nos quais se fundamenta a ETI contemporânea.

O que foi constatado nesta pesquisa refere-se à Racionalidade apenas de uma ETI especificamente. Seria interessante a perspectiva de outras realidades para que se possa aprofundar esta temática. Todavia, salientamos a relevância deste estudo para o *campus*, por agregar conhecimentos ao referencial teórico da educação, para o CETI, por proporcionar a reflexão acerca de sua realidade. O estudo é importante, ainda, para toda a comunidade preocupada com a sistemática de ensino em todos os níveis. Nesta perspectiva, o estudo aponta para a necessidade das pesquisas educacionais focalizarem suas lentes na Racionalidade pedagógica que embasa nosso sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. ed. Coleção Questões da nossa época. V.8. São Paulo: Cortez, 2010.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed,2006.
- ARAÚJO, J. R. Ensinar a paz: proposta para um currículo de educação integral. IN: MOLL, J. (Org.) *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- AZEVEDO, Fernando et al. *Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Massangana, 2010.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Ed. 70ª, São Paulo: Almedina Brasil, 2011.
- BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de metodologia: um guia para a Iniciação Científica*. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional* nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- _____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- _____. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem*. Brasília, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11452&Itemid=3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 04 ago. 2014.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. *Programa Institucional de Bolsa de iniciação da Docência*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 15 fev. 2015.
- _____. Decreto número 7083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de desenvolvimento da Educação Básica do Brasil. Disponível em:
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=5905594>> Acesso em: 19 out. 2015.

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRITO, A. E; SANTANA, M. C. A Roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades. IN: CABRAL, C.L.O.; NASCIMENTO, E.F.; MELO, P. S. L. (Org.) *As trajetórias de pesquisa em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador*. Teresina: EDUFPI, 2014.

CAMPOS, C.M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CARVALHEDO, J. L. P; ARAÚJO NETO, G. A. *Reflexões acerca da Educação Integral*. Teresina: EDUFPI, 2012.

CARVALHO A D. F. A Racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Ceará, 2007.

_____. A Racionalidade pedagógica no interior das práxis profissional. In: NASCIMENTO, I. V et. al. (Org.). *Política de Pós-Graduação: projetos institucionais de formação de pesquisadores*. São Luiz: EDFMA e EDUFPI, 2009.

_____. A Racionalidade que move saberes e vivências no processo educativo: aproximações em torno do currículo. In: CARVALHO A.D. F. (Org.) *Conversas pedagógicas: reflexões sobre o cotidiano da docência*. Teresina EDUFPI, 2010.

CAVALIERE, A. M. (Org.) *Educação Brasileira em tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Anísio Teixeira e educação integral*. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em: Ago. 2014.

CONTRERAS, J. DOMINGOS. *Enseña, curriculum y profesorado*. Madri: Akal, 1990.

COSTA, Antônio Carlos da. *Protagonismo Juvenil: adolescência, juventude e participação democrática*. 2.ed. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

_____. Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral. IN: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. *Aprender como autor*. São Paulo: Atlas, 2015.

DURKHEIM, E. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ESTEBAN, M.P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução Miguel Cabrena. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GONÇALVES, A. S. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Cadernos CENPEC. n. 2, 2006.

GILSON, E. *A Filosofia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *A escola crítica e a política cultural*. Tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1988.

GUESSER, A. H. A etnometodologia e análise da conversação e da fala. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 1. n.º 1. Ago/Dez. 2003.

HABERMANS, J. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições (1929)*. Tradução Luís Sérgio Repa; Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Racionalidade e Comunicação*. Tradução Paulo Rodriguez. Lisboa: Edições 70, 2002.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: As setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HORA, D.L. *Gestão Democrática na escola*. 14 ed. Campina: Papyrus, 1994.

JAEHN, L. *Educação para a emancipação em Adorno*. Passo fundo, RS: Ed. UPF, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança. IN: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de. TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. *Didática*. São Paulo. Cortez, 1990.

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

LUCKESI, C. C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINAZZO, C. J. *A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária*. 2.ed. Ijuí: Ed UNIJUI, 2004.

MCKERNAN, J. *Currículo e Imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. *Pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MICHAELIS. *Dicionário de Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramento, 2015

MOLL, J. (Org.) *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. (Org.) *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOREIRA, H. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E; CIURANA, E. R; MOTTA, R.D. *Educar para a Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incertezas humanas*. Tradução: Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2009.

MOURA, M. G. C. Educação Integral, Integrada: currículo e formação de professores. IN: CARVALHEDO, J. L. P; ARAÚJO NETO, G. A. *Reflexões acerca da Educação Integral*. Teresina: EDUFPI, 2012.

NOBRE, M. *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Portugal: Porto, 1996.

PADILHA, P.R. A educação integral e currículo intertranscultural. IN: MOLL, J. (Org.) *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

PARO V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais/Vitor Henrique Paro*. -3. rei MP. São Paulo: Xamã, 2007.

PIAUI. Secretária Estadual de Educação e Cultura. *Decreto nº 13.457/2008*.

_____. *Projeto Político Pedagógica do CETI Darcy Araújo, 2014*.

PINHEIRO, C. *Kant e a educação: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul, RS: Ed. EDUCS, 2007.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.) *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

POWELL, R. A; SINGLE, H.M. Focus groups. *International Journal of Quality in health Care*, v. 8, n.5, 1996.

QUEIROZ, T.D. *Dicionário Prático de Pedagogia*. São Paulo: Rideel.2003.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012.

SACRISTÁN, G. *O currículo: reflexões sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTIAGO, A R. F. *Projeto Pedagógico, cultura popular e compromisso político: Contexto e Educação*. v. 5. Ijuí: Unijuí, 2001.

SANDÍN-ESTEBÁN, M P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SAVIANI, D. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2007.

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300027&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07jan. 2014.

SCARPATO, M. *Didática e desenvolvimento integral*. São Paulo: Avercamp, 2012.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.

_____. *La investigación como base de la enseñanza*. 5. ed. Madrid: Morata, 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação de professores*. São Paulo: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. (1997). *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1936)

TERRIEN, J; SUZA, A. Cultura docente e gestão pedagógica: a Racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: TERRIEN, J; DAMASCENO, M.N. *Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: Annablum, 2000.

VALLE, L. Do enigma da educação democrática. In: _____. *Os enigmas da educação: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

VASCONCELOS, C S. *Planejamento: projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 15.ed. São Paulo: Libertad. 2006.

VASQUEZ. A.S. *Filosofia da Práxis*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1977.

VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2001.



APÊNDICES

Apêndice A

(Questionários aplicados aos professores do CETI pesquisado)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PREG
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA
PROFISSIONAL – NIPEPP



QUESTIONÁRIO

PREZADO (A) PROFESSOR(A),

Este questionário tem como objetivo conhecer as principais concepções educacionais dos professores que atuam nas Escolas de Tempo Integral (ETI), com a finalidade de traçar o perfil dos professores que atuam na ETI e, a partir desses dados podermos discutir o currículo da ETI sob a ótica de seus professores.

D) DADOS PESSOAIS

1. Seu sexo: () Feminino () Masculino

2. Sua Idade: _____

3. Qual seu estado civil?

() Solteiro(a). () Casado(a) () Mora com um(a) companheiro(a).

() Separado(a) () Viúvo(a). () Divorciado(a) / desquitado(a).

() União estável

4. Onde você nasceu?

() Teresina

() Cidade do Interior do Estado do Piauí, qual? _____

() Cidade de outro Estado, qual? _____

II) CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS

5. Qual sua faixa salarial?

() 1 a 2 salários () 2 a 4 salários () 4 a 6 salários () Acima de 6 salários

6. Quem é a pessoa que mais contribui na renda familiar?

() Você mesmo () Sua mãe
 () Cônjuge /companheiro(a) () Pai
 () Outra pessoa, qual? _____

III) FORMAÇÃO ACADÊMICA

7. Qual sua formação acadêmica? _____

8. IES que foi formado? _____

9. Possui Pós-graduação? () Não () Sim. Qual? _____

IV) DADOS PROFISSIONAIS

10. Vínculo empregatício? () Efetivo () Substituto

11. Local de trabalho? _____

12. Horário? _____

13. Há quanto tempo trabalha na Escola de Tempo Integral (ETI)? _____

V) CONCEPÇÕES EDUCATIVAS/ ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

14. O que compreende por Racionalidade pedagógica?
15. Qual o papel do professor na escola?
16. Você conhece o currículo de sua escola? Deu alguma contribuição na construção dele? Qual?
17. Qual sua opinião sobre a Educação integral?
18. O que é a Escola de Tempo Integral?
19. O que você acha da JORNADA AMPLIADA na escola?
20. Quais as limitações/ dificuldades você encontra no desenvolvimento de sua práxis?

Teresina, ____ de _____ de _____.

Apêndice B

(Roteiros das Rodas de conversa)

1ª Roda de conversa - Apresentação da pesquisa aos participantes.		
Local: Sala dos Professores	Data:	Numero de professores: 19
Contextualização:	Descrição da metodologia e objetivos da pesquisa; convite para colaboração da pesquisa.	
Questões a serem discutidas		
Aplicação dos questionários aos 10 professores que aceitaram colaborar com a pesquisa		

2ª Roda de conversa – O Currículo		
Local: Laboratório de informática	Data:	Numero de professores: 9
Contextualização:	<i>O lexema currículo, proveniente do étimo latino currere, caminho, jornada, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudo (PACHECO, 1996)</i>	
Questões a serem discutidas		
<p>1 O que é currículo</p> <p>2 A relação professor currículo (impressões, construção do documento PPP)</p> <p>3 Peculiaridades do Currículo das Escola de Tempo Integral</p> <p>4 Sobre os componentes pedagógicos: Conteúdo, metodologia, avaliação e projetos</p>		

3ª Roda de conversa – A Racionalidade pedagógica	
Local: Sala da Coordenadora	Data:
Numero de professores: 8	
Contextualização:	<i>A Racionalidade pedagógica trata-se de um saber constituído da experiência educativa significa que ela corresponde à matriz de concepções que o professor construiu (e constrói) a respeito de categorias centrais do trabalho docente como a de educação, de ensino, de aprendizagem, entre outras. Podendo ser caracterizada sob três perspectivas: técnico-instrumental, prático-reflexiva e crítico-emancipatória (CARVALHO, 2010).</i>
Questões a serem discutidas	
1 Quais as categorias centrais do trabalho docente 2 Quem é o professor 3 Concepção de Aluno 4 Concepção de Gestor 5 Ideias dos Métodos de ensino/ Didática 5 Concepção de Avaliação	

4ª Roda de conversa – A Escola de Tempo Integral		
Local: Sala da Direção	Data:	Numero de professores: 10
Contextualização:	<p><i>A Portaria interministerial nº17 de 2007, que lança o programa Mais educação, cujo objetivo é “fomentar a educação integral de crianças e adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (CAVALIERE, 2010)</i></p> <p><i>A Educação Integral se constitui como meta da Escola de Tempo Integral, ou seja, aumenta-se a permanência do aluno na escola para que ele tenha acesso a experiências inovadoras, diversificadas que propiciem a construção de uma formação mais ampla das suas possibilidades de conhecimento de mundo, de cultura e formação pessoal. (MOLL, 2012)</i></p>	
Questões a serem discutidas		
<ol style="list-style-type: none"> 1 O que é Educação Integral? 2 O que é Escola de tempo Integral? 3 Qual currículo da ETI? 4 Quais os principais componentes de tal currículo? 5 Que Racionalidade o fundamenta? 6 Quais as peculiaridades desse formato de escola? 		

5ª Roda de conversa – Racionalidade pedagógica		
Local: Sala dos professores	Data:	Numero de professores: 8
Contextualização:	<i>A Racionalidade pedagógica refere-se ao conjunto de valores preferenciais, normas interpretadas pelos sujeitos que o construíram e subsidiaram a elaboração de diretrizes para sua ação, portanto determinante direto da sua identidade profissional. (TERRIEN, 2000)</i>	
Questões a serem discutidas		
<p>1 O que é Racionalidade pedagógica</p> <p>2 Como ela influencia no currículo</p> <p>3 Considerando as três Racionalidade supracitadas, qual delas se traduz melhor na sua realidade individualmente, e na da escola?</p> <p>4 Qual delas subsidia a Escola de tempo Integral</p>		

6ª Roda de conversa - (Culminância)		
Local: Sala dos professores	Data:	Numero de professores: 9
Contextualização:	Construção do Mapa conceitual	
Questões a serem discutidas		
<p>Imagem de: Gestor; Aluno; Professor.</p> <p>Ideia de: Didática; Avaliação; Currículo.</p>		