

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

**FRANCISCO JOSÉ DIAS DA SILVA**

**AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA O TRABALHO  
COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**NATAL-RN**

**2014**

FRANCISCO JOSÉ DIAS DA SILVA

AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A  
EDUCAÇÃO INTEGRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez.

NATAL-RN  
2014

FRANCISCO JOSÉ DIAS DA SILVA

AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A  
EDUCAÇÃO INTEGRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez.

APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN  
(Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francisca Lacerda de Góis  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN  
(Examinadora Interna)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares  
Instituto Federal de Educação, Cultura e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN  
(Examinadora Externa)

*A Deus, pela Sua infinita misericórdia.*

*Aos meus pais José Nazareno e Maria do Carmo.*

*Às minhas filhas Kiara e Larissa,*

*meu legado de luta e amor.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Espírito Santo de Deus Pai pela Sua infinita misericórdia.

Ao Professor Dr. Isauro Beltrán Núñez pela orientação.

À minha irmã Cassandra Dias da Silva, aos sobrinhos Ricardo Alexandre, Raphael Barreto e Raíssa Gabriella; aos primos Marden Dantas e Serdeson Dantas.

A Miguel Adelino, Maria Lima e Marcelo Adelino pelo apoio logístico.

A Roberto Andrade e Venâncio Queiróz, amigos de fé ao longo desse percurso.

Aos colegas da Base de Formação e Profissionalização Docente do PPGEd/UFRN, pelos momentos compartilhados, em especial à Antonia Bezerra.

Aos funcionários Milton José Câmara dos Santos e Letissandra da Silva, do Departamento de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pelo zelo e atenção a mim depositados.

Aos profissionais da Secretaria de Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, pela disponibilidade.

A todos os amigos de Natal, João Pessoa e Campina Grande, pela força e orações dedicadas.

Ao Padre Luiz Fernandez, da Paróquia Sagrado Coração de Jesus de Campina Grande, amigo e refúgio espiritual.

*Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

No Brasil, desde os anos 1990, o país vem operando uma ampla transformação no sistema educativo. Tal situação justifica-se, entre outros motivos, pela busca de respostas às novas exigências que a atual sociedade confere à escola, às novas tecnologias e aos sistemas de informação e comunicação. Para melhor inserir a escola brasileira nesse contexto, o governo federal, através da Portaria Interministerial nº 17/2007, criou o Programa Mais Educação como medida para combater os baixos índices do desenvolvimento da Educação Básica nas capitais e regiões metropolitanas do país, objetivando a implantação da educação integral nas escolas. Passados os primeiros anos desde a implantação do programa, verificam-se avanços na permanência dos alunos no seio da escola. Porém, quanto aos docentes, há uma lacuna quanto a sua participação e conseqüente aceitação. Considerando a realidade de escolas do Ensino Fundamental da rede estadual na cidade de Natal-RN, este estudo investiga as necessidades formativas de professores nas instituições que atuam com o Programa Mais Educação, vislumbrando a relação educativa com os Macrocampos contidos nesse projeto nacional. Responder a essa indagação nos permite absorver o conceito dessas necessidades nos professores, além de verificarmos prioridades em relação à formação continuada do professorado para esta nova realidade pedagógica.

Palavras-Chave: Programa Mais Educação. Necessidades Formativas. Formação Continuada.

## **ABSTRACT**

In Brazil, since the 1990, the country has been operating an extensive transformation in the education system. This situation is justified, among other reasons, the search for answers to the new demands that modern society gives to school, to new technologies and information and communication systems. To better put the Brazilian school that context, the federal government, through the Ministerial Decree No. 17/2007, created the More Education Program as a measure to combat low levels of development of basic education in the capital cities and metropolitan areas, aiming at the implementation of comprehensive education in schools. After the first year since the implementation of the program, there are advances in the permanence of students within the school. But as for the teachers, there is a gap on ownership and consequent acceptance. Considering the reality of the state system of schools of Basic Education in Natal - RN, this study investigates the training needs of teachers in institutions working with More Education Program, envisioning the educational relationship with Macrocampos contained in this national project. Answering this question allows us to absorb the concept of such needs in teachers, as well as to check priority in relation to the continuing education of teachers for this new pedagogical reality.

**Keywords:** More Education Program. Formative Needs. Continuing Formation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1. Números e metas para as séries iniciais na educação do país.....	51
Quadro 2. Números e metas para o Ensino Fundamental na educação do país.....	51
Quadro 3. Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa.....	60
Quadro 4. Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em Matemática.....	62
Quadro 5. Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em Ciências.....	64
Quadro 6. Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em História.....	65
Quadro 7. Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em Geografia .....	67
Quadro 8. Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em Línguas Estrangeiras.....	68
Quadro 9. Caracterização dos Professores.....	110
Quadro 10. Pergunta de nº 1 do questionário.....	111
Quadro 11. Pergunta nº 2 do questionário.....	112
Quadro 12. Pergunta nº 3 do questionário.....	113
Quadro 13. Percentual de professores com e sem experiência no Programa Mais Educação e como se auto avaliam para organizar atividades da sua disciplina com os conteúdos dos Macrocampos.....	120
Gráfico 2. Formação inicial dos professores.....	117
Gráfico 3. Percentual de Formação inicial por área do conhecimento.....	80

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Evolução do Programa Mais Educação no Rio Grande do Norte.....	80
Tabela 2. Percentual de Gênero.....	116
Tabela 3. Tempo de serviço dos professores no Ensino Fundamental.....	118
Tabela 4. Percentual de necessidades de professores em fazer formação continuada nos Macrocampos.....	127
Tabela 5. Prioridades de Formação Continuada de professores nos Macrocampos.....	129
Tabela 6. Justificativa dos professores com experiência no Programa Mais Educação que se dizem preparados para desenvolver atividades na escola integral.....	132
Tabela 7. Justificativa dos professores com experiência no Programa Mais Educação que se dizem não estar preparados para desenvolver atividades na escola integral.....	133
Tabela 8. Justificativa dos professores sem experiência no Programa Mais Educação que se dizem preparados para desenvolver atividades na escola integral.....	134
Tabela 9. Justificativa dos professores sem experiência no Programa Mais Educação que se dizem <i>não</i> estar preparados para desenvolver atividades na escola integral.....	135

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA.....	17
1.2 OBJETO DE ESTUDO .....	22
1.3 OBJETIVOS .....	22
1.3.1 Objetivo Geral .....	22
1.3.2 Objetivos Específicos.....	23
<b>2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL</b> .....	25
2.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NO PAÍS.....	26
2.2 AS EXPERIÊNCIAS ATUAIS.....	32
2.3 A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	38
2.4 DIFERENTES CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	41
2.5 OS DADOS DO IDEB REFORÇAM O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	47
<b>3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO</b> .....	53
3.1 OS MACROCAMPOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	55
3.1.1 Acompanhamento pedagógico.....	58
3.1.2 Macrocampo Meio Ambiente.....	68
3.1.3 Macrocampo Esporte e Lazer.....	70
3.1.4 Macrocampo Direitos Humanos em Educação.....	72
3.1.5 Macrocampo Cultura e Artes.....	73
3.1.6 Macrocampo Cultura Digital.....	75
3.1.7 Macrocampo Promoção da Saúde.....	76
3.1.8 Macrocampo Educomunicação.....	78
3.1.9 Macrocampo Investigação no Campo das Ciências da Natureza.....	78
3.1.10 Macrocampo Educação Econômica.....	78
3.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO NORTE.....	80
<b>4 MARCO TEÓRICO ACERCA DAS NECESSIDADES FORMATIVAS</b> .....	82
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	82
4.2 SABERES DA DOCÊNCIA.....	84
4.3 A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR.....	87
4.4 A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA.....	89
4.5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	93
4.6 CONCEITUANDO NECESSIDADES FORMATIVAS.....	97
4.8 ANÁLISE DE NECESSIDADES FORMATIVAS .....	100
<b>5 A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	103
5.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	103
5.2 O CONTEXTO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	104
5.3 OS PROFESSORES DA PESQUISA.....	105
5.4 TIPO DE PESQUISA .....	105
5.5 INSTRUMENTO UTILIZADO.....	106
5.5.1 Elaboração do questionário.....	108
5.5.2 Composição dos questionários.....	109

<b>6 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	116
6.1 A CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES.....	116
6.1.1 Gênero dos professores.....	116
6.1.2 Formação inicial dos docentes.....	116
6.1.3 Tempo de experiência profissional.....	118
6.1 AUTO AVALIAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM OS MACROCAMPOS.....	119
6.2 NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	126
6.3 PRIORIDADE DE NECESSIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS MACROCAMPOS.....	128
6.4 OS PROFESSORES E SUAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL .....	130
6.4.1 Necessidades formativas dos professores com experiência no Programa Mais Educação .....	131
6.4.2 Necessidades formativas dos professores sem experiência no Programa Mais Educação .....	133
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	136
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	139

## 1 INTRODUÇÃO

O atual contexto socioeconômico e político mundial, com todos os seus desdobramentos se apresenta com características desafiadoras, através de uma economia globalizada, com consequências desencadeadas de um conjunto de mudanças que transformam a vida da humanidade e que são justificadas por esse contexto contemporâneo. Destacam-se nesse sentido, as influências que são assimiladas pela sociedade na mudança do trabalho e da vida de um modo geral, chegando até os muros das nossas escolas, acarretando um complexo sistema de conflitos característicos desse tempo.

A educação do século XXI, produto desse contexto, não mais podendo permanecer descompassada em relação às demandas do presente, precisa ser construída em sintonia com os reclames do mundo atual. Assim compreendido, o quadro educacional mundial impõe novos desafios às políticas educacionais nas nações e, conseqüentemente, novas necessidades formativas dos professores. De acordo com Núñez e Ramalho (2011),

[...] desde os anos 1990, o Brasil vem operando uma ampla transformação no sistema educativo, a exemplo do que vem acontecendo em muitos outros países de nosso entorno cultural. Tal situação justifica-se, entre outros motivos, pela busca de respostas às novas exigências que a atual sociedade confere à escola, às novas tecnologias e aos sistemas de informação e comunicação, características de um mundo econômico e politicamente globalizado.

No Brasil, nas últimas décadas, reconhecemos os avanços verificados do ponto de vista político, social, acadêmico e pedagógico no tocante à carreira docente, a exemplo da promulgação da Constituição Federal de 1988, que incorpora em seus princípios a valorização do magistério. Da mesma forma, a Declaração Mundial para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, previu a melhoria das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de conduzir a educação para todos.

Estes importantes marcos impulsionaram à educação brasileira emergentes necessidades de políticas educacionais visando a profissionalização da docência, formação continuada e melhores condições para o exercício docente de qualidade.

Destacamos, neste contexto, o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, que culminou com a elaboração do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, consolidado pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME e,

a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE. Este plano teve como objetivo estabelecer e implementar uma política a longo prazo para a profissionalização do magistério, vislumbrando a elevação de padrões de qualidade da educação básica. Merece ênfase, nesse instante, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que trouxe, em seu bojo, os princípios norteadores da educação brasileira e todo um sucessivo processo de conquistas objetivando a qualidade da educação nacional, como, um desses exemplos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Mesmo diante desse esforço da sociedade e do poder público em propagar as políticas educacionais visando a participação e valorização do professor, prevalece, contudo, um hiato em relação às recomendações do sistema por uma educação que atenda às expectativas da sociedade e o próprio papel do professor frente a esses desafios, que de certa forma, acaba por criar um conflito em relação à sua prática pedagógica.

Fullan (1991) compreende, nesse quadro em que se encontram os professores, que as mudanças na educação dependem do que pensam e faz estes docentes; algo que, para ele, parece ser tão simples e, por sua vez, complexo. Afinal, quando não se dá o devido cuidado à fala a esses professores, compreendendo suas inquietações e anseios, toda e qualquer mudança em sua prática de sala de aula se torna mais difícil. Desta maneira, a importância concedida aos professores dentro das reformas educacionais, foram bem sintetizadas por Coll e Porlán (1998) afirmando que sem a presença dos professores pode-se até a vir mudar a lei, mas nunca a escola.

Quando verificamos a sala de aula, percebemos que os nossos professores, alicerçados em práticas pontuais, sequer têm consciência política do trabalho pedagógico que desenvolvem. Em seu cotidiano, presos aos desafios diários da sala de aula, percebe-se que os docentes não conseguem fazer a leitura desse novo tempo em que são chamados a se posicionar diante dos desafios atuais e os que estão por vir.

Kuenzer (1999) enfatiza que a função do educador é ensinar, transmitir o saber sistematizado e, que para isso ocorra, é preciso que haja intencionalidade no trabalho do professor. Afinal, dada a sua relevância no processo, os professores são peças que assumem extrema importância em prol das transformações que a sociedade tanto aspira.

Contrariando os anseios do país, elementos antagônicos e prováveis desse desejo nacional passam possivelmente pela desqualificação do trabalho docente, pela ausência de condições estruturais do cidadão e da própria escola, aliadas a uma crise na organização da família, em que pese à violência generalizada nos muros das instituições. Estes elementos nos

apresentam os caminhos para uma reflexão, objetivando-nos a assumir o compromisso com as mudanças necessárias.

Apesar de nas últimas décadas o governo brasileiro ter estruturado parâmetros e diretrizes, esperando mudanças direcionadas também aos professores, chamando-os a assumir o seu papel nessa empreitada, mesmo com alguns avanços, os resultados esperados ainda não foram totalmente alcançados.

Podemos compreender, portanto, que a não participação dos professores se deva, em parte, ao fato das políticas educacionais não terem dado a devida importância à sua fala e aos seus anseios. Não que a responsabilidade de todas as transformações recaia nos ombros desses profissionais, que a acusação das mazelas da educação brasileira se justifique apenas na sua prática pedagógica. Afinal, como afirmam Gauthier; Núñez e Ramalho (2004) “não devemos acusar os professores pela absoluta responsabilidade nessas mudanças, mascarando outros fatores que dificultam os processos de implantação das reformas”, mas que estes estejam atentos a tais mudanças.

Aliado a esse entrave, outro elemento dificultador que envolve a participação dos docentes nesse processo nos chama a atenção. Trata-se de não estabelecerem para si o sentido da sua profissionalização, não a compreendendo. De acordo com Gauthier; Núñez e Ramalho; (2003):

A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Sem a clareza da sua profissionalização, os nossos docentes continuam emergidos em rotinas que em pouco acrescentam a garantia de um trabalho em que elementos como a sua identidade seja construída e assimilada, fato que incide no resultado da sala de aula.

Além das dificuldades encontradas pelos docentes, a educação brasileira, depois da sua reforma educacional de 1996, viu a instituição escola começar um processo de ampliação em termos quantitativos; a oferta e o acesso vêm sendo gradativamente consolidados. Porém, a permanência carece de políticas e estratégias que confirmem a presença dos nossos alunos no seio da escola.

Fica constatado, apesar dos avanços quantitativos que a escola vem apresentando, uma considerável lacuna quanto ao quesito *qualidade*, que faça do sujeito aprendente – o produto

final do processo, um ser integral; que este professorado forneça as ferramentas necessárias aos alunos para os desafios impostos na vida social. Estas lacunas são visíveis principalmente no que tange ao *aprender a aprender*; fato mais do que observado na população que necessita do serviço educacional público.

Em função desse cenário desafiador, do qual resultam problemas que vão desde o papel do professor à permanência dos alunos na sala de aula, com baixa qualidade de aprendizagem desejada pela sociedade e, tomando como necessária a intervenção do poder público para fazer valer a sua responsabilidade de Estado, com base em estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o governo federal, através da Portaria Interministerial nº 17/2007, criou o Programa Mais Educação como medida para combater os baixos índices do desenvolvimento da Educação Básica nas capitais e regiões metropolitanas do país.

Nesse sentido, passados os primeiros anos desde a implantação do programa, verificam-se avanços, principalmente no que tange à permanência dos nossos alunos no seio da escola. Porém, quando reportamos a questão do professor, sua participação e anseios, são evidentes alguns elementos que precisam ser melhores situados, que vão desde o seu próprio contentamento para com o trabalho em si, passando pelas condições ofertadas, tempo dedicado na instituição, até a falta de interesse pelo projeto.

Ao serem sinalizados estes reclames, compreendemos a necessidade do Programa Mais Educação registrar o que pensam os seus docentes, dada a importância que assumem no processo. Estes profissionais são peças-chave para a eficácia e consolidação do programa, haja vista que, partiremos agora da fala desse professor, criando as condições democráticas, de parceria, fazendo a aproximação dos seus anseios e comprometimento.

Entra em cena o professor para ser a mola propulsora desse projeto nacional. É chegado o momento de fazer valer a sua profissionalidade, pois “a pesquisa, agora centrada na sala de aula, no ambiente de trabalho do professor, possibilita ver a maneira de ele atuar, pensar, fazer escolhas [...] (Ramalho; Núñez; Gauthier, 2003)”; encontrar os caminhos e contribuir no que for possível. Então, o projeto de educação integral, aponta fatores essenciais que devem estar presentes no docente nessa empreitada, como a sua construção e aceitação de estar aberto ao novo.

## 1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

Para que o Programa Mais Educação se consolide e se dimensione numa realidade de educação integral, torna-se importante que o estudo das necessidades de professores venha a ser uma via de acesso e que se possa compreender os professores naquilo que eles têm a nos informar – suas condições de abraçar o projeto e fazer a sua parte rumo a uma consolidação de educação no Brasil. Isto nos remete a seguinte questão: *o que está faltando para os professores assumirem o projeto de educação integral?* Quais os motivos que os levaram a não assumir o compromisso com essa filosofia de trabalho; quais dificuldades, receios que possivelmente estariam impossibilitando uma participação efetiva no Programa Mais Educação?

A partir desta inquietação, este estudo investiga as necessidades formativas de professores a partir de algumas escolas da rede estadual que comportam um número considerável de alunos matriculados no Programa Mais Educação, na cidade de Natal-RN. Portanto, investiga a relação educativa dos professores em sala de aula e suas relações pedagógicas com os Macrocampos contidos nesse projeto nacional em prol de uma educação integral. Perceber, portanto, esta prática, nos permite absorver o conceito das necessidades nos professores, além de se verificarmos prioridades em relação à formação continuada do professorado para esta nova realidade, nesses moldes.

Dentro desse esforço, compreender necessidades é algo imprescindível, pois estas estão ligadas a valores e, estes são fundamentais para que o trabalho docente seja feito com mais consistência, dando resultados à sociedade, principalmente os que precisam do serviço público. Saber se posicionar dentro de uma prática pedagógica leva o profissional do ensino a espaços e conquistas, um maior profissionalismo, como compreendem Ramalho e Núñez (2011).

Considerando este cenário e diante desses desafios, Blair e Large (1990) afirmam que uma necessidade é definida pela diferença entre o que é uma prática habitual e aquilo que deveria ser. Então, este trabalho dissertativo se propõe a ir à base da escola – a sala de aula – para, diante das inúmeras conexões que ali se estabelecem elencar algumas das necessidades docentes imprescindíveis para o projeto de educação integral que o país aspira.

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993) quando falamos em análise das necessidades educativas, como área de pesquisa, torna-se oportuno registrar que o seu surgimento no cenário educativo mundial se deu no final dos anos 60. Desde então, vem sendo utilizado como um instrumento fundamental no planejamento e tomada de decisão na área educativa, como uma orientação à racionalização dos processos educativos. Com mesma intensidade o desejo de se conseguir planos mais estruturados e eficazes que respondessem

adequadamente às próprias exigências sociais, na intenção de se obter procedimentos mais eficientes na formação do professor.

Uma proposta para formação de professores, conforme Núñez e Ramalho (2011) consideram, independente de qual objetivo aspire, se não apresentar direção nem conhecimento das suas necessidades reais de formação não se ajusta às mudanças, pois exige-se cada vez mais uma ação criadora na preparação dos professores na perspectiva da profissionalização.

Na compreensão de Núñez e Ramalho (2011) a análise das necessidades formativas na formação continuada dos professores pode contribuir para a legitimação dos programas de formação que correspondem às escolas, ao sistema, ao próprio professor. Portanto, a partir do estudo das necessidades, poderemos pensar em processos de formação continuada vislumbrando um desenvolvimento profissional para o professor. Pela importância que vem ganhando no campo educacional, torna-se pertinente discutir o campo conceitual das necessidades objetivando estabelecer relações entre elas e o desenvolvimento profissional dos docentes

Quanto à importância da questão, Rodrigues (2006) afirma que o conjunto de estudos que perspectivam os professores como um adulto em desenvolvimento leva à aceitação da necessidade de assistir a eles na individualidade das suas necessidades e interesses, dando-lhes apoio diferenciado ao longo das diferentes etapas de sua carreira (RODRIGUES, 2006, p. 39). Então, cada vez fica evidente que a formação será mais produtiva quando atrelada ao processo formativo, considerando o saber da experiência, da dimensão pessoal da formação e do papel estratégico do autoconhecimento, o que pressupõe a articulação permanente entre investigação e formação.

Imbernón (2010), por outro lado, mostra a relação existente entre necessidades formativas e desenvolvimento profissional. Para o autor, o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, da pesquisa e da gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências de necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Conhecer as necessidades dos professores, segundo Rodrigues (2006) é uma condição para a efetivação de processos formativos que consideram o professor como sujeito do conhecimento e protagonista de sua prática educativa. Então, as necessidades formativas podem

ser refletidas e operacionalizadas mediante distintas matrizes epistemológicas e, por isso, a percepção das necessidades dependerá do ângulo de investigação.

Existem duas perspectivas analíticas das necessidades formativas na concepção de Rodrigues (2006): uma centrada na objetividade e a outra, na subjetividade. Para o autor não é possível constatar necessidades objetivas, pois ontologicamente as necessidades dependem da percepção dos sujeitos, grupos ou sistemas que as percebem e do contexto onde emergem, dos agentes sociais que as recolhem e detectam e dos respectivos valores e objetivos de referência.

Rodrigues (1991) enfatiza ainda que a necessidade é “resultante do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no quotidiano profissional (RODRIGUES, 1991, p. 476)”. Portanto, não é discrepância ou hiato entre um estado atual e um estado desejado. É uma necessidade como expressão de um projeto. As necessidades formativas, então, são representações da realidade, contextuais e imersas em sistema de valores. Além disso, “são entidades dinâmicas, não têm existência estável e duradoura; tem um tempo vivido que as determina e uma vez que satisfeitas desaparecem dando ou não lugar a outra necessidade”. (RODRIGUES, 2001, p. 98).

Dessa forma, se contrapondo à perspectiva objetiva, as necessidades formativas centradas na subjetividade do investigador e dos sujeitos da investigação, se aproximam mais da ideia de uma formação mais relacional, dirigida à dinamização de processos formativos. Dentro de uma conotação subjetiva, a existência de uma necessidade está imbricada à percepção do próprio sujeito como produtores de saberes e protagonistas do processo formativo.

Essa perspectiva formativa, de acordo com o próprio Rodrigues (2006) então, aponta para uma formação mais contextualizada, com reais possibilidades de se configurar como um processo formativo que se retroalimenta constantemente de informações para o atendimento das necessidades dos sujeitos professores. Pode ser considerada como uma abordagem de cunho mais interpretativo, como um fenômeno subjetivo e eminentemente social; inclui a relação do investigador com a análise da realidade.

Logo, as necessidades não estão prontas para serem identificadas e analisadas pelo investigador, pois não são estáticas e, sim dinâmicas e criativas, produzidas em determinado contexto, por um determinado sujeito e de seu grupo social. Também são entidades socialmente construídas e mentalmente elaboradas, representadas pelos sujeitos. Por isso, se definem como entidade subjetiva.

As necessidades formativas são elementos que emergem do desenvolvimento profissional de professores, o que indica a possibilidade de interpretações e reinterpretções da prática educativa possibilitando a construção de um trabalho formativo que se aproxime da

interação com os objetos de estudos na perspectiva relacional do processo ensino-aprendizagem. Conhecer a dinâmica dessa rede de relações e seus significados é proposição complexa e interligada a saberes, difundidos e assimilados na sociedade, como forma de conhecimento que orienta e organiza condutas e comunicações sociais.

Os processos formativos institucionais para o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior precisam, então, valorizar os saberes experienciais dos professores, suas necessidades formativas como base fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos necessários à atuação profissional, o que implica na construção de espaços formativos comprometidos com a valorização dos diferentes saberes, em detrimento de uma visão da racionalidade técnica.

Nesses espaços devem existir provocações para a efetivação da ação criadora e reflexiva do professor, visto que a prática necessita ser construída no movimento de idas e vindas do fazer e do pensar tal prática. Assim, a compreensão de um modelo de formação mais reflexivo, que considere o professor como um intelectual crítico, autônomo e transformador deve partir das necessidades formativas dos professores, pois as necessidades de formação podem ser entendidas como ponto de partida e ponto de chegada de uma política de formação contínua.

Nesse caminho, devem ser considerados os sentimentos de desejo, de motivação como as condições para levar a cabo com eficiência a tarefa educativa. Isso é viável, pois o desenvolvimento profissional de professores relaciona-se às suas necessidades formativas, que podem variar a depender das etapas evolutivas de desenvolvimento da carreira profissional. Apontam também que o desenvolvimento profissional interliga-se à identidade profissional, construída ao longo da trajetória educacional dos sujeitos, bem como se relacionam à construção subjetiva do trabalho que desenvolvem.

Então, a identidade profissional dos professores se relaciona a um processo evolutivo de interpretações e reinterpretações de experiências. Logo, segundo eles, o desenvolvimento profissional é um processo que se estende como aprendizado ao longo da vida. Por isso, as necessidades no campo pedagógico podem ser entendidas como um produto da cultura, marcado pela interação do cognitivo e o afetivo, que se caracterizam pelo contexto social específico dos sujeitos pertencentes a um dado grupo social.

A se considerar o exposto, a alternativa possível de escola aqui defendida nesta dissertação de um projeto educativo para uma escola que eduque e que transforme a personalidade do aluno, é o da *educação integral*, a se considerar as reais *necessidades formativas dos professores* para tal empreitada.

## 1.2 OBJETO DE ESTUDO

Este trabalho dissertativo, portanto, se prontifica a fazer esse estudo, no sentido de contribuir para o chamamento dos que defendem esta escola neste formato que forme e que venha a ser inédita para os que utilizam do seu serviço. Serão requeridos para o alcance desses novos objetivos, uma compreensão das necessidades formativas desses profissionais, como sendo o ponto de partida para assumirmos o projeto de educação integral já experimentado no país. Isto passa pela profissionalização desses profissionais, no que compreendem Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003) como um desenvolvimento sistêmico de profissão, fundamentado na prática, na mobilização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional.

Ancorado nesse cenário, esta dissertação se propôs a fazer um estudo com um grupo de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte que trabalha no *Programa Mais Educação*, no sentido de diagnosticar quais as necessidades formativas desses docentes para com o trabalho de educação integral, considerando suas atividades ligadas aos Macrocampos, como atividades integradoras ao conteúdo de sala de aula.

A investigação se prontifica saber a ação dos professores, como preparam suas práticas para desenvolver atividades com os estudantes dentro de cada Macrocampo; quais necessidades de formação continuada para desenvolver sua ação docente com mais competência e se estão preparados para o trabalho numa perspectiva de educação integral com os seus alunos. Nesse sentido, identificar e diagnosticar a participação consciente do professor nesse percurso assume relevância, pois este profissional passa a atuar na escola com mais fundamentação teórica, com novas competências e habilidades adquiridas.

Que estes profissionais assumam os desafios formativos e que tenham a coragem de desfazer a escola que dela foram formados para a edificação de outra escola que, em parte, desconstrua a ideia modelada do trabalho docente. Dessa forma, a partir da necessidade de assumir o comprometimento com a educação integral, esta dissertação tem como *objeto de estudo* as necessidades formativas de professores pertencentes à rede pública estadual do Rio Grande do Norte, no município de Natal, e suas relações pedagógicas estabelecidas com os Macrocampos do Programa Mais Educação.

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Objetivo Geral

Identificar e caracterizar as necessidades formativas de professores do ensino fundamental da rede pública estadual do Rio Grande do Norte para o trabalho com os Macrocampos no Programa Mais Educação.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

Identificar as necessidades formativas de professores para a prática pedagógica no Programa Mais Educação em algumas das escolas da rede estadual na cidade de Natal-RN.

Caracterizar as necessidades formativas dos professores para o trabalho com a educação integral.

Estabelecer uma ordem de prioridades, a partir dos resultados da pesquisa, das necessidades que possam nortear aos docentes, cursos de formação continuada e em serviço.

Nesse sentido, este trabalho tem como suporte teórico as fundamentações de Ramalho e Nuñez (2003, 2006, 2011) numa elucidação acerca da formação e profissionalização do professor e, em Rodrigues e Esteves (1993); na compreensão das necessidades formativas, dentre outros autores que discutem o processo do trabalho docente.

No Capítulo 1, denominado *INTRODUÇÃO* são descritos o cenário atual da educação brasileira e o papel do professor neste contexto. Aqui são expostos o Problema da Pesquisa, o Objeto de Estudo, além dos Objetivos Geral e Específicos.

A trajetória da Educação Integral no Brasil, contemplando desde as primeiras experiências, as diferentes concepções, até as tentativas de Educação Integral atuais são descritas no Capítulo 2, *A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL*.

No Capítulo 3 – intitulado *O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO*, apresentamos o projeto de educação integral, como se constitui, seus fundamentos e pressupostos, além dos seus *Macrocampos*: o que são, os pressupostos-chaves; a prática pedagógica e os desafios do professor nesse projeto nacional.

No Capítulo 4 – *MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO ACERCA DAS NECESSIDADES FORMATIVAS* são conceituadas as necessidades formativas à luz de autores recorrentes na literatura atual, nos situando acerca do conceito e da análise das necessidades

formativas, sua importância para a formação do professor e para a profissionalização da docência.

No Capítulo 5 – *A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO* descrevemos o universo da pesquisa: os sujeitos, o tipo de pesquisa, composição dos instrumentos utilizados, além das estratégias de análise.

No Capítulo 6 – *ANÁLISE DOS RESULTADOS* são apresentados os resultados desse trabalho investigativo, apontando os resultados obtidos.

Nas *CONSIDERAÇÕES FINAIS* situamos o leitor acerca do esforço em situar este trabalho dissertativo como uma contribuição social para a docência, no que tange às necessidades formativas dos professores; nossa contribuição para o Programa Mais Educação em prol de um melhor saber fazer na Educação Integral, além da nossa contribuição acadêmica e social.

## 2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Para se compreender a Educação Integral em nosso país, torna-se necessário recorrer à compreensão do movimento da Escola Nova, este representado por um dos seus representantes – John Dewey (1859-1932), que fez uma crítica ao ensino vigente da época concebido por ele como tradicional, intelectualista, mecânico e formal. Dewey propõe, então, uma nova pedagogia na qual o centro do ensino seja o aluno e não o professor, a ênfase nos procedimentos e não nos resultados.

Aos professores, através dessa pesquisa, serão caracterizadas as proposições concernentes às suas necessidades formativas, fato pouco usual na história recente da educação brasileira, algo que tenciona novas relações que irão se estabelecer entre os docentes e a escola real. Chamar para si essa responsabilidade, constituindo-se como um elemento fundamental em prol de uma escola de um novo tempo é uma alternativa que começa a ser difundida e aceita pelos que buscam alternativas para a educação brasileira (TEIXEIRA, 1954). Essas ideias tiveram grande influência mundial, embora muito criticadas pelas consequências que causou para a classe trabalhadora.

Através dessa influência, o debate sobre a Educação Integral no Brasil tem suas origens históricas, ainda que não exclusivamente, nos ideais democráticos do educador Anísio Teixeira, em meados do século passado, influenciando massivamente o pensamento sobre a educação. Dessa maneira, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada.

Nesse sentido, torna-se oportuno afirmar que estes fatos foram responsáveis por influenciar as ideias de Educação Integral, tendo em vista que, ainda hoje, grandes estudiosos da escola de jornada ampliada, vão buscar subsídios teóricos nessa fonte. Um exemplo disso é Cavaliere (2002) que tem influenciado muito os estudos dessa questão, retomando a concepção de Educação Integral, tendo por base o conceito de “educação como reconstrução da experiência”, no contexto da corrente filosófica pragmatista e seu destacado autor John Dewey.

Busca-se aqui uma possível base teórica para a elaboração de uma proposta de educação fundamental que possa corresponder às novas necessidades e problemas que hoje apresentam as escolas públicas brasileiras voltadas para esse segmento do sistema (CAVALIERE, 2002, p. 248).

Segundo Paro (1988), o Escolanovismo defendia que não bastava “desanalfabetizar” as grandes parcelas da população, era preciso uma reformulação interna da escola, para que esta fornecesse uma educação integral para formar o “cidadão”. Entretanto, nesse momento histórico, o país não dispunha de condições materiais suficientes para universalizar essa educação. Portanto, somente as famílias com melhores condições financeiras tiveram acesso a ela.

## 2.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NO PAÍS

No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias. Na década de 30, por exemplo, o Movimento Integralista defendia a Educação Integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, quanto daqueles desenvolvidos por militantes representativos do Integralismo.

Para esses, as bases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores. Já para os anarquistas, na mesma década, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora.

A ideia de uma Educação Integral surge com o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) que influenciou educadores de várias partes do mundo, apresentando uma proposta de uma escola mais democrática em que o aluno teria mais atenção durante o seu processo de aprendizagem. No Brasil, inspirou o Movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira que defendia uma educação que pretendesse trabalhar os alunos de forma integral ao colocar a prática e a democracia como importantes ingredientes da educação.

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando na implantação de um sistema público de ensino para o país, propunha uma educação em que a escola ofertasse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, além de artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento.

Através dessa concepção, Anísio Teixeira colocou em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, na Bahia, na década de 1950. Nesse Centro, encontramos as atividades, historicamente entendidas como escolares, sendo trabalhadas nas Escolas-Classe, bem como outra série de atividades acontecendo no contra turno escolar, no espaço que o educador denominou de Escola-Parque.

A universalização do ensino só vai atingir índices significantes a partir da década de 50, sentindo profundamente as influências do escolanovismo, principalmente no deslocamento da função científico-instrutiva da escola. É justamente nesse momento que a educação em tempo integral ressurgiu como proposta para a rede pública.

Nesta época, encontramos as propostas de educação em tempo integral, só que, dessa feita, responsabilizando a sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares. “As bases são ainda escolanovistas, preocupadas com a formação integral, só que agora voltadas para as camadas populares (PARO, 1988, p. 191)”.

Novamente a educação em tempo integral se efetiva apenas para uma parcela restrita da população, devido aos altos custos envolvidos. O exemplo significativo é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR – idealizado por Anísio Teixeira, grande difusor do escolanovismo no Brasil, e que no seu discurso de inauguração da instituição (21 de outubro de 1950), percebemos proposições atuais, com destaque às novas funções atribuídas à escola:

À escola foi dado o seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente, a criança para a sua civilização (...). E além disso, Eboli (1969) que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Diante disso, percebemos que as ideias de Anísio Teixeira implantadas no CECR não são de uma educação integral, mas de uma *educação integrada*, ou seja, é uma escola preocupada explicitamente em integrar outras funções sociais (saúde, segurança etc.). Este detalhe merece uma atenção especial, pois muitos dos elementos criados na experiência baiana são percebidos nas experiências de jornada escolar prolongada realizadas atualmente. O CECR era composto por quatro “Escolas-classe” destinadas ao “ensino de letras e ciências” e uma “Escola-parque” para atividades sociais, artísticas e esportivas.

Todo o complexo tinha a capacidade de atender até 2000 crianças. Os alunos ficavam um turno na Escola-classe e o outro na Escola-parque, num regime de semi-internato (5% dos alunos ficavam em regime de internato).

O corpo docente era diferenciado. Segundo Eboli (1969), professores primários “comuns” para as Escolas-classe e para a Escola-parque, os professores primários eram especializados, em música, dança, teatro, artes industriais, desenho, biblioteca, esportes e recreação.

O CECR foi construído num bairro pobre da periferia de Salvador, uma característica constante nos projetos de educação em tempo integral para as camadas populares. Estas por sua vez, de acordo com Paro, enxergam na escola uma “salvação” das suas crianças, entregues aos riscos da criminalidade:

A experiência do CECR, ao centrar-se nas camadas populares e em sua formação antecipa de certa forma, as questões que se farão presentes, incisivamente, nas décadas posteriores, quando se procurava atribuir à escola o papel de contribuir para a solução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população. (PARO, 1988, p. 192)

Na década de 1960, a fundação da cidade de Brasília trouxe consigo vários centros educacionais, construídos nessa mesma perspectiva. Anísio Teixeira, na presidência do INEP, foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira.

A comissão organizou o Sistema Educacional da capital que pretendia o então presidente da república, viesse a ser o modelo educacional para todo o Brasil. O sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém mais evoluído.

Em Brasília, as primeiras quatro superquadras, onde hoje está situado o centro histórico da cidade, receberam cada uma, uma “Escola-Classe” e Jardins de Infância. Na superquadra 308 Sul foi construído a “Escola-Parque” destinada a receber os alunos das “Escolas-Classe”, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Todas as escolas citadas foram projetadas por Niemeyer e tinham a capacidade de atender os cerca de 30.000 habitantes, residentes nas quatro superquadras iniciais.

Depois dessa experiência baiana, a questão da educação em tempo integral volta a tomar fôlego somente na década de 80, com os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – no Rio de Janeiro. Essa é sem dúvida, a maior experiência, numericamente falando, de escola com jornada prolongada. Chegou a ter em torno de 500 escolas desse tipo funcionando em todo o Estado. Essa experiência foi amplamente estudada, despertando o interesse quanto à possibilidade (ou não) de estendê-la à toda rede pública de ensino.

Quanto à organização das atividades executadas pelos alunos, permaneceu a distinção. Num turno as crianças tinham aulas do núcleo comum, e no contra turno as atividades diversificadas, conforme nos relata Machado (2002). Até houve tentativas de intercalar disciplinas do núcleo comum com as outras, mas não deu certo, pois: (...) para a construção de

uma organização do tempo escolar mais flexível (...) necessita-se, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, de um nível de organização muito mais desenvolvido.

Isso inclui um corpo de profissionais que seja capaz de organizar o trabalho pedagógico de forma consciente do ponto de vista político-filosófico e complexa do ponto de vista técnico pedagógico.

O fundamento da proposta baseava-se, de certa forma, na experiência baiana, mas era ambiciosa no que se referia à abrangência. Buscava atender não apenas a função instrucional, mas também aquelas outras funções sociais que a escola vinha incorporando historicamente:

Tratava-se da ideia de que o tempo ampliado se posto a serviço não apenas da dinamização e intensificação das atividades de ensino-aprendizagem estrito-senso, mas também da vivência de um conjunto de experiências definidas como culturais, esportivas e artísticas, possibilitando às crianças das classes desfavorecidas, além da superação do renitente fracasso escolar, o ingresso num universo cultural mais amplo e propiciador de percursos emancipatórios.

Nos anos 80 e 90 no Rio de Janeiro, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública – Cieps, sob a responsabilidade de Darcy Ribeiro, constituíram-se numa nova tentativa de se implantar tal projeto para se efetivar essa possibilidade para a escola brasileira, sendo uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país.

Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades.

A experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), instituída por Decreto Municipal, vivida na cidade de São Paulo (2000-2004), se faz presente no debate, mesmo que não pretendesse o tempo integral. Sua importância pode ser reconhecida com base nos estudos de Santos (2004), ao destacar a persecução de articular os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico, com a perspectiva de que os centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária.

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa”.

Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. O debate desencadeado pelo Ministério da Educação representa a oportunidade para explicitar a diversidade sobre a concepção, a atualidade e as possibilidades da Educação Integral.

É possível citar ainda experiências de Educação Integral em Tempo Integral, na escola pública brasileira, a partir de duas propostas bastante conhecidas que se transformaram em realidade e às quais já nos referimos: a que criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950 e a de implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980-1990.

A proposta do CIEP, inicialmente, foi implantada nos três níveis de ensino da Educação Básica do Rio de Janeiro, porém, paulatinamente foram se concentrando na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Isso pode ter acontecido por dois motivos: primeiramente, que as crianças menores constituem a maior demanda para ficar o dia inteiro na escola, tendo em vista que seus pais trabalham e elas não deveriam ficar sozinhas pelo risco que isso envolve.

Em segundo lugar, os jovens não dispõem de mais tempo para ficarem na escola o dia todo, pois muitos precisam se lançar ao mercado de trabalho, afim de completar a renda da família. Isso tende a reforçar a concepção que se tem hoje, principalmente entre os educadores contrários à educação em tempo integral, que a veem como prática assistencialista, como um local onde os pais se obrigam a deixar seus filhos para poderem ir trabalhar. Uma visão que desconsidera as demandas sociais, exercidas historicamente pela escola pública.

A experiência carioca acaba influenciando, também, outros diversos projetos semelhantes. Ainda que mantidas as diferenças que cada particularidade exige, temos o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) em São Paulo, os CEIs (Centro de Educação Integral) em Curitiba, e os CAICs em nível nacional. Este último vai influenciar, por sua vez, outras experiências a nível municipal por todo o país, inclusive em Cascavel, merecendo, portanto, maior atenção neste estudo.

Nesse cenário, segundo Sobrinho e Parente (1995) o projeto dos CAICs inicia-se a partir de 1990, com o então presidente Fernando Collor de Mello. Parte das políticas sociais do governo federal visava desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes.

Inicialmente, denominava-se *Projeto Minha Gente* e sua característica principal era a construção do Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente – CIAC, que previa

o atendimento em creches, pré-escola e ensino de 1º grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. Tinha como meta definida a construção de cinco mil CIACs e atender à cerca de seis milhões de crianças.

A partir de 1993, o projeto é assumido pelo Ministério da Educação e passa a se chamar Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA – que buscava articular-se com órgãos federais, estaduais e municipais, ong's e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente. Os CIACs passaram a ser denominados CAICs – Centro de Atenção Integral à Criança.

Essa mudança, segundo Sobrinho e Parente (1995) deve-se a ênfase dada pelo MEC à “pedagogia de atenção integral”, e que, Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro Integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 10).

Na prática, essa mudança não alterou muito a concepção do projeto, que manteve basicamente a mesma estrutura física. A intenção da mudança é que para o atendimento integral utilizaram-se estruturas físicas já existentes, apenas se fazia uma ação integrada com elas. No entanto, o projeto só se efetivou com a construção de outras unidades físicas, os CAIC's.

Quanto ao financiamento, o Pronaica era compartilhado entre o governo federal (construção dos CAIC's), os Estados (recursos humanos) e municípios (aquisição do terreno e manutenção).

Ao manter as crianças envolvidas o dia todo nos CAIC's, o projeto tinha dois objetivos: primeiramente, oferecer àquelas famílias marginalizadas pela estrutura econômica, condições mínimas para que seus filhos frequentassem a escola, onde lhes era oferecido o que a sua família não teria condições de proporcionar: comida, vestuário (uniforme), assistência médico-odontológica, etc.

Em segundo lugar, evitar que essas crianças se lançassem precocemente no mercado de trabalho (subempregos). Os dois objetivos unificaram-se na tentativa de diminuir o índice de evasão e repetência escolar, sem, no entanto, considerarem os motivos que realmente levavam essas famílias a se tornarem marginalizadas pela sociedade.

Na compreensão de Paro (1988) a preocupação com a educação integral é secundarizada na medida em que as atividades de Arte, cultura e esporte são utilizadas apenas para manter as crianças o dia todo nos centros. A escola é vista, por um lado, como uma forma

de minimizar os efeitos gerados pela estrutura econômica, e por outro, como reprodutora da lógica excludente.

Entendemos, porém, que é inegável que o projeto dos CAIC's ajudou, em muito, a difundir a ideia de uma escola pública de tempo integral. Não é ele quem inicia, mas juntamente com os CIEP's do Rio de Janeiro, constituem a realização em grande escala, apesar de seus problemas e limites, de um projeto que era visto como impossível. As experiências desenvolvidas ali serviriam de modelo para inúmeras outras, que chegam até os nossos dias.

A utilização da educação como uma forma de atender a outras demandas sociais, também se realiza em nossa sociedade por meio de outras instituições que não são escolas públicas. Segundo Paro (1988), desde que o regime de internato (nos moldes de *O Ateneu*) passou a ser questionado como solução para as elites, ele foi atribuído às classes subalternas.

## 2.2 AS EXPERIÊNCIAS ATUAIS

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). (BRASIL, 2012, p. 3).

As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de Educação Integral, mas aponta a necessidade de se articular com outras políticas e com os demais segmentos da sociedade. Para isso se consolidar, exigir-se-á da instituição escola um projeto pedagógico com infraestrutura e meios para sua implantação, bem como a devida formação dos seus agentes. Esse esforço conjunto passa pela reavaliação do papel social, ou seja, relaciona-se à busca dos limites e possibilidades de atuação dessa instituição.

Nos últimos anos, presenciamos experiências diferenciadas de ampliação da jornada escolar que entremeiam turno e contra turno, com metodologias diversas de trabalho; das quais podemos destacar a iniciativa do próprio Ministério da Educação, com o financiamento de ações educativas complementares no período de 2004 a 2006, bem como as experiências que são desenvolvidas em municípios brasileiros, tais como Belo Horizonte/MG, Apucarana/PR, Nova Iguaçu/RJ, dentre outras.

O Programa Escola Integrada, por exemplo, foi criado em 2006, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, como um programa intersetorial. Esse Programa concebe a educação como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito e tem, como objetivo, a formação integral dos alunos de seis a quatorze e quinze anos do Ensino Fundamental, ampliando sua jornada educativa diária para nove horas, por meio da oferta de atividades diversificadas de forma articulada com a proposta político-pedagógica – PPP – de cada instituição educativa.

O programa Escola Integrada é coordenado pela Secretaria de Educação em articulação com os outros setores da Prefeitura e conta com a parceria de várias Instituições de Ensino Superior, além de ONGs, de artistas, de comerciantes e de empresários locais, todos envolvidos na construção de uma grande rede responsável pela Educação Integral dessas crianças e desses jovens.

O Programa utiliza os espaços das próprias escolas, das comunidades, além de outros espaços físicos e culturais. Assim, tem como perspectiva a transformação de diferentes espaços da cidade em Centros Educativos, no sentido de criar uma nova cultura do educar que tem na escola, seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade.

Já o Bairro-Escola é um projeto da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, iniciado em março de 2006 e sustenta-se em dois conceitos básicos: “Cidade Educadora” – que parte da ideia de que a educação não ocorre apenas nos limites da escola, mas em todos os espaços da comunidade – e “Educação Integral” – uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo.

Com o objetivo de estimular a integração da criança com o lugar onde mora e contribuir para o seu melhor rendimento escolar, o Bairro-Escola oferece atividades socioeducativas, o que inclui atividades culturais e esportivas, na modalidade extraclasse, em turnos alternativos aos das aulas, por meio do estabelecimento de parcerias locais com diversos espaços e diferentes instituições que se transformam em espaços de aprendizado.

Essas atividades, associadas às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao projeto político-pedagógico de cada escola, podem ser desenvolvidas por monitores – oficinairos e voluntários – selecionados entre os moradores e integrantes das entidades parceiras que participam de capacitações periódicas.

Em Apucarana, no Paraná, o Programa de Educação Integral está em funcionamento ininterrupto desde 2001, tendo sido regulamentado pela Lei Municipal nº 90/01. O Programa

procura ultrapassar o senso comum de uma divisão entre turno e contra turno, ou de tempo integral limitado à ampliação das horas diárias de permanência do aluno na escola. Para tanto, considera o educando sob uma dimensão de integralidade para atender os aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos.

A ênfase desse Programa recai sobre o desenvolvimento das capacidades de compreensão, domínio e aplicação dos conteúdos estudados, razão pela qual a oferta de atividades complementares artísticas, culturais, sociais ou esportivas e de acompanhamento individualizado do desenvolvimento do educando, é considerada em uma perspectiva de interdisciplinaridade, voltada para os efetivos resultados de aprendizagem.

Para que o programa educacional pudesse atingir efetividade, foram firmados, de forma estratégica, quatro pactos fundamentais com a sociedade organizada: Pacto pela Educação, Pacto pela Responsabilidade Social, Pacto pela Vida e Pacto por uma Cidade Saudável. Por meio desses pactos foram celebradas parcerias com a comunidade, destacando-se a participação de empresas, instituições de ensino superior, clubes de serviço, associações, instituições militares, ONGs, famílias, voluntários e outros.

A caminhada de Apucarana motivou municípios como Porecatu, Realeza, Castro, Mauá da Serra, Paranaguá, Telêmaco Borba, Cornélio Procópio, Sertanópolis no Paraná, e Penápolis no Estado de São Paulo, dentre outros, que já implantaram o Programa a partir do conhecimento da experiência *in loco*. A essas experiências, somam-se várias outras, fruto de iniciativas de governos municipais e estaduais, bem como do governo federal, por vezes com a participação de organizações da sociedade civil, provocadas por uma demanda pela melhoria da qualidade da educação.

Em algumas dessas experiências, mais do que em outras, na perspectiva de ampliação dos territórios escolares, percebe-se a potencialidade de extensão de atividades para além da instituição e fora do espaço escolar e, nesse caso, com a preocupação de favorecer as aprendizagens escolares da leitura, da escrita e produção de outros saberes. Contudo, a condição essencial para que essa perspectiva seja compreendida como Educação Integral é a atenção irrestrita e o diálogo com o projeto pedagógico da instituição escolar.

Reforçando essas demandas e possibilidades, é preciso levar em conta o aspecto legal, cuja força vem se intensificando, principalmente após o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Em Cascavel, uma instituição desse tipo merece destaque: o CEMIC – Centro de Estudos do Menor e Integração na Comunidade. O CEMIC surgiu para atender o menor marginalizado ou em vias de marginalização em suas necessidades básicas, como educação

integral, reforço escolar, lazer, alimentação, vestuário, atendimento médico e odontológico (...) objetivando melhorar o relacionamento familiar e as condições de vida da família (ANGER, 2003, p. 41).

Na Área Educacional são oferecidas oficinas artesanais, informática, pesquisas e experiências práticas, buscando aprofundar conteúdos escolares, além de culinária, cultivo e preparo de plantas medicinais e hortaliças, recreação e esportes, atividades culturais e cívicas.

Na Área Educativa Complementar, a preocupação é específica com o reforço escolar da criança ou adolescente. A área sócio recreativa responsabiliza-se pela realização de jogos, gincanas, exercícios físicos, apresentações artísticas, brincadeiras, etc. Já a Área de Trabalho Educativo é mais voltada para os adolescentes que desenvolvem atividades com características profissionalizantes: padaria, cozinha, horta e marcenaria.

Percebe-se, tanto no CAOM quanto no CEMIC, uma identificação com a proposta de escola de tempo integral. Entretanto, no primeiro ela aparece mais como uma maneira da instituição cumprir a sua função corretiva, ao passo que, no segundo a proposta tem um caráter de “prevenção” às situações que propiciem o envolvimento do menor com atividades ilícitas ou insalubres, aproximando-se muito mais da proposta da ETI. A especificidade do CEMIC é outra. É uma instituição mantida por entidades não estatais, apesar de receber apoio financeiro dos governos federais, estaduais e municipais.

As duas entidades são reconhecidas como assistencialistas, mas, apesar disso, desenvolvem atividades de atribuições da escola. Algumas, inclusive, são “complementos” ou “preenchimentos de lacunas” da escola, como é o caso do reforço escolar. Paradoxalmente, agora nos parece acontecer o contrário, é a instituição escolar que assume as atribuições das entidades assistenciais.

Duas questões merecem esclarecimento aqui: primeiramente a escola já vem há muito tempo desempenhando outras funções sociais que não são especificamente “conhecimentos formais”; em segundo lugar, há uma “crença” de que a escola pode evitar todos os males da sociedade, e que, portanto, se ela desempenhar bem a sua função, não mais precisaria daquelas instituições sociais. São questões que não resolvem, nem que superficialmente, os reais problemas estruturais que geram aqueles “potenciais menores infratores”.

Por fim, percebemos que a educação em tempo integral apresentou-se de diferentes maneiras. Dessa diversidade de manifestações, emergem confusões (intencionais ou não) a respeito do seu conceito. Conforme mostramos no início, pode significar apenas ensinar a criança durante todo o dia, como ocorria nos *liceus*. Por outro lado, para Marx e Bakunin a educação integral devia desenvolver todas as potencialidades humanas, integrando-

as para que o homem vivesse numa nova sociedade sem classes. Já com o escolanovismo no Brasil, a educação integral volta-se para a formação de um “novo cidadão”, a escola integraria o sujeito na medida em que o alfabetizasse e o preparasse para o novo contexto econômico social.

Com as propostas dos Caic's, a educação de tempo integral passa a ser vista como uma forma de atender integralmente as crianças, nos seus aspectos educativo, alimentar, da saúde e segurança (não necessariamente nessa ordem).

Diante disso, uma questão urgente entre os educadores é entender essa tendência de extensão da jornada escolar que vem sendo implementada em um número cada vez maior de municípios, e buscar subsídios teóricos para construção de uma proposta pedagógica consistente. Faz-se mister que o adjetivo “integral” não se direcione apenas ao tempo escolar, mas abarque, primeiramente, o desenvolvimento de uma educação que consiga integrar os conteúdos apresentados ao aluno, para que ele passe a entender os fundamentos e as implicações históricas daquele conhecimento.

Em segundo lugar, e como consequência disso, que contribua para desenvolver no educando, a sua consciência enquanto ser determinado socialmente, que entenda o seu papel de sujeito histórico e, sobretudo, social.

Quando se discute a educação em tempo integral, é preciso deixar claro sobre qual conceito estamos falando: educação em período integral, educação integral ou educação integrada. Suas definições expressam diferentes concepções de sociedade e precisam ser esclarecidas, pois aparecem mescladas nos discursos. No entanto, há que serem analisadas separadamente.

Não obstante isso, é preciso entender o que vem sendo essa forma de atendimento escolar, como vem sendo construída e qual opção tem sido implementada no processo de escolarização em nossa sociedade.

A escola tem o potencial necessário para uma ação central na articulação entre o poder público, a comunidade, as entidades e associações da sociedade civil e o sistema produtivo local, no convite à construção de um projeto ético de educação e cidadania para todos. Tal projeto reconhece a obrigação do poder público mediante a necessidade alocar os recursos e políticas para que a condição de direito se operacionalize na vida diária.

Assume que a educação acontece em diferentes esferas da sociedade, em tempos e espaços diversos de organização das cidades e de suas comunidades, sendo necessário um grande movimento, também da instituição escolar, no sentido da construção de um Projeto

Político-Pedagógico que contemple princípios e ações compartilhados na direção de uma Educação Integral.

Considerando especificamente a instituição escolar e seu papel neste debate, emergem outras questões a serem abordadas, tais como o espaço e o tempo de escola; a multiplicidade de funções que a ela se atribui; o papel do educador e dos outros atores sociais que nela podem exercer novas funções; os movimentos e organizações que a ela se associam no sentido de desconstituí-la e, provavelmente, ressignificá-la; os meios e instrumentos de que dispõe no sentido de reconstituir-se enquanto instituição capaz de formar para a emancipação humana, além do papel do Estado na reconfiguração destas relações contextuais.

A instituição escolar tece “uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p.139). É também a partir deste entendimento que a centralidade da escola é reiterada, frente ao desafio de propor uma relação com as demais instituições da sociedade, a qual possa funcionar nos moldes do que Torres (2003) define como uma comunidade de aprendizagem:

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2003, p.83).

A relação entre a escola e a comunidade – por vezes tensa e delicada, visto que é uma relação de poder – se estabelece também no reconhecimento da necessidade do estabelecimento de políticas socioculturais, a serem implementadas pelo empenho de todos os educadores, dentro e fora da escola, com a participação de políticas intersetoriais e intergovernamentais.

Ao mesmo tempo, conseguir diminuir a distância entre a escola e a vida tem sido um desafio percorrido por muitos educadores, em diferentes tempos, desde o surgimento da escola até os dias de hoje. A centralidade da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve se constituir na luta por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a ideia de sacrifício atrelado ao ensino formal e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal ao sistema escolar.

Por outro lado, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, através de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania vem, desde o final de 2007, reunindo um grupo de gestores e representantes de diferentes setores da educação

na discussão e na elaboração do texto referência para a realização de amplo debate nacional sobre Educação Integral.

Dessa maneira, percebe-se a amplitude de um projeto de Educação Integral que envolverá muitos atores em seu percurso, indo bem além dos conteúdos dados em sala de aula, exigindo o envolvimento de profissionais, prontos para atuar em um processo inovador, propondo-os a desenvolver o ensino e aprendizagem através das habilidades e competências do alunado, estimulando-os ao conhecimento a partir dos ditames do novo século.

No momento em que a sociedade contemporânea desafia a instituição escolar, atribuindo-lhe múltipla função que, em outros tempos e espaços, não eram de sua responsabilidade e a própria sociedade é desafiada quanto aos modelos de educação constituídos e adotados até então, tal multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca do papel dos professores nesse contexto.

### 2.3 A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A sociedade mudou e, por sua vez, a escola e os seus atores precisam acompanhar as transformações em curso. Nesse particular, nos reportamos aos nossos professores, esperando que estejam dispostos a encarar e tomar pra si parte dessa responsabilidade. Esse é um fenômeno que vem sendo estudado, carecendo de reflexões. Estamos diante de um cenário recente e que nos chama a atenção, cuja literatura especializada vem instigando a discussão no meio acadêmico, através de debates, pesquisas, apontando novas possibilidades de atuação profissional para enfrentar o contexto que aí está.

Apesar das iniciativas promovidas e destacadas com maior ênfase a partir da década de 90 no país, a educação brasileira não avançou o quanto devia em relação a uma aprendizagem integral do nosso alunado.

Inserida nesse cenário mundial, a educação brasileira, em busca de um modelo de ensino que a faça cumprir com o seu papel social – preparar cidadãos para a vida na sociedade e para o mundo do trabalho, ainda não consolidou políticas educacionais eficazes que fossem traduzidas em resultados convincentes para esse fim.

Nesta perspectiva, muitos são os argumentos que garantem ao cenário escolar brasileiro ser esse o momento ideal para a implantação desse formato de compreensão no processo de ensino e aprendizagem, em função do nosso sistema estar passando por um

momento de reflexões, de rumos em prol da qualidade desejada durante o ato de ensinar para respectivamente melhor aprender no seio da escola pública, reconhecendo-a como um espaço de resgate da dignidade dos sujeitos que dela necessitam.

Em nosso país, levando-se em consideração, o avanço e velocidade da informação numa sociedade marcada por extremas distorções e distribuição de riquezas, geram desigualdades sociais, privando a liberdade dos seus cidadãos mais necessitados de políticas públicas, bem como outros agravantes sociais de diversas ordens, faz-se necessário a construção de novas propostas educacionais que venham garantir a diminuição das diferenças existentes. Uma escola que eduque e que gere oportunidades, que prepare o sujeito para a vida em sociedade.

Ao nos reportarmos à legislação educacional brasileira – seja pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997), seja pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL,1988), são especificadas orientações para que o trabalho docente vislumbre o desenvolver de habilidades e competências no educando. Que se ampliem as fronteiras da sala de aula, ganhando espaços de aprendizagens alternativos, objetivando uma educação integral do aluno.

Assim, aos professores cabe o papel de ensinar conteúdos, passando pela exploração dos procedimentos didáticos mais consistentes, mediando a construção de uma aprendizagem consistente. Nesse sentido, não é mais possível o adiamento do exercício da doutrina de proteção integral, na qual se fundamenta a Constituição Federal de 1988.

Este registro constitucional veio a se consolidar a partir dos anos 90 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, cujo texto já sinalizava para o aumento gradativo da jornada escolar numa perspectiva do regime de tempo integral. Daí, a valorização das iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade. A evolução da tendência da escola integral, portanto, foi registrada no artigo 34 quando afirma que,

a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

(...)§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos Sistemas de Ensino (BRASIL,1997).

Considerando-se que uma legislação parte de um contexto vivenciado e de características específicas a partir deste, de acordo com as necessidades que foram construídas,

compreendemos, então, que a educação integral quando aparece apontada na legislação é porque já existia uma demanda social pronta para ser atendida. Na referida lei, verifica-se a orientação da valorização das iniciativas educacionais extraescolares; bem como a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

Tal legitimidade desta legislação é reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) no seu Capítulo IV - Art. 53, quando enfatiza que a criança e o adolescente têm o direito à educação garantida visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa “[...] assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1990).

Essa iniciativa justifica a necessidade da educação brasileira repensar suas políticas de acesso e permanência das crianças e jovens em nossas escolas. Das iniciativas existentes, esta é uma das mais desafiadoras e passa pela desconstrução desse formato de educação e de escola, que de tempo não vem educando nossos alunos para a vida pós-moderna e toda complexidade que a compõe. E o professor se torna peça fundamental nesse momento.

Nessa perspectiva, o contexto educacional vem criando situações imediatas para este profissional. Um novo olhar, segundo Ibernón (2000) para a instituição escolar, onde irá desenvolver nos alunos habilidades socioafetivas, cognoscitivas e psicolinguísticas mediante sua participação ativa. Assim, caberá ao professor, o sentido de não mais ver a escola que ele conheceu até aqui, mas, uma escola que ele terá que reconhecer a partir de então.

Estes elementos consolidados nos professores os permitirão renovar e por em prática novos constructos na sua formação. Isto não será uma tarefa fácil para os nossos educadores, notadamente os que estão no cotidiano em salas de aula. Longe de ser um cabedal de desculpas, mas visivelmente por falta de condições materiais e dignas de trabalho, além do não reconhecimento do seu trabalho pela sociedade, poderão num primeiro momento ter certo receio, pois de certa forma, em todas as categorias profissionais o medo do novo assusta e desmotiva. O não comprometimento com as mudanças a partir do próprio professor pode ser um entrave.

Esta possibilidade concreta, sob a nossa compreensão, é a escola integral, em que se considerem as necessidades formativas dos professores para este fim. Assim, sendo feito esse diagnóstico das reais necessidades dos professores, chegaremos num ponto de vislumbrarmos um trabalho docente mais consistente em prol da educação integral das crianças, adolescentes e jovens deste país. Isso é um compromisso de toda a sociedade.

Dessa forma, torna-se urgente ao professor, creditar esforços para que o projeto de educação integral possa se iniciar a partir dele próprio. Mas, há de se ter coragem para a desconstrução da concepção de escola, de formação, vislumbrando um novo olhar acerca da

formação e profissionalização docente. Assim, este trabalho de pesquisa assume relevância porque busca compreender as reais necessidades formativas desses profissionais do ensino, dada a sua importância singular no seio de qualquer empreitada.

## 2.4 DIFERENTES CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em nosso país, podemos entender a Educação Integral, em termos sócios históricos, a partir das matrizes ideológicas que se encontram no corpo das diferentes concepções e práticas que a constituíram e que vêm se constituindo ao longo dos séculos. É necessário, ainda, levar em conta a função social desempenhada pela escola. Trata-se do caráter histórico da sociedade e que, conforme Alves (2001) a mesma vive em constante transformação. Também os espaços de socialização se transformam. Por exemplo, a rua, cenário de infâncias livres dos perigos hoje existentes, foi no passado espaço privilegiado para as crianças brincar e se socializar. Entretanto, já não oferece as condições para isso, por conta da insegurança que assola o país.

Conceitos como o de educação integral carregam conteúdos históricos e programáticos que, dependendo do contexto em que aparecem e dos grupos que os utilizam descrevem expectativas diversas quanto a suas intenções e resultados.

Desde os primórdios, a noção de educação integral vem impregnada da aspiração de formar homens capazes de compreender e de intervir no mundo em que vivem, promovendo o bem comum e a convivência solidária.

Os princípios políticos e filosóficos do conceito de educação integral se inscrevem no espírito humanista do século XIX e início do século XX, de crença no progresso, na regeneração humana e no racionalismo científico, e concebem o homem como um “ser total”, preconizando uma educação que integre suas múltiplas dimensões (intelectual, afetiva, física e moral). Tendo em vista, que a chamada “educação em tempo integral” é um resultado dos embates que acontecem na sociedade entre classes com interesses antagônicos.

A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e implica, além de um sistema legal e jurídico consistente, uma questão conceitual, já que não há consenso quanto ao entendimento do termo e as definições existentes contemplam diferentes dimensões acerca de elementos fundamentais para a definição de Educação Integral, como tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre os diferentes saberes e relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação.

Estas dimensões são relevantes e merecedoras de ampla reflexão sobre o papel e as implicações de cada uma delas no contexto do debate atual sobre o tema. O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. A aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida.

Ocorre em diferentes contextos: na família inicial, com os pais; com os pares, na nova família, na escola; em espaços formais e informais. Nesse sentido, a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, considerando, a todas as suas vivências, aprendizagens.

Por exemplo, propostas que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem. Isso não significa trabalhar apenas com o que elas querem aprender, e sim que aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. Nesse sentido, somente o que se coloca como desafio, como inquietação para educadores e educandos, pode se transformar numa relação profícua de ensino-aprendizagem.

O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar. Agora, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia.

Falar de uma escola de tempo integral implica considerar a questão da variável tempo — a ampliação da jornada escolar — e a variável espaço — colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o continente dessa extensão de tempo.

Pode-se pensar a educação integral como princípio para a organização do currículo em que a ênfase recai na integração dos conhecimentos a partir de abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais, onde se questiona a fragmentação do conhecimento humano, próprio da ciência moderna, e propõe-se a articulação curricular como meio de contemplar o

conhecimento de forma abrangente, integral, a partir de experiências e conhecimentos diversos, considerando que não há um único modo de ensinar e de aprender.

Outra concepção de educação integral, segundo Guará (2005) é a do currículo como vivência e experiência na aprendizagem articulada a projetos temáticos, onde um tema é proposto como ponto de partida e seu desenvolvimento desencadeia vivências e conhecimentos articulados entre si a partir de uma metodologia participativa conectada à realidade, às necessidades de aprender dos sujeitos e à pesquisa.

Seguindo nesta direção, há a concepção de educação integral como formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, que reconhece o sujeito como um todo, integral, não fragmentado em sua dimensão biopsicossocial, formando-o para participar no mundo em que vive no curso de toda a vida. E ainda a concepção de educação integral que está vinculada ao tempo de permanência do aluno na escola, que neste caso, suscita a meu ver, o cuidado prévio, de “não reproduzir, em dobro, as práticas pedagógicas que ocorrem no tempo parcial”, ou ainda, “estaríamos dando mais do mesmo”? (COELHO, 2004, p. 205).

Partindo do princípio de que o termo integral remete-se a uma dimensão qualitativa, relacionada à concepção da formação social do sujeito e saberes da vida em sociedade, assim a educação integral reside no encontro dialógico de tempo e qualidade ou ainda qualidade com tempo.

Nesta perspectiva, a educação brasileira tem caminhado para o aumento progressivo da jornada escolar (LDB 9394/96 artigos 34 e 87) favorecendo projetos de educação integral. Contudo, a proposta de educação integral tem acompanhado a educação brasileira em diferentes momentos e a partir de diferentes propostas e experiências e concepções.

Apontando e reforçando a necessidade da escola integral, hoje percebemos que a criança tem encontrado na escola o seu principal espaço de lazer e socialização. Lá, na escola, ela está bem mais segura do que fora dela. Esse é um dos pontos fortes dos que, assim como nós, defendemos a escola integral. Essa é uma das demandas sociais desta escola que defendemos. Uma instituição que esteja destinada às classes menos favorecidas, um espaço único para as atividades múltiplas que a compõem, com práticas de atividades desportivas e culturais, dentre outras.

Para efeito de legitimar esse ideal educacional, embora não compreendamos como escola integral o aumento de horas do aluno na instituição, como se estivéssemos ampliando apenas o tempo de permanência destes, torna-se oportuno lembrar que mesmo sendo um fato novo na realidade brasileira, o horário escolar integral não é uma novidade na maioria dos países desenvolvidos, onde as crianças permanecem na escola pelo menos seis horas ao dia.

Já em grande parte da iniciativa privada, especialmente nas escolas que atendem a população mais assistida economicamente, o horário integral já existe a um tempo considerável e com resultados expressivos. No caso da educação pública, entretanto, ele se apresenta com elementos próprios tendo se configurado já no Brasil, inclusive, como alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora.

Esse alargamento do tempo e dos compromissos educacionais da escola tem sido defendido por parte dos educadores, porém, não sendo um tema que gere expectativa de consenso. Os que defendem, justificam a transformação do papel da mulher na sociedade brasileira, assumindo postos de trabalho, tendo que dividir o orçamento familiar com os cônjuges. Este fenômeno se consolida nos grandes centros urbanos. Outros aspectos estariam ligados à ausência, nas grandes metrópoles, de espaços públicos de compartilhamento e integração social; à desorientação dos pais em relação a valores e expectativas na educação das crianças e, de modo geral, às transformações na instituição familiar.

O fato de que o aumento da permanência da criança na escola pode ser visto, conforme Cavaliere (2002) como condição imprescindível para que se ponha em prática um modelo de organização escolar e que possibilite a realização de um projeto educacional efetivamente democrático; mas, que para isso o professor possa expressar a sua intenção em participar desse trabalho, tendo as suas necessidades formativas para tal, apontadas e, por elas, pensadas num projeto em que este docente seja partícipe.

Dessa maneira, será necessária uma preparação em que a dialética da teoria seja consolidada por uma nova prática. Que este docente possa ser um dos condutores de uma escola integral que o credite a ser um protagonista, não um mero coadjuvante, é por nós creditado e assumido nessa pesquisa.

Em nosso país, essa construção de escola integral com moldes diferentes do que já foi apresentado em algumas iniciativas, considerando a participação efetiva dos professores, tendo como compreensão as suas necessidades formativas, é inédito quanto a uma posterior responsabilidade do Estado, a se considerar esta perspectiva.

Com iniciativas diversas e em diferentes contextos, o tema *Educação Integral* ainda permanece recorrente na educação brasileira nas experiências do passado, tendo sido, através do tempo, considerado um ideal para se aproximar da realidade das escolas, sendo visualizadas propostas interessantes, porém, não consistentes. Dessa maneira, no que tange a sua conceituação, estas iniciativas vêm sendo algo em permanente construção.

Assim, podemos verificar as tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no sentido educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo.

Nessa perspectiva, torna-se importante afirmar, pelos atores que compõem a sociedade, a certeza da construção de um quadro conceitual mais amplo; uma agenda pela qualidade da educação, em que se compreenda o valor das diferenças, a etnia, a consciência do gênero, a orientação sexual, as idades, dentre outros elementos fundamentais para a consecução desse projeto. Para que haja a consolidação dessas políticas efetivas de inclusão social, são necessários diagnósticos sociais bem claros, bem construídos, observados num sistema de monitoramento de indicadores gerais, conforme observa Paes de Barros et al (2006).

Em nosso país, as experiências vivenciadas nessa área registram propostas de implantação que dependeram das realidades específicas onde se situaram. Foram necessárias mudanças na cultura escolar, na cultura institucional. Assim, a estabilidade da estrutura administrativa e o apoio aos profissionais da educação foram os pontos sem os quais não se pôde deixar de se considerar. Nesse sentido, alguns dos elementos fundamentais no desafio de se fazer uma escola diferente, que viesse atender aos desafios de cada contexto. Isto se tornou evidente quando se buscou a ampliação da atuação da escola através de parcerias externas a ela.

Assim compreendido, não é possível um projeto de educação que se pretenda mais ambicioso do ponto de vista de seus objetivos, alcançando esferas mais amplas da vida dos alunos, que não envolva os pais e o entorno da escola. Necessariamente será um projeto coletivamente assumido, trazendo também as contradições e problemas dessa coletividade.

Um projeto como a escola de tempo integral que pretende redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos pressupõe matrizes curriculares ampliadas e disposição da equipe escolar. A estabilidade do quadro administrativo e a valorização dos profissionais passaram a ser garantias da preservação dos genuínos interesses educacionais coletivos.

A organização curricular da escola de tempo integral manterá o desenvolvimento do currículo da educação básica, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, a fim de oferecer novas oportunidades de aprendizagem e vivência através de atividades de natureza prática, conforme as diretrizes gerais sobre a escola de tempo integral. Assim compreendido, os componentes do currículo básico deverão favorecer a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas, significativas no campo da arte, da leitura, da matemática, do esporte, do convívio social.

Em meio à complexidade em que se dinamiza a vida social contemporânea, a escola vive tempos de crise e de mudança. Alguns fatores parecem justificar a emergência, a

possibilidade e a viabilidade de um projeto de Educação Integral para o país. A universalização do acesso ao Ensino Fundamental é um fato praticamente consumado.

A ampliação do ensino fundamental para os nove anos tornou-se uma norma por meio da Lei nº 11.274/2006, que incluiu obrigatoriamente a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental. Na época, a justificativa apresentada pelo governo federal se deu, em parte, pela constatação de que um número significativo de crianças com essa idade (filhas de famílias das classes média e alta) já se encontrava inserida no mundo escolar.

Dessa forma, o objetivo maior foi o de assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar. Isto possibilitou um maior acesso ao sistema educacional, principalmente aos alunos provenientes das classes sociais menos favorecidas.

Dessa forma, pretendia-se dar igualdade de oportunidades às crianças das classes populares que nem sempre conseguiam cursar a educação infantil, lembrando que em nosso país, a pré-escola sempre ter sido um direito e não uma obrigatoriedade. Assim, a política educacional brasileira avançou em direção à democratização do acesso.

Por outro lado, a desigualdade na permanência na escola demonstra que o sistema educacional ainda não se tornou eficiente. A escola continua excludente e é preciso a adoção de políticas públicas sérias, comprometidas com uma escola pública de qualidade, principalmente para atender aos mais necessitados.

O processo de democratização da gestão da escola pública tem se expandido e a luta pela escola inclusiva, de qualidade para todos, tem conquistado importância, por meio de ações governamentais claramente posicionadas a favor da eliminação do preconceito e da discriminação na escola e na sociedade, com a implementação de políticas incisivas.

Ao mesmo tempo, o Brasil enfrenta problemas graves no que tange à qualidade na educação, tanto no sentido amplo do termo quanto no âmbito restrito da educação escolar. O país expõe o índice de 32% de brasileiros, entre 15 e 64 anos de idade, concentrados na condição de analfabetos funcionais, sendo que 7% são analfabetos absolutos. A melhoria nos quadros de reprovação e a redução do fracasso escolar constituem-se, ainda, enormes desafios. Aliada a tudo isso, a violência física e moral é uma trágica realidade para muitas crianças e jovens brasileiros e uma ameaça constante, especialmente, para os mais pobres, que têm a rua como o local principal de sobrevivência e socialização.

## 2.5 OS DADOS DO IDEB REFORÇAM O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Saeb – para as unidades da federação e para o país e, a Prova Brasil – para os municípios.

Com o IDEB, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo. A combinação de ambos tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema.

Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O IDEB também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. Os índices vão de zero a dez e são ferramentas para o acompanhamento das metas de qualidade do PDE na educação básica.

O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

As escolas que atingirem este valor de IDEB provavelmente possuem boas taxas de aprovação e notas médias na Prova Brasil igual ou acima da indicada por estudiosos do tema. A despeito das metas oficiais de várias escolas não serem igual ou superior a 6 (seis), é relevante às escolas brasileiras ambicionarem esta meta, inclusive para demandarem do poder público condições para atingir ou superá-la.

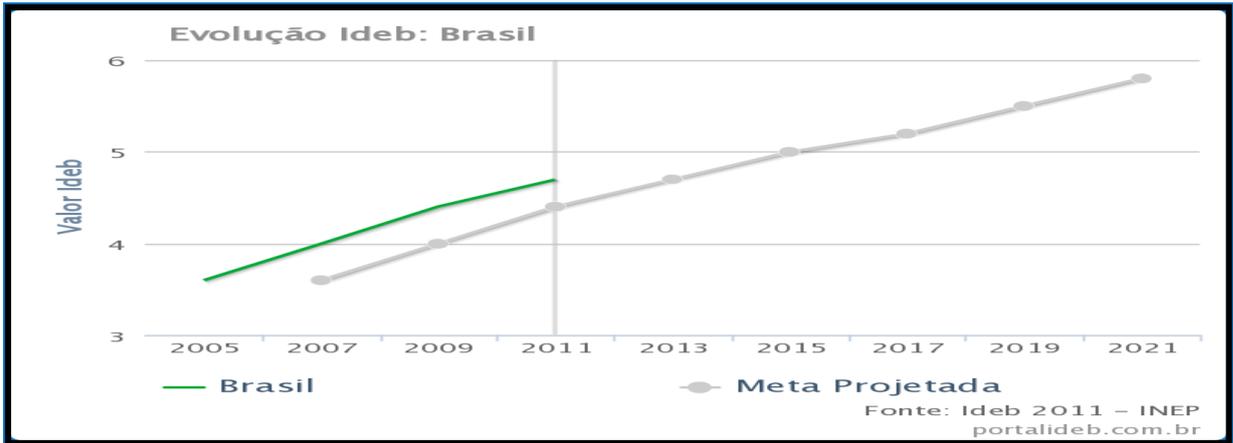


Gráfico 1. Metas projetadas para a educação no Brasil.  
Fonte: Ideb 2011/INEP

Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa discrepância revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas.

É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares. Há estudos, de acordo com Henriques (2001) que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola.

Pode-se dizer que as desigualdades também têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade da permanência das crianças e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino. No país, a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação.

Coexistem, até hoje, problemas como degradação do espaço físico, aumento de turnos e de número de alunos por turma, descontinuidade das políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem a preocupação com sua sustentabilidade teórico-metodológica vinculada à formação inicial e continuada de professores.

Destaca-se, desse modo, a necessidade de horas destinadas à formação, integradas ao turno de trabalho dos profissionais da educação. Nesse sentido, muito embora a ampliação

do acesso à escola tenha sido uma conquista – atualmente 97,3% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estão matriculadas na escola pública – a proporção de estudantes que concluem o Ensino Fundamental é muito baixa.

Hoje, nas áreas sociais, incluindo-se a educação, o Brasil dispõe de informações consistentes, coletadas e analisadas por órgãos reconhecidos, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para citar alguns.

Especificamente no campo da educação, contamos com indicadores e dados expressos pelo Censo Escolar, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com o INEP (2003), 16% dos alunos abandonaram a escola antes de completar oito anos de estudo. Nas regiões mais pobres, como Norte e Nordeste, somente 40% das crianças concluíram o Ensino Fundamental. Segundo análise do IPEA no relatório “Brasil: o estado de uma nação” (2006), a quantidade de concluintes do Ensino Médio, em 2003, não passou de 30,4% da que ingressou na 1ª série do fundamental no mesmo ano.

A simulação feita pelo IPEA com os números de 2003 indica que, do total de ingressantes na 1ª série do Ensino Fundamental, 38% não concluem a 4ª série e 54% não concluem a 8ª série. Por isso, ao instituir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e fixar metas para o desempenho escolar, o Ministério da Educação induziu ações sobre territórios considerados prioritários, com predominância nas regiões Norte e Nordeste.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, medido em 2007, nesses territórios, é bem considerável quanto ao alcance e mesmo à superação da meta de seis pontos em uma escala de zero a dez, para todas as escolas da Educação Pública Básica, em 2022. Esse quadro permite a reafirmação do pressuposto segundo o qual o debate não se pauta somente pelo acesso à escola, mas pela permanência, com aprendizagem, de cada criança e de cada adolescente nesse espaço formal de ensino.

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar.

No contexto brasileiro, têm sido formuladas concepções e práticas de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, desde o início do século XX, visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico.

Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa discrepância revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas.

Pode-se dizer que as desigualdades também têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade da permanência das crianças e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino. No país, a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação.

Coexistem, até hoje, problemas como degradação do espaço físico, aumento de turnos e de número de alunos por turma, descontinuidade das políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem a preocupação com sua sustentabilidade teórico-metodológica vinculada à formação inicial e continuada de professores. Destaca-se, desse modo, a necessidade de horas destinadas à formação, integradas ao turno de trabalho dos profissionais da educação.

Nesse sentido, muito embora a ampliação do acesso à escola tenha sido uma conquista – atualmente 97,3% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estão matriculadas na escola pública – a proporção de estudantes que concluem o Ensino Fundamental é muito baixa.

Os dados mais atuais do IDEB apresentam uma significativa melhora em nosso sistema educacional, notadamente no Ensino Fundamental. Considerando os anos de 2005, 2007, 2009 e 2011, temos a seguinte situação:

Nos anos iniciais, temos os respectivos números:

QUADRO 1  
Números e metas para as séries iniciais na educação do país

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

Fonte: MEC/IDEB 2011

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental apresenta-se o cenário:

QUADRO 2  
Números e metas para o Ensino Fundamental na educação do país

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

Fonte: MEC/IDEB 2011

Para uma expectativa gerada em torno de uma qualidade de ensino no país, os índices, apesar de apresentarem uma melhora no que diz respeito ao nosso ensino fundamental, estamos ainda bem distantes de um cenário favorável em que a qualidade da nossa educação seja considerada.

Nessa perspectiva, diante deste quadro, a formação de educadores associada à proposta de Educação Integral é uma tarefa a ser construída, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada quanto pelos sistemas, levando-se em conta, essencialmente, uma reestruturação na

formação e valorização dos educadores, na organização das escolas e dos sistemas de ensino, na democratização e na eficiência da gestão.

### 3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2010).

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, esta última por meio do Programa Escolas-Irmãs.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

O Programa Mais Educação teve como objetivo aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em Macrocampos, como *acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica*.

A iniciativa foi coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (BRASIL, 2009).

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser

humano e as peculiaridades do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2008).

Esse ideal está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendido em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007).

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas.

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir *redes de aprendizagem*, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na conceituação de turno x contra turno, currículo x ação complementar. As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade.

Portanto, a proposta contemporânea de Educação Integral que vem sendo debatida, especialmente por meio do Programa Mais Educação, apresenta a intersetorialidade como a principal característica das políticas públicas e ações governamentais que visam orientar a formulação e concretização dessa proposta. (BRASIL, 2009).

A discussão sobre Educação Integral como processo que abrange a integralidade da pessoa humana e a de que a escola precisa levar isso em conta em seu projeto educativo vem sendo um discurso recorrente na história da educação. Na atualidade, qualquer proposta de Educação Integral que se queira implementar precisa considerar um novo paradigma para a educação que, assumida como responsabilidade social, produza a mobilização de diversos atores sociais para o compromisso coletivo com a formação integral de crianças, jovens adultos.

Conceitos como tempo e espaço, princípios como territorialidade, intersetorialidade e interministerialidade e concepções acerca de Cidade Educadora e Comunidade de Aprendizagem, amplamente discutidos especialmente nas publicações que compõem a trilogia

já referida, apontam para um novo paradigma sobre o tema, isto é, para uma forma renovada de conceber uma educação que considere a integralidade do ser humano, do nosso aluno.

Nessa abordagem, o conceito de **tempo** refere-se não só à extensão da jornada escolar, em termos de quantidade de horas propostas pelo programa, como também à qualidade das atividades a serem desenvolvidas. O conceito de **espaço** refere-se a todos os lugares em que a vida em sociedade ocorre e que podem ser potencializados como espaços educativos.

A **territorialização** propõe que as políticas públicas sejam articuladas em um determinado território. Nessa dimensão a **intersectorialidade** é concebida como ação conjunta de diferentes políticas públicas, das esferas federal, estaduais e municipais, para atendimento integral das crianças e jovens, envolvendo os diversos ministérios e diferentes iniciativas da sociedade civil, como ONGs e empresas, constituindo redes socioeducativas, que serão capazes de criar outra cultura do educar-formar, usando as potencialidades educativas da comunidade e da cidade.

O conceito de **cidade educadora** concebe a cidade como um agente educativo, assim entendida por diferentes civilizações. A **comunidade de aprendizagem** é definida como uma comunidade “organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, [...] baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências” (TORRES, 2003, p.83).

### 3.1 OS MACROCAMPOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Os macrocampos foram apresentados pela Resolução n.º 19, de 05 de maio de 2008, depois enfatizado no Decreto 7083, de 27 de janeiro de 2010 de maio de 2008 e consolidado no Decreto 7083, de 27 de janeiro de 2010.

Compreende-se por Macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional (BRASIL, 2013). Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares.

Nos Macrocampos a escola deverá indicar os princípios e ações que estará adotando com vistas a produzir maior diálogo e interação entre as áreas do conhecimento e componentes

curriculares/disciplinas, os tempos e os espaços com vistas a dar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas do ensino médio.

Os princípios e ações deverão ser articulados em torno da proposição do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador. Não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que se está propondo é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico.

O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento será capaz de atribuir novos sentidos à escola (BRASIL, 2013) dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, re-significar os saberes e experiências. Desse modo, cada ação proposta que se materializa em uma atividade e experiência curricular, deverá se perguntar em que medida está articulada a esse eixo integrador.

Nesse sentido, o currículo, em todas suas dimensões e ações deverá ser elaborado de forma a garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem, nessa perspectiva de integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes.

Os Macrocampos, em número dez, estão distribuídos: *Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital* e, as atividades devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, considerando o contexto social dos sujeitos (BRASIL, 2010).

Dentro de cada Macrocampo as práticas educativas são fomentadas aos estudantes para que estes tenham a compreensão do mundo em que vivem, do meio ambiente, da vida em sociedade e de outras temáticas.

A distribuição das atividades dos macrocampos se interligam com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Desta forma, na ampliação do tempo escolar na perspectiva da Educação Integral busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico. Retoma-se a perspectiva

presente no Relatório Delors (UNESCO), trabalhando na educação integral com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

Tendo como inspiração o Texto Desencadeador do Debate Nacional sobre a Política Curricular da Educação Básica (BRASIL, 2012), sugere-se que as ações do Programa sejam trabalhadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos e que, portanto, estas precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual.

Nos Macrocampos, em sua estrutura, constam três princípios:

→*Éticos* – objetivando combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceitos e discriminação;

→*Políticos* – defendendo o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania;

→*Estéticos* – valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, e a construção de identidades plurais e solidárias.

Propõe-se, portanto, uma metodologia participativa, que valorize as experiências do grupo e, ao mesmo tempo, multiplique as possibilidades da contribuição diferenciada de cada um e aguce a capacidade de pensar, criar e desenvolver a assertividade (BRASIL, 2010).

No contexto em que se preconiza a Educação Integral, o projeto político pedagógico deve ser construído considerando as experiências que são vividas na escola, sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos. Nesse sentido, é preciso oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens, e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento. As diferentes formas que as crianças, os adolescentes e os jovens utilizam para se expressar são as suas linguagens, por meio das quais demonstram o que sentem e pensam sobre o mundo que os cerca.

Tais linguagens não podem ser ignoradas e devem estar presentes na organização do espaço escolar, em diálogo com os saberes institucionalizados. Em um mundo onde as mudanças são cada vez mais rápidas, é necessário trabalhar com diferentes saberes.

As atividades para as crianças e jovens participantes da Educação Integral devem estar relacionadas às atividades que já são desenvolvidas na escola, que é uma só. Seu projeto político pedagógico, por ser o documento que traduz a filosofia e a forma de organização pedagógica e

curricular, traduz as intenções e relações estabelecidas entre todas as atividades desenvolvidas no ambiente educativo. É preciso pensar o tempo escolar que está ampliado.

A organização curricular contempla não só os conteúdos que são desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Diz respeito tanto aos conhecimentos de situações formais e informais, assim como aos conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo.

Nessa perspectiva, a concepção de Educação Integral também aparece explicitada no projeto político pedagógico da escola, mostrando as interfaces que são estabelecidas no desenvolvimento do trabalho educativo (BRASIL, 2010). Para as atividades de cada uma das áreas de conhecimento do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico – Letramento, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia - existe um kit de material específico, selecionado pelas escolas a disposição dos educadores.

Outra maneira de organizar o estudo, além da rede temática, é a construção de uma mandala, apresentando e prevendo a articulação e o diálogo entre os diferentes saberes, comunitários e acadêmicos, presentes nas diversas áreas de conhecimento do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico. Esta proposta é mais um interessante recurso para ser incluído no planejamento e desenvolvimento não só do Projeto de Trabalho, mas na reconstrução do projeto político-pedagógico da instituição.

Outra ação importante foi à ampliação do tempo educativo. Como ampliá-lo sem enfatizar o discurso de existir um currículo formal num turno e, em outro, no contraturno, ocupado com atividades complementares que ajudam a tornar o tempo escolar suportável? Com a mesma preocupação, o que fazer para que as atividades de Educação Integral sejam os primeiros passos para se obter as mudanças no currículo formal? Como os diferentes macrocampos podem ser organizados e oferecidos nos contextos em que a escola não dispõe de espaço suficiente, considerando-se espaços e dificuldades docentes para o trabalho sugerido?

Para efeito de registro, os tópicos a seguir, que descrevem cada um dos Macrocampos e sintetizam as respectivas atividades, estão referenciados nos Cadernos do Programa Mais Educação.

### **3.1.1 Macrocampo Acompanhamento Pedagógico**

Este Macrocampo é uma instrumentalização metodológica para a ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes em Educação Integral. No caderno

*Acompanhamento Pedagógico*, se apresenta a alfabetização e o letramento – que é um método contínuo e socialmente conduzido, que não se efetiva em um determinado período escolar. Envolve as diferentes áreas de conhecimento, como Matemática, Letramento, Ciências, História e Geografia. A orientação, contida neste guia, é auxiliar as escolas na organização pedagógica das atividades de Educação Integral, incentivando e fortalecendo os processos dialógicos para a reorganização do tempo e do espaço escolar e para a qualificação do Projeto Político-Pedagógico da escola (MEC/SECAD, 2009).

Como os demais, o caderno *Acompanhamento Pedagógico* apresenta-se como mais uma oportunidade de reflexão sobre o currículo formal da escola, visando contribuir para a construção e desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico que garanta o diálogo e a integração entre as diversas atividades do cotidiano escolar,

Um trabalho criterioso de seleção deve ser realizado de forma cooperativa pelos professores da escola, com base nas avaliações realizadas e nos registros que possuem sobre os alunos, assim como nas orientações do Programa Mais Educação. Quais alunos serão chamados a participar das atividades de Acompanhamento Pedagógico?

Segundo as diretrizes do referido programa deverão ser contemplados os alunos que apresentam defasagem série/idade em virtude de dificuldades de ensino e de aprendizagem; alunos das séries finais da 1ª fase do Ensino Fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe uma maior evasão de alunos na transição para a 2ª fase; alunos das séries finais da 2ª fase do Ensino Fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandonos após a conclusão; alunos de determinados anos, onde são detectados índices de evasão e/ou repetência, e assim sucessivamente.

A partir dessa seleção, é necessário um olhar mais atento para cada um desses alunos, com o objetivo de traçar um diagnóstico acerca de suas necessidades e identificar possibilidades de agrupamentos diversos que contemplem também seus interesses e potencialidades.

Assim considerado, a formação das turmas para as atividades de acompanhamento pedagógico, portanto, não deve prender-se às turmas do horário regular e pode, sempre que possível e conveniente, mesclar alunos das diversas séries/anos, valorizando a diversidade de saberes, experiências de vida e trajetórias escolares.

Nesse sentido, a mediação do educador é fundamental para promover situações e vivências para que os alunos possam se expressar livremente, sentindo-se valorizados e respeitados neste espaço diferenciado de atendimento pedagógico. Qualquer que seja o agrupamento é preciso considerar a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de promover aprendizagens significativas, possibilitando que cada aluno supere as

chamadas dificuldades na aprendizagem e valorize a escola, seu espaço e suas experiências, desejando nela permanecer.

Ter atenção à diversidade como eixo básico do planejamento pedagógico é uma ideia, que embora difícil de ser operacionalizada, precisa ser entendida e aceita como fundamental no momento contemporâneo. Aulas centradas na exposição oral do educador, atividades uniformes, estratégias didáticas únicas, objetivos não explicitados, planejamentos não partilhados podem ser considerados como desencadeadores do fracasso escolar para um número significativo de alunos.

Nessa perspectiva, as atividades pedagógicas propostas para as diferentes áreas de conhecimento a serem desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral, visam proporcionar o apoio metodológico, procedimentos e materiais voltados às atividades pedagógicas e lúdicas para o ensino e a aprendizagem da Matemática, de práticas de leitura e escrita, de História, de Geografia e das Ciências, contextualizado em projetos de trabalho educacional, de acordo com a necessidade e com respeito ao tempo de aprendizado de cada criança estudante.

A articulação dessas atividades sejam elas desenvolvidas no horário regular ou no contraturno, dentro ou fora do espaço escolar, envolvendo todas as experiências educativas oferecidas pela comunidade e/ou pela cidade, é um caminho para a vivência de um projeto de educação integral de fato construída coletivamente. Enumeramos abaixo, os Macrocampos e as recomendações a serem trabalhadas:

### QUADRO 3

#### Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa

<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>MACROCAMPO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</b>
	<p>Ênfase em leitura e produção de texto – a leitura é trabalhada como prática social, aplicada às situações de interação verbal e escrita com interlocutores sociais (autoridades, lideranças, artistas e outros), por meio do uso da escrita em situações formais e informais que realcem a diferença e a multiplicidade de discursos, entrevistas, correspondências, audiências, manifestos, convocações, anúncios, comunicados, etc.</p> <p>A articulação entre o currículo estabelecido da escola contemplando as diferentes áreas do conhecimento e envolvendo todas as atividades disponíveis anteriormente (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras), ensejando assim o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores do programa.</p>

Ações Pedagógicas	<p>Envolvem a interação com diferentes gêneros discursivos, por meio de textos de estrutura diversificada, tais como gráficos, mapas, depoimentos, registros de diferentes dados, histórias de vida, textos informativos, histórias em quadrinhos, obras da literatura, projetos de trabalho, dentre outros, além da textoteca - um recurso para o trabalho de letramento.</p> <p>Histórias, catalogar, escrever cartas, organizar agendas, enviar mensagens pela internet, enfim, são inúmeras as formas de participação em situações que configuram diferentes formas de letramento.</p>
Papel do Professor	Estimulador das potencialidades dos alunos, mediando o processo da aquisição do conhecimento.

Fonte: o autor

O trabalho propõe questionar, colocar em dúvida, comparar, conhecer diferentes posições, de modo que as crianças e jovens desenvolvam seu potencial de autores de suas ideias e, desta forma, possam influenciar criticamente o rumo de suas vidas e da vida em sociedade, de um modo cada vez mais amplo.

Com a mesma importância, a valorização do uso das bibliotecas - “as casas das palavras” - sejam elas escolares ou de outras instituições comunitárias como as igrejas e os clubes, são instâncias mágicas onde é possível estabelecer inúmeras relações entre a escrita e a leitura, entre escritor e leitores e especialmente desenvolver o gosto pela leitura.

Quanto ao acompanhamento pedagógico em **Matemática**, são trabalhadas aprendizagens matemáticas significativas por meio de resoluções de problemas, mobilizando os recursos cognitivos dos estudantes, objetivando a difundir o ensino matemático com um processo de ensino onde o ensinar e o aprender estão vinculados à escola e na vida.

Observa-se, no entanto que, apesar de seu caráter abstrato, os conceitos matemáticos foram construídos a partir de problemas advindos do mundo real e, da mesma forma que, em sua origem, a matemática relaciona-se com a necessidade do ser humano problematizar, compreender e transformar a realidade, os seus resultados formalizados encontram muitas aplicações em outras ciências e em inúmeros aspectos práticos da vida diária.

Assim, é preciso que o estudante atinja a formalização dos conceitos matemáticos, mas ela é o resultado de um processo de construção ativa e não pode ser, portanto, o ponto de partida das intervenções pedagógicas.

Afinal, como se aprende Matemática e como deveríamos organizar a prática pedagógica, para que todo o estudante tivesse a oportunidade de construir conhecimentos matemáticos, nas atividades proporcionadas pela escola? E, de que forma as atividades escolares oferecidas na jornada ampliada pelo Programa “Mais Educação” poderiam favorecer a aprendizagem dos estudantes, superando o caráter de “aulas de reforço” e colaborando, também, para a transformação da realidade educativa, ao apontar para novos caminhos capazes de qualificar o ensino de Matemática na Educação Básica?

Nesta perspectiva, podemos afirmar que, para construir o conhecimento matemático, a criança precisa agir sobre os objetos e refletir sobre suas ações descobrindo suas regularidades/propriedades – por meio da experiência lógico-matemática.

#### QUADRO 4

##### Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em Matemática

MATEMÁTICA	MACROCAMPO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO
Aquisição do conhecimento	O conhecimento matemático é construído, portanto, por sujeitos ativos que, ao interagirem com o meio em diferentes práticas sociais, sentem-se problematizados e desafiados a compartilhar significados com seus pares, frente aos problemas vivenciados. Diante deste contexto, estabelecem novas relações e modificam suas concepções anteriores e a própria maneira de pensar construindo, progressivamente e de forma cooperativa, respostas às situações problemas que a realidade lhes coloca.
Ações Pedagógicas	Estimular a interpretação de dados, a representação, a argumentação, estratégias de cálculo mental e os registros espontâneos dos alunos na resolução de operações e de problemas. Neste sentido, explorar a quantificação das coleções numerosas pelo agrupamento de dez em dez (como no jogo da canetinha veloz) e valorizar a decomposição numérica pelo valor posicional na realização das operações é um excelente recurso.
Papel do Professor	O educador, diante dessa intenção, deve proporcionar um ambiente de trabalho que encoraje o aluno a criar, comparar, discutir, compartilhar significados, registrar, rever, perguntar, cooperar, confrontar e ampliar ideias. Ele é responsável por criar situações didáticas contextualizadas que favoreçam o processo de construção do conhecimento matemático dos estudantes, explorando situações problemas

	advindas da vida cotidiana, de projetos de estudos, ou por meio de situações lúdicas e de jogos cooperativos.
--	---

Fonte: autor

Para tanto, recorrem ao uso de representações gráficas espontâneas ou convencionais – notações - para explicitar/ comunicar as relações estabelecidas. Por outro lado, esses registros provocam novas necessidades no sujeito, de refletir sobre suas ações recapitulando-as e antecipando-as, favorecendo o desenvolvimento do pensamento, simultaneamente ao da apropriação da linguagem matemática, associando os conteúdos apreendidos com as vivências do dia a dia.

A escola cumpriria sua função social se os estudantes fossem mobilizados a interagir ativamente com a realidade, em sua complexidade, para compreendê-la melhor e transformá-la, modificando, progressivamente, seu conhecimento cotidiano.

Ao professor, torna-se imprescindível que considere duas possibilidades organizadoras de sua ação pedagógica: a construção de conceitos matemáticos por meio de situações lúdicas e de jogos cooperativos e a construção de conceitos matemáticos a partir de situações problemas que emergem do cotidiano escolar, ou de contextos desencadeados nos projetos de estudo.

Trabalhando nesta direção a escola se aproxima das necessidades da vida cotidiana e valoriza a autoria do pensamento. Portanto, redireciona os conteúdos tradicionalmente trabalhados nos currículos e permite que os estudantes atribuam novos sentidos e significados à aprendizagem escolar.

Em **Ciências**, que inclui laboratório, feiras e projetos científicos – se objetiva o incentivo ao estudo da vida em todas as suas formas e evoluções por meio de demonstrações e experimentos em laboratórios e da participação em feiras e projetos científicos. As Ciências Naturais têm um significativo e importante papel no processo de auxiliar as escolas na organização pedagógica das atividades de Educação Integral, incentivando e fortalecendo as relações dialógicas para a reorganização do tempo e do espaço escolar.

**QUADRO 5**  
Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em Ciências

CIÊNCIAS	MACROCAMPO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO
Aquisição do conhecimento	Por meio do ensino de Ciências, o estudante passa a ser concebido como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, tendo oportunidades de criar e aprimorar sua condição de pertencimento à natureza.
Ações Pedagógicas	Projeto de Trabalho: <i>Água e Cidadania: qualidade de vida no planeta.</i>
Papel do Professor	Trabalhar com os alunos abordagens mais sistêmicas que além de articularem explicações biofísico-químicas dos eventos e seres da Natureza, focalizem em um homem também pertencente ao reino animal e, portanto, participante da teia de relações biológicas e sociais que permitem as diversas existências

Fonte: o autor

Nessa perspectiva, as temáticas específicas do campo das Ciências Naturais, como elementos de interlocução, inserem-se e coadunam-se ao contexto epistemológico de outros macrocampos do Programa Mais Educação, como por exemplo: Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Ambiental e Promoção da Saúde, dentre outros.

O Ensino de Ciências tem se caracterizado pelo demasiado enfoque nas classificações, nas nomenclaturas e em modos cartesianos e antropocêntricos de ensinar. Sugere-se ao educador que redirecione seu olhar para as abordagens mais sistêmicas que além de articularem explicações biofísico-químicas dos eventos e seres da Natureza, focalizem em um homem também pertencente ao reino animal e, portanto, participante da teia de relações biológicas e sociais que permitem as diversas existências.

Neste Macrocampo, foi orientado um tema desencadeador de um Projeto de Trabalho, *Água e Cidadania: qualidade de vida no planeta*, escolhido para compor este e os demais cadernos pedagógicos do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, na área Ciências, relaciona-se diretamente com a urgente necessidade de problematizar a água nos seus aspectos biológicos, físicos, químicos, sociais e culturais.

Assim, partimos do princípio socioambiental que define a água como uma *substância* necessária e indispensável à existência e manutenção da vida no planeta Terra. E, nesse caderno, a temática Água será por nós apresentada como um fenômeno natural que só se explica por meio das relações entre esses campos.

Por meio do ensino de Ciências, o estudante concebido como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem tem oportunidades de criar e aprimorar sua condição de

pertencimento à natureza. Em se percebendo constituinte e constituidor da natureza, poderá compreender as relações entre os seres vivos e não vivos como sendo sistêmicas, viabilizando assim ações de caráter responsável, éticas e compromissadas com a conservação da vida no planeta. Com certeza, estas ações também precisam ser instigadas por meio das atividades a serem apontadas pelo macrocampo Educação Ambiental.

No ensino de **História** é recorrente encontrarmos adultos que dizem não gostar de História, o que em geral se deve ao fato de, no seu passado de alunos, terem vivenciado aulas maçantes, com conteúdos abstratos, desvinculados de seu dia a dia. No Programa Mais Educação se propõe alterar tal perspectiva, sugerindo outros modos de lidar com esta área do saber, ou seja, estamos convidando educadores e alunos a conhecer outras formas de ensinar/aprender temas de História que, entre tantas finalidades, contribuem efetivamente para a construção tanto de nossa identidade pessoal como coletiva.

Nesta perspectiva, são considerados aspectos relacionados à natureza e à paisagem, perpassando parques, prédios e demais monumentos arquitetônicos, considerando-os como sítios histórico-ambientais, ou seja, como espaços e elementos a serem preservados ao longo do tempo, inclusive espaços a serem aproveitados como instâncias pedagógicas do Programa Mais Educação.

#### QUADRO 6

##### Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em História

<b>HISTÓRIA</b>	<b>MACROCAMPO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</b>
Aquisição do conhecimento	Ensino e pesquisa podem tornam-se o centro irradiador, que faz valer o cotidiano como objeto de estudo, despertando novos olhares para fatos comuns e descobrindo narrativas de sujeitos aparentemente sem importância.
Ações Pedagógicas	Projetos de aprendizagem fundamentados em tais princípios supõem encarar o conhecimento de forma interdisciplinar, tornando mais flexíveis as fronteiras entre as diferentes áreas de conhecimento, alinhando saberes a partir de propostas comuns.
Papel do Professor	Promover aos alunos projetos de aprendizagem visando refletir sobre a necessidade de preservação da memória e dos vestígios do passado, bem como estimular atitudes de respeito ao patrimônio natural, material e cultural, sem abandonar a ideia de futuro e da necessidade de possíveis mudanças.

Fonte: o autor

Na mesma direção, devem-se preservar os saberes comuns dos moradores, coletando testemunhos, em especial a partir de memórias de sujeitos, que tem muito a contar acerca do contexto em que estão inseridos, por meio de narrativas vividas ao longo dos tempos, agora merecedoras de registros a serem integrados em acervos da comunidade. Assim, conforme propósitos do Programa Mais Educação, a cidade como um todo passa a ser assumida como um espaço educativo.

Os alunos muito poderão contribuir como pesquisadores e preservadores da história local. Projetos de aprendizagem fundamentados em tais princípios supõem encarar o conhecimento de forma interdisciplinar, tornando mais flexíveis as fronteiras entre as diferentes áreas de conhecimento, alinhando saberes a partir de propostas comuns.

Neste sentido, incluem-se temas diversos, entre os quais questões de ordem ambiental, como a preservação de recursos naturais e mesmo culturais. Dessa forma estará considerada a preservação da memória local, dando voz aos sujeitos, em especial moradores de mais tempo na localidade, que muito têm para contar do passado daquele lugar, de como se caracterizava o contexto natural e também material.

Há muitos objetos antigos na comunidade, que merecem ser valorizados, pois ajudam a contar a história local, é o caso, por exemplo, de pilão de madeira, de aparelhos de TV antiga, canetas tinteiras e máquina de escrever que também nos contam a história e o desenvolvimento tecnológico das coisas que utilizamos ao longo dos tempos.

No contexto do Programa Mais Educação, enquanto estratégia para a implementação da Educação Integral, os projetos que integram ensino e pesquisa podem tornar-se o centro irradiador, que faz valer o cotidiano como objeto de estudo, despertando novos olhares para fatos comuns e descobrindo narrativas de sujeitos aparentemente sem importância.

Cabe à escola e a seus educadores promover projetos de aprendizagem visando refletir sobre a necessidade de preservação da memória e dos vestígios do passado, bem como estimular atitudes de respeito ao patrimônio natural, material e cultural, sem abandonar a ideia de futuro e da necessidade de possíveis mudanças.

Há formas simples, porém criativas, de transformar o ensino de História em momentos instigantes, que provoquem a curiosidade acerca de um passado não muito distante, permitindo ao aluno sentir-se protagonista de seu tempo e responsável pelo cuidado e preservação da memória e patrimônio de sua localidade.

**Em Geografia** são estudadas as relações dos seres humanos com tempos e espaços na coprodução e transformação cultural, política e histórica. Ensinar o saber geográfico é analisar

historicamente o espaço geográfico e, em última instância, é compreendê-lo pela sua essência e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma. Quem não se interessa pela sua própria história? Como entender a organização de uma cidade se não estudarmos a sua formação histórica?

### QUADRO 7

#### Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em Geografia

<b>GEOGRAFIA</b>	<b>MACROCAMPO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</b>
Aquisição do conhecimento	A compreensão do passado à luz do presente e o presente em função da transformação social de um novo futuro.
Ações Pedagógicas	Atividades ou noções conceituais de caráter mais globalizante, através de mapas, entre outros recursos que podem fazer parte constante das propostas e podem ser explorados de várias maneiras.
Papel do Professor	Estimulador da capacidade de ensinar através do entorno social.

Fonte: o autor

De acordo com Castrogiovanni (2007) analisar geograficamente o espaço, quer dizer, portanto, compreender o passado à luz do presente e o presente em função da transformação social de um novo futuro. Nesse processo participamos como sujeitos, mas também como objetos – no sentido de objeto histórico. Como seres condicionados e inacabados que somos, seremos capazes de transcender os próprios condicionantes históricos.

Assim, o trabalho com as chamadas Ciências Humanas no Ensino Fundamental, onde se insere a Geografia, precisa ser orientado por propostas de atividades ou noções conceituais de caráter mais globalizante. O passado e o espaço distante devem fazer parte das reflexões e devem ser representados de diferentes formas.

Vale destacar a importância lúdica tanto em vivências de reflexão quanto de representação.

Os mapas podem fazer parte constante das propostas e podem ser explorados de várias maneiras, desde a construção dos mesmos pelos próprios alunos, até a utilização dos próprios mapas. Considerando o exposto, podemos afirmar que o ensino de Geografia conjuga o conhecimento temático ligado ao espaço geográfico – que deve estar vinculado ao cotidiano de alunos e educadores - com as práticas pedagógicas, as quais necessitam priorizar a problematização da vida, propondo diversas formas para a sua compreensão. A Geografia só pode dar conta do todo com o auxílio dos outros campos do conhecimento.

Em **Línguas Estrangeiras** são consideradas as estruturas básicas em línguas estrangeiras para a leitura; fala, escrita e oralidade. Orientação para organização de “Centros de Vivências Interlinguísticas” - espaços para a imersão cultural e interação social de estudantes, professores e comunidades (locais e internacionais) onde os estudantes terão a oportunidade de entrar em contato com culturas e costumes diversos.

### QUADRO 8

Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em Línguas Estrangeiras

<b>LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b>	<b>MACROCAMPO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</b>
Aquisição do conhecimento	Interação social do sujeito com as línguas estrangeiras.
Ações Pedagógicas	Aprendizagens que consolidem a integração de espaços para a imersão cultural e interação social de estudantes, professores e comunidade.
Papel do Professor	Agente multifuncional mediador da aprendizagem.

Fonte: o autor

Ampliar o tempo de permanência em atividades formativas, com objetivo de vivenciar o aprendizado da língua como uma experiência de comunicação humana, refletindo em novas maneiras de o indivíduo ler e se expressar no mundo.

#### 3.1.2 Macrocampo Meio Ambiente

O caderno do Macrocampo Meio Ambiente, do Programa Mais Educação, nos remete a pensar numa proposta de educação integral abrangente, onde se considere o planeta terra com centro do processo. A partir desse parâmetro, decorre um conjunto de reflexões para o presente caderno pedagógico, elaborado com o objetivo de subsidiar a construção de atividades que remetam à formação integral de crianças, adolescentes e jovens com a ampliação dos tempos, atores, territórios e oportunidades de aprendizagem.

Neste caderno, são descritos os Espaços Educadores Sustentáveis, que são aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências de sustentabilidade socioambiental, isto é, espaços que mantenham uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

Esta é uma questão cuja resposta envolve a comunidade escolar, um importante agente social, convidada a se engajar nessa transformação possível e necessária. Juntos, tendo uma escola republicana serão criadas referências de *tempos e espaços sustentáveis*, promovendo uma *gestão* mais democrática e participativa e, ainda, reorganizar o *currículo* na perspectiva da educação integral, com o planeta em mente.

Nesse processo, a educação ambiental cumpre importante papel, podendo ressignificar os tempos e espaços escolares e apontar trilhas transformadoras a serem percorridas na escola e na comunidade. As escolas têm a chance de se constituírem em incubadoras de vida sustentável, mesmo que, obviamente, não possamos colocar sobre as costas de estudantes, docentes e demais membros da comunidade, a carga de mudar o mundo.

Mais do que mudar apenas valores, a educação ambiental assume a sua parte no enfrentamento dessa crise, radicalizando seu compromisso com mudanças também de comportamentos, sentimentos e atitudes, em conjunto e com reflexos para a totalidade dos habitantes de cada território. Ela se propõe a fomentar processos continuados, estimulando o respeito à diversidade biológica, cultural e étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações humanas e dos seres humanos.

A escola, contudo, continua a ser o local por excelência destinado à aprendizagem. Trata-se de um espaço em que as bases da cultura da sustentabilidade podem ser delineadas.

Ao apostar na construção de um novo paradigma educacional, que compreenda o sujeito em sua totalidade, além de respeitar e trabalhar com os saberes que extrapolam o conhecimento dito científico, o *Programa Mais Educação* caminha nessa direção. São tarefas que precisam e devem caminhar juntas, sendo os arranjos educativos locais na educação integral uma demonstração de que esta aposta vale a pena.

Com intensidade crescente, os seres humanos têm convertido bens naturais em bens de consumo. Sob este ponto de vista, pode-se entender que os problemas são socioambientais, pois dizem respeito ao impacto provocado no ambiente natural pelas sociedades humanas em sua trajetória histórica atual, que, por sua vez, revertem em impactos sobre a qualidade da vida humana no planeta.

Com a busca de uma formação “mais completa possível” de estudantes, a educação integral ajuda a provocar a reflexão, primeiro passo para as necessárias mudanças que levem à melhoria da qualidade de vida, à justiça socioambiental. O caminho passa pela interseção entre diferentes campos de conhecimento (inter, pluri e transdisciplinaridade), e no nosso caso, pela articulação do macrocampo Educação Ambiental com os diferentes macrocampos, como: acompanhamento pedagógico, comunicação e uso de mídias, educação econômica etc.

O fato é que, diante das mudanças ambientais globais, não basta mais seguir o antigo jargão ambientalista de “pensar globalmente e agir localmente”. Nosso desafio atual consiste em aprender a simultaneidade do pensar e agir local e globalmente.

O modelo de produção global permeia de tal forma a vida social, que, por mais diversas que sejam as condições em que vivemos, temos experimentado os mesmos dilemas nos quatro cantos do planeta. Constatar que o local também influencia o global. Especialmente num momento em que estamos mais e mais conectados por meio de diferentes sistemas de transportes e de comunicações, as redes criadas em diversos níveis e âmbitos.

Quer dizer, mudanças que ocorrem no local podem influir no global, servindo como referências também para políticas que produzirão impactos em outros lugares. Ao incluir o local no global contribuimos para promover distintas formas de ver, abordar e transformar a realidade. A escola deve se preparar para dar às atuais gerações a capacidade de aprender a pensar e agir local e globalmente, entendendo a conectividade que existe entre estes dois movimentos.

A inserção transversal da educação ambiental no ambiente de aprendizagem escolar parece complexa, mas será bem-sucedida se a escola se debruçar a respeito, na construção ou revisão de seu Projeto Político-Pedagógico. Na prática, o PPP funciona como uma reflexão coletiva sobre o cotidiano da escola, sendo preciso investir tempo, trocar experiências e propor diálogos com todos os segmentos da comunidade escolar para consolidá-lo de forma inovadora, como queremos. Aprofundando-se na vida da comunidade escolar, um PPP voltado à sustentabilidade, necessariamente, terá que mexer no tripé *espaço-curriculo-gestão*.

A extensão de ações e de projetos ambientais desenvolvidos na escola e com a comunidade, o bairro e a cidade possibilita maior interação, socialização do saber e construção de cidadania.

### **3.1.3 Macrocampo Esporte e Lazer**

Neste Macrocampo se enfatiza a importância do estabelecimento de relações interpessoais e coletivas para a apropriação e o acesso a conhecimentos e experiências de esporte e lazer, considerados como dois dos fatores prioritários do desenvolvimento humano. Relações que, para serem mantidas, devem priorizar os valores que alicerçam a convivência entre iguais e diferentes, bem como ampliar e diversificar as formações e oportunidades de práticas de esporte e lazer pelos sujeitos de todas as idades.

Quando nos reportamos ao esporte e lazer, entendemos como sendo considerados como direitos sociais de toda população brasileira. Conquista alcançada a partir da Constituição Brasileira de 1988. Uma das partes da Constituição Brasileira de 1988 é dedicada à “Educação, à Cultura e ao Desporto”. Nesta parte, dois artigos garantem o direito ao esporte e ao lazer: o artigo 217 e o 227.

O artigo 227 coloca bem claro que: “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988)”.

Falando sobre o lazer, Marcellino (2004) o destaca como cultura – entendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada, fruída ou conhecida) no tempo disponível das obrigações profissionais, escolares, familiares, sociais, combinando os aspectos tempo e atitude.

O importante, como traço definidor, é o caráter desinteressado dessa vivência. Nele não se busca outra recompensa além da satisfação provocada pela situação vivida. A disponibilidade de tempo significa possibilidade de opção pela atividade prática e contemplativa. Tempo disponível implica liberação das obrigações sociais. De que esporte e lazer falamos? Pinto (2008) complementa lembrando que o lazer é tempo/espço/oportunidade privilegiado para vivências lúdicas. O lúdico, por sua vez, representa as experiências prazerosas, de livre escolha dos sujeitos a partir das suas oportunidades de diversificadas práticas culturais, compartilhadas com o outro, exercitando a autonomia de todos.

A ludicidade é, pois, uma conquista do sujeito no contexto de suas relações socioculturais, vivência com sentidos e significados diversos, como de (re)criação, encontro e pertencimento.

Afinal, sendo um fenômeno social que convive com as alegrias e os conflitos cotidianos, o lazer nas sociedades como a nossa tem várias compreensões, algumas são até contraditórias. De modo geral, o entendimento sobre lazer começa por compreendê-lo como a oportunidade de vivências que não são obrigatórias.

As brincadeiras não são inatas, pois brincar pressupõe uma aprendizagem social que acontece na descoberta diária, que se dá em tempos e espaços cotidianos. Na convivência lúdica há liberdade para as pessoas se diferenciarem uma das outras, manifestarem e buscar realizar suas preferências e interesses culturais pela própria escolha, o que gera alegria pelo fazer e participar. A motivação e o desejo de brincar envolvem os participantes, porque querem e

almejam conhecer, vivenciar e desfrutar a manifestação cultural escolhida da forma mais prazerosa possível.

Interação que implica compreender que o lúdico é, como diz Huizinga, “uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras”.

Foram destacados os esportes, as artes marciais, a dança, a ginástica e jogos e brincadeiras com algumas informações gerais, regras, espaços e equipamentos utilizados. Foram indicadas orientações para adaptações que podem ser realizadas pelos educadores, durante as atividades, considerando a diversidade dos participantes, espaços e equipamentos disponíveis ou possíveis, provocando a participação coletiva nas ações.

A organização de oficinas pode contemplar todas as atividades, ampliando o leque das já existentes (escolinha de futebol, de xadrez, de dança...). Assim, as atividades podem ser oferecidas, na totalidade ou em partes, como “Oficinas de Recreação e Lazer”. Tal processo pressupõe ensinar a compreender os princípios básicos da sustentabilidade, para sermos capazes de aplicá-los em nossa vida diária.

### **3.1.4 Macrocampo Direitos Humanos em Educação**

A escolha dos Direitos Humanos como um Macrocampo dentro do Programa Mais Educação revela a preocupação com importantes questões a serem enfrentadas por nossa sociedade: a garantia da plena realização do direito à educação, a formação dos alunos em valores fundamentais à vida pública e o conhecimento de sua condição de sujeitos de direitos.

Assim, pensar a articulação entre o Macrocampo Direitos Humanos e as escolas é, antes de tudo, pensar nas suas características, implicações e modos de fazer. Para tanto, é preciso considerar as duas dimensões em que ela se realiza, ou seja, a educação *como* um direito humano e *para* os Direitos Humanos.

Os seres humanos, embora sejam bastante diferentes entre si, nos seus modos de viver e de ser, bem como quanto às condições materiais e de sobrevivência que possuem, estão em condição de igualdade em relação ao fato de que partilham a fragilidade humana. Somos todos sujeitos a limites físicos, psíquicos e de outras naturezas, limites esses que, quando ultrapassados, causam algum tipo de dor e/ou sofrimento. Portanto, ter dignidade ou exercer a dignidade está diretamente ligado a ter e exercer direitos que são humanos e que se vinculam à tolerância e ao respeito humano.

Portanto, o Programa Mais Educação caminha no sentido de compreender as crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos, na medida em que respeita a cultura dos alunos, busca integrar escola e comunidade, conhecimentos do saber comum com os escolares e oferecer macrocampos, que cabe a comunidade escolar escolher de acordo com a sua própria realidade.

Também é importante lembrar sobre a necessidade de sermos tratados de forma igualitária pelo âmbito da lei e da justiça e de transformarmos este direito à igualdade em vivências compartilhadas, onde o ser igual implica reconhecer que temos necessidades comuns como seres humanos e como sujeitos de direitos, mas que lei e a justiça não podem anular o direito a ser diferente, em suas distintas expressões. Por exemplo, no que se refere à igualdade, temos que ter presente em nossas vidas, que temos direito à educação, a uma escola de qualidade na qual se possa aprender com respeito e dignidade. Por outro lado, é necessário pensar que cada um de nós tem um ritmo próprio para aprender e que necessita ser respeitado, aceito e desafiado dentro deste tempo e ritmo de aprendizagem, de acordo com suas necessidades e capacidades, respeitando as suas diferenças.

Portanto, **igualdade e diferença** são princípios que necessitam estar articulados e em diálogo constante, para que possamos tornar os direitos humanos um exercício de **alteridade** de convivência justa, respeitosa e democrática. Mas o que quer dizer exercitar a alteridade nos nossos modos de ser e conviver? Significa compreender a alteridade como o exercício da capacidade de respeitar e reconhecer a cultura e os direitos do outro, colocando-se no lugar deste outro, a fim de melhor compreendê-lo, considerando que cada pessoa afeta e é afetada pelo contexto sociocultural, econômico, político e histórico, em que se encontra inserida.

Como nos lembra Machado (1996, p.58): “não dá para querer igualdade sem tolerar a diferença, para não virar opressão”. A igualdade tem que se dar na esfera do convívio social, no mundo do direito, na legislação que garanta justiça em todos os níveis. Porque – e eu acho isso tão bonito que me comovo só de pensar – igualdade tem a ver com justiça e isso é invenção da humanidade em seu processo de civilização.

### **3.1.5 Macrocampo Cultura e Artes**

Este Macrocampo apresenta a importância da formação em arte, considerando o conjunto das linguagens: visual/musical/corporal/dramática. Como pensar os desafios metodológicos que envolvem a articulação entre educação e cultura, sem nos referirmos à diversidade cultural brasileira, sem nos referirmos à riqueza e importância das linguagens

(visual, dramática, musical, corporal) que se espalham pelo território nacional e refletem os saberes de cada região e de sua população? Perceber a educação como cultura é fundamental para a formulação de metodologias educacionais de qualidade, capazes de assimilar os vários aspectos culturais como fatores relevantes e que podem ser utilizados em benefício de melhores resultados educativos.

A aceitação e o reconhecimento dessa diversidade implicam em revermos, inclusive, um certo elitismo peculiar à formação cultural, deixando de lado as hierarquias criadas entre erudito e popular. Compreender que a educação faz parte e tem responsabilidades com o processo de constituição e transformação de um povo, é encará-la como suporte para a composição de contornos culturais. Além disso, é preciso lembrar, também, que a Educação Integral deve ser estruturada a partir de um diálogo entre comunidade e escola, entre estudantes e professores, levando-se em conta os saberes locais e a cultura da região.

Nesse sentido, a escolaridade e o conhecimento são responsabilidades compartilhadas em que é preciso explicitar às articulações entre sociedade civil, instituições de ensino, pesquisadores e educadores, cabendo ao governo federal coordenar as ações e programas indutores de políticas públicas.

Podemos, aqui, sublinhar, por exemplo, o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania - Cultura Viva, do Ministério da Cultura (MINC), que tem por objetivo incentivar, preservar e promover a diversidade cultural brasileira, ao contemplar iniciativas culturais locais e populares que envolvam comunidades em atividades de arte, cultura, educação, cidadania e economia solidária.

O Programa prevê o envolvimento intelectual e afetivo da comunidade promovendo o estímulo à criação e à participação sociocultural, incentivando o processo de reinterpretação cultural, estimulando a aproximação e envolvimento —entre diferentes formas de representações artísticas e visões de mundo. Tem como público prioritário o envolvimento de todos os brasileiros e brasileiras de todas as idades e regiões sejam de comunidades urbanas, indígenas, rurais ou remanescentes quilombolas.

O projeto Cultura Viva é formado por diferentes ações, tendo os Pontos de Cultura como os principais articuladores das ações e sedimentação do Programa. Estes atuam como mediadores na relação entre Estado e sociedade, agregando agentes culturais que articulam e impulsionam um conjunto de ações nas comunidades, e destas entre si. O Ponto não tem um modelo único ou rígido de programação e atividades; o aspecto comum a todos é a transversalidade da cultura e a gestão compartilhada entre poder público e comunidade.

O Programa favorece, ainda, iniciativas e encontros entre expressões de pessoas e grupos da Cultura Popular; a partir dele, podemos incorporar à Educação Integral possibilidades temáticas, segundo variados calendários culturais: das micro-regiões, do plantio-colheita, da tradição religiosa, da criação artística musical, instrumentista etc., ou seja, podemos incorporar o lúdico, a oralidade, a expressão corporal e outras linguagens de criação e circulação de conhecimento.

Os Pontos de Cultura e Ação Griô são dimensões do Programa Cultura Viva que, inspiram a formação cultural dos sujeitos. Neste sentido, a apreensão da realidade local, a articulação da comunidade escolar e o compromisso com uma educação integral são pontos estruturantes para a composição deste Plano, na medida em que quisermos torná-lo significativo no processo educacional.

Portanto, o Programa Mais Educação pretende compor estratégias pedagógicas que incentivem o diálogo e as trocas entre grupos distintos, contribuindo assim para a reformulação do funcionamento das instituições educativas, a fim de inseri-las na lógica da inclusão e da formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

### **3.1.6 Macrocampo Cultura Digital**

A Cultura Digital é um campo vasto e potente, pois pode estar articulada com qualquer outro campo além das tecnologias, como por exemplo a arte, a educação, a filosofia, a sociologia, etc. Nesta perspectiva a Cultura Digital, assim como uma proposta de educação integral, maximiza todos os campos dos saberes dispostos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar justamente por encontrar-se em um lugar que não pode fechar-se para o seu entorno, que o está desafiando a novos jeitos de aprender.

Esses novos jeitos de aprender, nos dias de hoje, escapam ao modelo hierárquico, sequencial, linear e fechado em apenas um turno escolar. Compreendem a ideia de rede no ato de conhecer, alterando formas e jeitos de aprendizagem e interpelando-nos a pensar novas formas de escolarização e de fazer cultura. É possível pensar a Cultura Digital como um tipo de Macrocampo, aquela que gestiona, intercruza as informações e conhecimentos produzidos pela humanidade.

Acontece que para esse Macrocampo permear a nossa prática é necessário uma série de condições de realização da Cultura Digital. O tempo escolar, os conteúdos e as metodologias, dependem também das relações que o aluno estabelece com suas dúvidas, elaboração de problemas, desejos e necessidades de pesquisa e qualificação de seus estudos em sala de aula.

Ora, o fato da natureza da Cultura Digital ser interdisciplinar pode apresentar um caminho interessante para que o aluno encontre uma abertura maior nas relações que ele irá estabelecer com o seu aprender.

Da mesma forma o professor, que se vê num dilema ao colocar lado a lado seus velhos métodos e as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias, pode encontrar na Cultura Digital estratégias para desenvolver novas metodologias de ensino-aprendizagem que envolvam o aluno, fazendo da escola um local de pensamento sobre as possibilidades que as redes e comunidades digitais oferecem, tanto para o desenvolvimento intelectual quanto nas possibilidades de socialização e colaboração no coletivo escolar.

Esse processo pode ser chamado de Sociedade do Conhecimento estimulada e movida pela criatividade e inventividade cosmopolita na tentativa de buscar a responsabilidade em toda a ação humana. Na Sociedade do Conhecimento, as escolas se apresentam como espaços para além do racional, equilibrando conhecimentos cognitivos e sistêmicos ao enfatizar as culturas de cuidado e solidariedade em seus relacionamentos, inclusive e especialmente os escolares.

### **3.1.7 Macrocampo Promoção da Saúde**

Na mesma perspectiva da “Agenda Educação e Saúde”, do “Programa Saúde na Escola”, uma ação entre os Ministérios da Educação e Saúde, aqui, serão aproximados e desenvolvidos os temas educação e saúde.

O Programa Saúde na Escola (PSE) foi instituído, para todo território nacional, através do Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. O PSE tem como objetivo “contribuir com a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde”, visando a promover a saúde e a cultura da paz; articular as ações do Sistema Único de Saúde (SUS) às ações da educação básica pública; contribuir para a constituição de condições para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens; contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos; fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades no campo da saúde e que comprometem o desenvolvimento escolar; promover a intercomunicação escola/saúde e fortalecer a participação comunitária nas políticas de educação básica e saúde.

O PSE é desenvolvido de modo intersetorial com a participação efetiva dos profissionais de educação e de saúde, em consonância com os princípios do Plano Nacional de Educação e do Sistema Único de Saúde - SUS.

De acordo com o referido Decreto e documentos do programa, as ações em saúde previstas para serem desenvolvidas, devem articular Saúde e Educação, considerando a integralidade dos educandos, o que significa garantir aos estudantes: o direito às avaliações clínica, oftalmológica, auditiva, psicossocial, bucal, nutricional, bem como o acesso às ações educativas que lhes garantam educação permanente em promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos à saúde – promoção da alimentação saudável, de atividades físicas e corporais, higiene bucal, direitos sexuais e reprodutivos, saúde mental e prevenção de tóxicos. O Caderno do Macrocampo Promoção da Saúde irá contribuir para que tais objetivos sejam atingidos.

A perspectiva de educação integral adotada pelo Programa Mais Educação, é a de oportunizar o desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens em todas as suas dimensões humanas (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica)..

A saúde, como produção social, exige a participação ativa de todos os sujeitos na construção de ações que visem à ampliação de escolhas mais saudáveis. Dar visibilidade aos fatores que colocam a saúde em risco e desenvolver estratégias para superar os problemas e adversidades identificados e vivenciados pela comunidade são propostas de ações em saúde, pelos quais se compreendem como objetivo a redução das vulnerabilidades e a ampliação da autonomia de sujeitos e coletividades.

Para tanto, é fundamental a articulação com os diversos setores da sociedade como: educação, cultura, lazer, esporte, transporte, planejamento urbano, sociedade civil, setor não governamental e setor privado, entre outros, para o desenvolvimento de estratégias.

### **3.1.8 Macrocampo Educomunicação**

A proposta de educação integral do Programa Mais Educação situa-se na trajetória de vários projetos semelhantes presentes em momentos da história do país. Criados pelos mais diversos educadores, esses projetos, embora pontuais e esporádicos, tentaram, à sua maneira, lidar com os desafios do acesso, permanência e aprendizado no contexto da educação do país.

Estes programas buscaram a ampliação do tempo da jornada escolar, mas muitos não questionaram sobre a fragmentação do conhecimento e dos processos educativos e como isso pode interferir na permanência das crianças e jovens na escola. Uma educação, não somente de tempo integral, mas de proposta integrada e de ampliação de espaços da educação é o desafio do Programa Mais Educação.

### 3.1.9 Macrocampo Investigação no Campo das Ciências da Natureza

O ensino da ciência requer uma dupla atualização no atual contexto brasileiro. De um lado, as famílias e a comunidade em geral precisam ter uma expectativa mais atual do que seja aprender ciência. Por outro lado, os conteúdos científicos abordados na escola devem ser atualizados – quando não corrigidos –, de modo a aproximar o que se ensina na escola daquilo que a sociedade efetivamente demanda.

Portanto, se há um consenso entre a comunidade científica é o de que a produção do conhecimento científico não pode ocorrer, com eficácia, sem que os métodos de ensino se alinhem com o que as pesquisas mais recentes sinalizam.

Bons professores não precisam ter todas as respostas, mas formular boas perguntas e procurar responder aos questionamentos dos alunos. A escola pode e deve introduzir seus estudantes às ciências como linguagem, como instrumental e como visão de mundo.

No início do Ensino Fundamental, aprende-se a denominar elementos de vivência natural tecnológica, envolvendo, por exemplo, o corpo humano, os animais, os aparelhos, as nuvens, como objeto de seus desenhos, cantos e textos. Entre outras coisas, essa aprendizagem pode ser divertida!

### 3.1.10 Macrocampo Educação Econômica

A complexidade do mundo moderno impõe um processo educativo que estimule *novos conhecimentos, habilidades, aptidões e valores* capazes de promoverem o desenvolvimento do potencial empreendedor que todo ser humano traz consigo, independentemente, de sua condição social; uma educação que gera no educando a *autonomia de pensamento, sentimento, valoração, iniciativa e ação para empreender a própria vida*. É por meio da educação que o empreendedorismo brasileiro poderá sair ganhando e vice-versa.

Nesse sentido, o Programa Mais Educação surge como um projeto inédito viável capaz de agregar uma série de iniciativas pedagógicas que, atuando em sinergia, tem transformado a Educação Pública no País. Em vista do direito de aprender dos estudantes, governos municipais e estaduais têm atuado em parceria com o governo federal, almejando ampliar as possibilidades de aprendizagens dos educandos. Ao mesmo tempo, redes educativas são tecidas nas cidades por meio de parcerias entre instituições e cidadãos.

Contudo, sem um espírito empreendedor coletivo, a escola pode absorver o Programa Mais Educação como mais um conjunto de atividades complementares, perdendo, assim, a

chance de abrir o leque de possibilidades de aprendizado aos educandos para além dos muros da escola. Para tanto, faz-se necessário oferecer metodologias que incentivem a comunidade escolar a sonhar consigo mesma, construindo caminhos para a implementação da Educação Integral em tempo integral.

Inserido nessa ambiência, este caderno quer oferecer uma tecnologia didática para dar vazão a uma Educação Econômica pelo Empreendedorismo na Escola Pública. Educação Econômica é um dos macrocampos constituídos do Programa Mais Educação. Sabemos que se trata de um tema amplo, por isso mesmo, escolhemos um caminho didático que primasse pela possibilidade criadora, inventiva, agregadora e intersetorial de ações envolvidas no Programa Mais Educação.

Acreditamos que, promovendo o empreendedorismo social, estaremos incentivando as atividades oportunizadas pelo Programa Mais Educação, para que possam, de alguma forma, continuar ecoando na vida dos educandos e de suas comunidades através dos anos. Urge aprendermos novas formas de sistematizarmos os sonhos e esperanças brotados pelo Programa Mais Educação, a fim de que os protagonistas desse processo possam torná-lo realidade.

Empreendedorismo não é um tema novo ou modismo: existe, desde que o homem deu seus primeiros grandes passos em direção ao desenvolvimento e à sobrevivência. Os períodos foram marcados por descobertas, invenções e técnicas que aumentam a possibilidade de sucesso dos grupos dominantes. A descoberta do fogo, por exemplo, bem demonstrou a capacidade evolutiva do ser humano. Podemos chamá-la também de uma *ação inovadora realizada pelo homem*. Com o fogo, os homens poderiam espantar os animais, cozinhar, iluminar as residências, enfim, a descoberta *trouxe resultados para comunidade*. Foi a partir dele que as pessoas puderam usufruir coletivamente de seus benefícios. A domesticação dos animais, o aparecimento da agricultura e a divisão do trabalho também são exemplos inovadores de uma dada época.

De certa maneira e, durante muito tempo, o termo empreendedorismo sempre esteve associado à criação de um negócio. Contudo, seu significado transcende os aspectos econômicos expandindo-se aos fenômenos sociais. Em suma, o empreendedorismo não se restringe, exclusivamente, ao ato de ganhar dinheiro por meio de exploração de uma atividade econômica. Ele se constitui, sobretudo, de um posicionamento diferenciado frente aos desafios do contexto social. Trata-se de encontrar soluções criativas, inventivas e sustentáveis para garantir novas e melhores formas de vida.

Embora o empreendedorismo apresente inúmeras vertentes, o empreendedor possui características próprias, independentemente da área em que empreenda. O empreendedor se

caracteriza, em qualquer área, pelo *ato de sonhar e pela busca constante, a fim de transformar seu sonho em realidade.*

### 3.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO NORTE

No Rio Grande do Norte, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, o Programa Mais Educação foi implementado inicialmente em 45 escolas de Natal, em agosto de 2008, atendendo 10.704 alunos. Em 2009 houve um incremento de 137 escolas, nos municípios de Natal, Caicó, Parnamirim e Mossoró, com um atendimento de 45.974 alunos.

Em 2010 permaneceram os mesmos municípios de 2009, e o número de escolas aumentou para 168, com um acréscimo no número de alunos para 51.506. No ano de 2011, o atendimento passou para 194 escolas em 20 municípios do RN com um atendimento a 48.746 alunos.

No ano de 2012 o Programa contemplava 328 escolas em 96 municípios do Estado, totalizando 62.401 alunos. Para o ano de 2013 vai ser ampliado o atendimento a mais 184 escolas, totalizando 512 escolas e 83.014 alunos da rede estadual de ensino atendidos pelo Programa, conforme tabela abaixo:

TABELA 1  
Evolução do Programa Mais Educação no Rio Grande do Norte

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
2008	45	10.704
2009	137	45.974
2010	168	51.506
2011	194	48.746
2012	328	62.401
2013	512	83.014

Fonte: Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

Com essa expansão, o programa deve atender com qualidade as especificidades de cada município, capacitando os gestores, coordenadores e monitores, obedecendo aos critérios estabelecidos pelo mesmo.

Para ser monitor deve-se, preferencialmente, ser estudante universitário, de formação específica nas áreas de desenvolvimento do programa, ou pessoas da comunidade com

habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira etc. Como também estudantes da EJA e estudantes do Ensino Médio.

Em relação aos macrocampos, no ano de 2008, nas escolas urbanas do Rio Grande do Norte, o programa constava de: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, cultura e artes, inclusão digital e saúde, alimentação e prevenção.

Nos anos de 2009/2010 e 2011, acrescentaram aos macrocampos as seguintes atividades: acompanhamento pedagógico (com obrigatoriedade para pelo menos uma atividade), meio ambiente (ensino fundamental e médio), direitos humanos em educação (ensino fundamental e médio), cultura e artes (ensino fundamental e médio), inclusão digital (ensino fundamental e médio), prevenção e promoção da saúde (ensino fundamental e médio), educomunicação (ensino fundamental e médio), educação científica (ensino fundamental e médio) e educação econômica e cidadania (ensino fundamental e médio).

Em 2012: acompanhamento pedagógico, educação ambiental e desenvolvimento sustentável, esporte e lazer, educação em direitos humanos, cultura, artes e educação patrimonial, cultura digital, promoção de saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica/economia criativa.

No ano de 2013: acompanhamento pedagógico; esporte e lazer; comunicação; uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial e, educação ambiental e desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica.

Nas escolas de campo do Estado: acompanhamento pedagógico, agroecologia, esporte e lazer, educação em direitos humanos, cultura, artes e educação patrimonial, iniciação científica e memória e história das comunidades tradicionais.

## 4 MARCO TEÓRICO ACERCA DAS NECESSIDADES FORMATIVAS

Alguns autores se prontificaram a compreendê-las (NÚÑEZ, 2011; RAMALHO, 2011; RODRIGUES; ESTEVES, 1993;) e a organizá-las sob diferentes perspectivas. Todas sinalizam para a dificuldade de manejo que as necessidades apresentam a priori, culminando na forma de apreensão, de percepção, de mensuração, de encaminhamentos de propostas sobre elas.

As necessidades, no seio da diversidade que são compreendidas por estes autores, são vistas como possuidoras de dinâmicas, diversas, evolutivas e mutáveis; difíceis de mensuração, ligadas a valores pressupostos e crenças, geradoras de desejos que solicitam mudanças necessárias. Essas características fazem das necessidades algo tão universal, quase impossível de imaginar uma possível apreensão. Entretanto, sua quase previsível dedução nos fez questioná-la na sua pluralidade.

Considerando os apontamentos de autores de campos diversos que dialogam com as necessidades formativas: Núñez (2011); Ramalho (2011); Dubar (2003); Schön (1992); Huberman (1992); percebe-se que as características das necessidades podem e devem ser postas à prova na compreensão de sua manifestação.

No Brasil, segundo Yamashiro (2012) o crescente interesse em torno da análise de necessidades de formação de professores como um instrumento diagnóstico ou processo formativo, acompanha a intensificação do interesse no controle da formação continuada de professores e pode ser observado pelas referências a esse tema nos vários documentos oficiais produzidos para a normalização de aspectos associados à carreira do magistério e às políticas de formação desses profissionais.

No Brasil, uma proposta de diagnóstico de necessidades formativas dos professores da Educação Básica foi normatizada pelo Decreto nº 6755, de 2009, documento esse que segue pressupostos presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007. Essas normas da atual Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídas pelo decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009, têm assumido a análise de necessidades formativas de professores a partir da concepção de discrepância ou do déficit formativo.

### 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

A Formação Continuada no campo da formação docente expressa a amplitude necessária do conceito de construção de profissional e tem entre outros objetivos, propor novas

metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia.

Hoje, a (re) significação da atuação profissional em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, no avanço tecnológico, nas novas descobertas científicas e na evolução dos meios de comunicação. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão.

Sabemos que a formação não pode ser considerada como o único fator determinante de uma atuação “boa” ou “ruim” do profissional da educação. O momento histórico, como são entendidos os conceitos de escola e de ensinar e aprender dita a concepção do professor e deve ser considerado para entendermos a Formação Continuada. Esta deve constituir-se num espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador.

As necessidades formativas, no que se refere ao seu estudo, estão vinculadas às pesquisas acerca do desenvolvimento profissional dos docentes. De acordo com Rodrigues e Esteves (1993) ainda se constituem numa área pouco explorada pelos educadores, tanto em sua formação inicial quanto continuada.

No Brasil, a partir da década de 1980 e especialmente na de 1990, algumas proposições relativas à formação inicial e continuada de professores ganharam repercussão internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América. Esse movimento iniciou-se quando vários segmentos da sociedade começaram a manifestar insatisfação e preocupação com a qualidade da Educação.

Nesse contexto, as políticas educacionais mostram-se cada vez mais interessadas na formação continuada de professores que, inclusive, tem sido considerada uma prática imprescindível ao desenvolvimento profissional docente tanto pelos documentos oficiais quanto pelas pesquisas na área da Educação.

Guskey e Huberman (1995) salientam que, apesar dessa crescente consciência do papel renovador da formação continuada, a literatura mostra limites e problemas, apontando tentativas de encontrar soluções aceitáveis. Nesse sentido, várias propostas acerca de quais devem ser os objetivos da Formação Continuada – e de como deve ser conduzida – surgem, umas colidindo com outras.

Nesse cenário, no campo da formação de professores, a análise de necessidade tem sido utilizada como etapa preliminar ao planejamento de ações formativas, sendo encarada como instrumento diagnóstico ou como processo formativo (RODRIGUES e ESTEVES, 1993). Dessa forma, a análise de necessidades atende a uma concepção de formação continuada considerada como algo complementar à formação inicial, sendo necessidade concebida como um déficit ou uma lacuna de formação.

Para Perrenoud (1993), a profissionalização pressupõe uma capacidade desejada por vários atores coletivos de que haja envolvimento e auto-organização para a formação contínua, envolvendo a atualização de saberes, competências e construção de uma identidade profissional clara.

A análise de necessidades de formação de professores vem, aos poucos, se configurando como um dispositivo tão irreversível para a prática da formação continuada de professores quanto à própria formação continuada de professores já o é admitido para a profissão docente. O ensino, o trabalho do professor se desenvolve em uma trama de interações que, de alguma forma, interfere ou direciona a sua prática, então, nestes momentos, o professor lança mão de certas habilidades que possui para resolver estes problemas cotidianos, o que exige até, uma certa dose de improvisação.

O professor somente terá sua autonomia consolidada à medida que adquirir autonomia intelectual, a qual se alcança por meio da pesquisa – da produção de conhecimento. Os professores necessitam construir uma relação diferenciada em relação aos saberes, passando de meros transmissores aos produtores. Portanto, a atualização da prática pedagógica do professor deve ser constante e, isso, se dá através da pesquisa, do estudo, estando o educador engajado num processo de formação continuada.

## 4.2 SABERES DA DOCÊNCIA

As necessidades formativas, no que se referem ao seu estudo, estão vinculadas às pesquisas acerca do desenvolvimento profissional dos docentes. A profissão docente possui saberes que são produzidos no exercício da mesma, construída por sujeitos reais que estão em constante interação num meio social, tais saberes que caracterizam uma profissão fazem parte da identidade desse grupo.

Nesse sentido, os saberes dos docentes passaram a ter importância nas políticas de formação inicial e continuada, a se considerar elementos constituintes das necessidades formativas de professores. Pimenta (1999), Nóvoa (1995), Tardif (2002) entre outros autores,

ênfatizam a necessidade da valorização do estudo dos saberes docentes na formação de professores.

Para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógico e didático (integrados). É importante e necessário, a partir da reflexão sobre a prática docente, fazer uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar. Os saberes dos professores são plurais e heterogêneos.

Tardif (2002) reforça a concepção dos saberes experienciais como saberes surgidos na e pela prática, validados pelo professor e incorporados na constituição de seu profissionalismo. Assim, os saberes experienciais se constituem a partir da prática pedagógica e são renováveis.

O autor faz uma distinção entre os saberes que são adquiridos na prática da profissão (saberes experienciais) e, aqueles saberes adquiridos no âmbito da formação de professores (saberes profissionais). Para o autor, pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação (TARDIF, 2002, p. 36).

Estes saberes são destinados à formação científica ou erudita dos professores, e no momento em que são incorporados à prática docente; esta se transforma em prática científica. Há também os saberes disciplinares oriundos das diferentes áreas do conhecimento e os saberes curriculares que se apresentam nos programas escolares, os quais os professores necessitam de alguma forma aplicar, já os saberes experienciais são (...) o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.

Nesse sentido, estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não estão acima da prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p.49).

Nesta perspectiva, considerando a existência de um repertório de conhecimentos de ensino que envolve os saberes profissionais do próprio professor, outra contribuição que chega ao Brasil é o estudo de Gauthier et al. (1998) que tem como ponto de apoio as premissas de que, assim como atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática. Gauthier (1998)

e seus colaboradores identificam, então, a existência de três categorias relacionadas às profissões: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes.

A primeira categoria, *ofícios sem saberes*, abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, experiência etc. Já os *saberes sem ofício* caracterizam-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. Acabam-se tornando saberes que não condizem com a realidade. Esta categoria, de certa forma, não contribui para o fortalecimento da profissionalização docente.

A terceira categoria apresenta um *ofício feito de saberes*, que abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber: a) *Disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) *Curricular*, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; c) *das Ciências da Educação*, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; d) *da Tradição Pedagógica*, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; e) *da Experiência*, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques etc.; f) *da Ação Pedagógica*, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado.

Segundo o autor, os saberes docentes são aqueles adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

Pimenta (2000) apresenta três modalidades de saberes docentes que constroem a identidade profissional do professor. Para a autora, os saberes da docência se constituem a partir da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. No que tange à experiência, afirma que os estudantes que chegam à formação inicial já trazem a imagem dos bons professores, aqueles que foram significativos em suas vidas, bem como os estereótipos frisados pela sociedade quanto à profissão de professor (baixo salário, dificuldade para se lidar com jovens rebeldes e crianças desobedientes). Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores constroem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores,

Por sua vez, os saberes pedagógicos, para a autora se produzem na ação. Conforme ela, “[...] os saberes *sobre educação e sobre pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2000,

p. 26). Neste sentido, é na prática do dia-a-dia da sala de aula que o professor conhece a si mesmo e se reelabora como profissional da educação, elemento este que consolida e justifica o estudo das necessidades formativas dos professores.

A docência é uma atividade profissional que se dá num espaço social historicamente construído, a instituição escolar, cujas normas e formas de organização se inserem num contexto sociopolítico mais amplo, que assim está presente na vida da escola. Neste espaço instituído, os professores se apropriam das formas de estar e agir na profissão, ao mesmo tempo em que interagem nesse ambiente, modificando e reconstruindo o espaço escolar em sua atividade cotidiana. No entanto, os professores não tomam contato com a docência ao ingressar na profissão.

Segundo a compreensão de Nóvoa (1992) a prática docente, como espaço de formação e produção dos saberes, evidencia a relação entre formação e exercício da profissão, em que o professor mobiliza os saberes profissionais, construídos e reconstruídos conforme a necessidade de utilização dos mesmos precisando ser conhecidos, sistematizados e valorizados.

Leite et al. (2008. p. 99) afirmam que a profissionalidade docente desenvolve-se,

na articulação entre professor, profissão e escola e, portanto, está em permanente construção/reconstrução, sendo um processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) dos docentes frente às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade, enfim, e que se traduz na re-configuração do modo de ser e de estar na profissão.

#### 4.3 A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR

A construção da profissionalidade docente no espaço escolar é informada por concepções e representações da docência construídas antes do ingresso na profissão, na trajetória pessoal e escolar desses sujeitos.

A docência, na perspectiva da profissionalidade, traz novos elementos para a compreensão de uma atividade cujos contornos – não obstante as pesquisas que, desde a década de 1980, vêm discutindo as questões da profissão docente e da profissionalização dos professores – ainda não se encontram muito claros.

O termo profissionalidade engloba capacidades, saberes, cultura, identidade e refere-se às noções de profissão e de profissionalização, isto é, diz respeito mais à pessoa, às suas aquisições, à sua capacidade de utilizá-las em uma dada situação, ao modo de cumprir as tarefas.

Ela é instável, sempre em construção, surgindo mesmo do ato de trabalho; facilita a adaptação a um contexto de crise.

O conceito de profissionalidade docente, diante deste apanhado de elucidações, explicitado como a subjetividade pedagógica apreendida e utilizada frente aos requisitos do cotidiano escolar, principalmente, na diversidade de turbulências encontradas no processo de ensino e aprendizagem. É um ‘saber fazer’ construído individualmente, a partir de referenciais externos, porém, tornando-os próprios e únicos. São instrumentos construídos pelo próprio professor para deles se utilizar na profissão, tornando-se um saber pessoal. Este saber não se refere somente à prática, mas também à maneira de postar-se diante da profissão e entendê-la na interação e contribuição social, ética e política.

A profissionalidade é um conceito em construção e deve ser analisado com base no contexto sócio-histórico ao qual se remete. Sacristán (1995) a define como sendo “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Para Contreras (2002), a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Nesta perspectiva, falar de profissionalidade significa, “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p.74). Para atender os requisitos da profissionalidade docente.

Na expressão de Perrenoud (2002), os traços que caracterizam a profissionalidade repousam sobre a capacidade de identificar e resolver problemas em situação de incerteza, de estresse e de forte envolvimento pessoal. A profissionalidade seria, assim, profissão em estado de ação. Dizendo de outro modo, temporalidade que se constrói na relação com o campo semântico das formas de expressão das identidades e das construções, nas trocas sociais e simbólicas estabelecidas entre os sujeitos. Constitui-se pela autonomia que exerce nas instituições, diante de seu trabalho; pela responsabilidade de sua formação permanente; pela capacidade de aprender e refletir sobre sua ação. Tornar-se profissional também passou a significar “ser competente”.

Diante do inesperado, ele age com seu “talento interior”, fazendo uso de seu reservatório de conhecimentos, mobilizando seus saberes conforme a exigência da situação, ou procurando adquirir novos conhecimentos, impulsionando sua auto formação. O professor exerce sua prática, a partir de seus valores, de seus princípios, de suas convicções éticas e políticas. Dessa forma, o desafio da profissionalização está na compreensão dos “saberes

docente”, intitulado por: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Contreras (2002) utiliza a expressão profissionalidade referindo-se “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Segundo o autor, essa forma de expressar o conceito reflete, também, a dialética entre as condições da realidade educativa e as expectativas em relação ao desempenho profissional dos professores, por um lado e por outro, as formas de viver e desenvolver a profissão na prática docente.

Sacristán (1995, p. 65) entende a profissionalidade como, “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão professor.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), analisando o processo de profissionalização da docência, apontam dois aspectos que se articulam no desenvolvimento da profissão: uma dimensão interna, a profissionalidade, entendida como o processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais, e uma dimensão externa, o profissionalismo, relacionada à obtenção de um status profissional e ao reconhecimento social da profissão.

Com base nessas abordagens, podemos considerar que profissionalidade e profissionalização mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

#### 4.4 A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

O processo de profissionalização docente, historicamente, esteve sempre vivenciado por dificuldades, pois, o professor, inicialmente, segundo Nóvoa (1995) esteve atrelado à Igreja, posteriormente pelo Estado e por outras instâncias de diferentes níveis. Aliado a isto, o fato dos professores não serem regidos por um conjunto moral que movesse a profissão e não contarem com corporações de classe eficientes.

Desde a década de noventa do século passado, as discussões acerca da profissão docente adquiriram grande relevância na sociedade como um todo e também nos meios acadêmicos. Neste período, iniciaram-se intensas discussões, tanto nacionais quanto internacionais, sobre o papel da universidade, da escola e dos professores na formação dos docentes para atuarem no contexto atual.

Na atualidade, tem-se assistido, no âmbito do trabalho docente, a uma crescente perda da autonomia; a um processo de precarização da profissão. A profissionalização passa, assim, por uma elevação do nível real de qualificação. Define-se em parte por características objetivas, mas também por uma identidade, uma forma de representar a profissão e suas responsabilidades, tendo, portanto, uma ética, dentre outros.

Na fundamentação acerca da profissionalização docente, a produção acadêmica atual está representada por autores nacionais e internacionais, como: Brzezinski (2008), Contreras (2002), Lüdke (2004), Nóvoa (1995), Sacristán (1995), Tardif (2000) Nóvoa (1995), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Veiga (2005), dentre outros. Considerando pontos de vistas bem peculiares a cada autor, os mesmos, em sua maioria, se posicionam, de uma maneira geral, compreendendo o processo de construção da profissionalização do docente como sendo importante a se considerar trocas que ocorrem dentro do processo de ensino; uma perspectiva conceptual sobre um fazer pedagógico que contrapõe um papel tradicional de mero transmissor de conhecimentos ao de facilitador da aprendizagem dos alunos, numa linha de construção.

Falar sobre profissionalismo implica para alguns, uma nova estratégia de mobilidade social ascendente dos professores, com a qual pretendem alcançar um melhor status e mais poder. Para Wilensky (1964), a profissionalização é um conceito dinâmico que considera a convivência de certas ocupações que são levadas a uma crescente profissionalização, por imitação de certas características das profissões já estabelecidas. .

O forte discurso da profissionalização pode ser uma das alternativas de resistência a este desprestígio. Inicialmente esta foi uma aspiração das lutas sindicais e de representações docentes ligadas, especialmente, à defesa dos planos de carreira e profissionalidade. Alcançado este patamar, a possibilidade de profissionalização passou a ser discutida no âmbito da formação e da recuperação do status social, defendendo a necessidade de investir na qualidade da educação.

Efetivamente quando a sociologia atual estuda a profissionalização de uma profissão, deve comprovar-se cumpre com uma série de características que se atribuem ao modelo tradicional de profissionalização, de semiprofissionalização e de desprofissionalização. Considerando a educação de uma forma bem particular, sabe-se que a mesma não tem uma única interpretação, existe uma grande complexidade em defini-la.

A atividade docente, por sua complexidade, “deve procurar a sua identidade para formular sua própria concepção de profissão e pensar o processo de profissionalização como uma meta desejada” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 47). Para esses teóricos, a profissionalização é entendida como o “desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.50). Então, para se buscar uma nova profissionalização docente, é necessária a mobilização dos professores em torno de seus saberes, para que assumam seus papéis como produtores de sua profissão.

Perrenoud (1993) percebe que a profissionalização será tanto melhor quanto os atores tenham uma concepção clara e exigente. Esta é a chave, segundo o autor, de se pensar em necessidades formativas para que o professor possa ter as suas solicitações atendidas rumo a um trabalho pedagógico mais consistente. Tal concepção passa pela compreensão que se tem da *prática habitual*- das necessidades e das possibilidades pessoais (necessidades subjetivas), profissionais (necessidades intersubjetivas) que fundam e/ou são fundadas pelas exigências da escola (necessidades objetivas), em busca da prática desejada.

Imbernón (2000) define profissionalização como sendo o processo socializador de aquisição de características que são extremamente experimentadas no seio das ações que o professor realiza. Que interferem diretamente na sua prática, gerando capacidades específicas na profissão.

Contreras (2002), por sua vez, argumenta que a profissionalização é uma condição importante para que os professores sejam tratados como profissionais. Enfatiza, entretanto, que há uma armadilha nesta concepção: é preciso saber se o que as profissões representam socialmente é uma aspiração desejável para o ensino, evitando, dessa maneira, incompreensões que possam a vir criar uma não assimilação coerente sobre esta questão. A profissionalização depende, entre muitos fatores, de como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas. Como articula saberes da docência no seu ato de ensinar; de que maneira reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido. Tudo isto constitui grande parte de sua atividade, bem como reflete sua prática educativa distanciada do dia-a-dia na busca por novas possibilidades de agir no ensino.

Como bem expressa Nóvoa (1992) a formação é um ciclo que abrange a experiência como aluno e prossegue por todo o exercício profissional. Com isso, a formação passa a ser entendida como a síntese dos conhecimentos/experiências vividos antes e durante a formação inicial e continuada.

Tardif (2010) esclarece que o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências. Daí, a necessidade do fazer do professor ser evidenciado à medida em que um sonho vai sendo compreendido como um sonho possível, precisando ser viabilizado e não como algo pré-datado a essa realização.

A profissionalização engloba todas as ações e medidas de que se faz uso direta ou indiretamente para produzir melhorias no desempenho das atividades profissionais. No campo da docência isto implica em uma mudança de paradigma, devendo-se transpor o modelo dominante, em que o professor assume o papel de mero executor de tarefas elaboradas por especialistas, para se colocar em um novo paradigma, que é o da profissionalização, no qual ele deverá assumir a condição de autor da própria identidade profissional, de acordo com o contexto próprio onde é forjada esta identidade.

Embora a formação seja um elemento fundamental ao processo de profissionalização, pois em decorrência do seu caráter eminentemente formativo, configura-se como um fator indispensável à construção do papel profissional, ela não se caracteriza como o único aspecto constituinte da profissionalização. O conceito de profissionalização agrega ainda outras questões, que são essenciais à sua implementação, as quais envolvem alternativas que possibilitem melhorias nas condições de trabalho e de desempenho da função, em consonância com as práticas pedagógicas que foram sendo desenvolvidas ao longo da trajetória profissional.

Neste sentido, a profissionalização materializa-se como um processo bastante complexo, pois dela tomam parte diversas instâncias e grupos sociais com olhares divergentes sobre muitos aspectos, no qual políticas de resistência e contestação estabelecem contínuas negociações.

Outro elemento que toma parte do processo de profissionalização é o profissionalismo, definido como as características e capacidades específicas da profissão. Este numa nova perspectiva deverá estar fundamentado em um direcionamento ético, especialmente no que se refere “[...] à prestação de serviços de qualidade” (VEIGA, 2005, p. 27), estando pautado em princípios educacionais democráticos e no respeito aos valores dos profissionais.

Como compreende Gauthier (1998) o que falta para o professor ser reconhecido como profissional é a falta de um repertório de conhecimentos do ensino. O fato de dispor de um corpus de saberes relativamente confiável pode constituir em um argumento de valor para se constituir o profissionalismo.

É difícil perceber como um grupo que aspira ao status de profissão pode persuadir a sociedade a delegar-lhe o exercício exclusivo de uma função se ele não demonstra nenhuma

forma de especificidade em seu saber e em sua ação. O profissionalismo está ligado às normas da corporação e à opção pessoal por uma profissão. Para Veiga (2005, p. 27) a competência profissional habilita o professor a assumir responsabilidades. Entretanto, o desenvolvimento dessa competência exige do professor seu exercício e, isto não é possível sem a autonomia profissional.

Torna-se oportuno esclarecer que esse novo paradigma de profissionalismo, ainda que demarcado pela necessidade de acompanhamento das ações educativas, resguardada a autonomia que é própria à profissão, deverá se opor ao conceito de profissionalismo em uma perspectiva puramente técnica, instrumental e burocratizada, que se desenvolve externamente à prática, nos moldes neoliberais. Ressalta-se o imperativo de que ele não seja absorvido na visão do discurso oficial onde exerce função controladora, disciplinar e ideológica, centrado especificamente na ideia de competência.

Reunidos estes elementos, que de acordo com a literatura específica das profissões, determinam a constituição da profissão e demarcam as especificidades inerentes ao trabalho, caracterizando-o como um conhecimento que é próprio de um grupo distinto de profissionais, detentores de um saber e fazer específicos configura-se o processo de profissionalização. Sendo que este é definido “[...] como um projeto sociológico que se volta à dignidade e o *status* social da profissão, abrangendo ainda as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de seus membros” (VEIGA, 2005, p.31).

#### 4.5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A partir do processo de expansão do ensino, ocorrido nas últimas décadas, e das aceleradas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que perpassam as sociedades contemporâneas, o exercício da docência tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa. Há uma ampliação e aprofundamento significativos das demandas educacionais, do que resulta a necessidade de ressignificação do papel da escola e do professor e a busca por novas alternativas para a sua ação educativa.

Nóvoa (1992) sinaliza ainda que para a formação de professores, é indispensável que a mesma tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja

um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão docente é um renovar-se todos os dias. Então, faz-se necessário a compreensão da profissão como algo maior que a própria prática educativa; um sentido profissional na essência.

Segundo Imbernón (2000) o conhecimento específico da docência legitima-se na prática e, por isso, é necessário considerar o desenvolvimento profissional do professor a partir dos seus contextos profissionais e da formação do coletivo. Esse autor ressalta, inclusive, que por não ser a formação de professores o único meio pelo qual se dá o desenvolvimento profissional; esta se torna mais significativa quando incluída no cotidiano escolar.

Huberman (1995) afirma que, conceitualmente, existem diversas maneiras de se estruturar o ciclo de vida profissional docente. Em seus estudos, o autor adota como perspectiva a da “carreira”, por ele denominada de perspectiva clássica, e, a partir de uma revisão crítica da literatura, delinea um quadro-síntese sobre as tendências gerais passíveis de serem identificadas no ciclo de vida profissional dos professores, descrevendo sete fases que constituiriam a carreira docente: a entrada na carreira; a fase de estabilização; a fase de diversificação; a fase de pôr-se em questão; a fase da serenidade e distanciamento afetivo; a fase do conservadorismo e lamentações; e a fase do desinvestimento.

Nesse quadro suscitado pelas reflexões, críticas e debates em torno da formação de professores que o discurso em defesa do investimento na análise de necessidades formativas emerge e se justifica enquanto campo teórico e prático.

Em um de seus trabalhos, Rodrigues (2006) demonstra a convicção de que o conhecimento das necessidades formativas dos professores permitiria não só uma mudança qualitativa na formação como, também, nas implicações dessa formação sobre a prática profissional docente. Essa defesa ganha ainda maior amplitude e consistência quando se tem em perspectiva a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Todavia, não podemos ignorar que o uso da análise de necessidades na área da formação de professores implica uma revisão dos próprios paradigmas da formação docente, uma vez que as tradicionais práticas de formação já não vêm mais acompanhando a velocidade das transformações da sociedade.

#### 4.6 CONCEITUANDO NECESSIDADES FORMATIVAS

Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que a palavra necessidade é polissêmica, marcada pela ambiguidade. Já para Zabalza (1998) uma necessidade é instituída pela discrepância que

se produz “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades em desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato (ZABALZA, 1998, p.62)”. A diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado, dentre outros fatores, determina a necessidade.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993) as necessidades de formação em situação de serviço devem ser identificadas pelos professores em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, pois isto favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas.

Entre as características apontadas na literatura concernente ao conceito de necessidade, a polissemia e a ambiguidade do termo são certamente as mais consensuais. Dessa maneira, a complexidade do conceito de necessidades, dada a polissemia e a ambiguidade do termo, bem como a sua dependência relativamente aos valores, aos sujeitos que as podem expressar e aos contextos em que ocorrem, do que resulta, por conseguinte, as dificuldades em se falar de análise de necessidades. Sendo o termo “necessidade” a palavra-chave da expressão “análise de necessidade”, presumem-se já daí as dificuldades inerentes à sua conceitualização.

Em vista disso, entendemos ser profundamente necessário atentarmo-nos para os termos que utilizamos ao fazer referência à análise de necessidades, visto que, embora muitas vezes empregados indistintamente, cada um deles (como análise, levantamento, inventário, recolha, aprofundamento, exploração etc.) nos remete a quadros conceituais e a objetivos diferenciados - e até mesmo contraditórios -, como explica Rodrigues (2006).

Referenciados nessa autora, poderíamos distinguir, de modo geral, dois tipos de abordagens das necessidades de formação:

a) Uma abordagem positivista, de cunho determinista, segundo a qual a necessidade é concebida como um objeto ou entidade com existência autônoma, independente do sujeito que a expressa, e, portanto, passível de ser conhecida mediante técnicas de recolha e de análise controladas pelo investigador. Nesse caso, a análise de necessidades constitui-se como uma operação de determinação de necessidades.

b) Uma abordagem construtivista, de caráter mais interpretativo, segundo a qual a necessidade, compreendida como “[...] um fenômeno subjetivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espaço-temporal singular” (RODRIGUES, 2006, p. 15), não é diretamente observável. Para conhecê-la, é preciso fazê-la emergir; e isto, faz-se essencialmente por meio da palavra. Sendo assim, nessa abordagem, a análise de necessidades é definida como uma operação de construção de necessidades.

Na linguagem corrente, é possível verificarmos a diversidade de definições que a palavra necessidade apresenta, oscilando, de modo geral, entre dois eixos fundamentais: um, com conotação mais objetiva, e outro, com conotação mais subjetiva. A conotação objetiva remete-nos à ideia de exigência, daquilo que tem de ser, de caráter imprescindível ou inevitável.

Em consulta ao Dicionário da Língua Portuguesa “Novo Aurélio – Século XXI”, essa definição da palavra necessidade fica bastante evidente: “necessidade. [Do lat. necessitate.] S.f. 1. Qualidade ou caráter de necessário. 2. Aquilo que é absolutamente necessário; exigência [...] 3. Aquilo que é inevitável, fatal.

Segundo Zabalza (1998) as necessidades podem ser:

a) **Necessidades Prescritivas** – dá-se através da classificação do marco geral de expectativas para o projeto pedagógico, análises de documento, o que se pretende no projeto pedagógico;

b) **Necessidades Individualizadas** – referem-se à constatação dos desejos dos sujeitos que participarão; à formulação de hipótese de cursos que, a partir de distintos pontos de vista, se ajustarão aos sujeitos, à discussão reflexiva, às alternativas individualizadoras e marcas de operacionalidade para os participantes;

c) **Necessidades de Desenvolvimento** – referem-se aos questionamentos: que coisas poderão ser feitas, que poderá ser conseguido além dos mínimos exigidos; que experiências colaterais poderão aperfeiçoar tanto o processo, como os resultados.

Conforme Garcia (1995) podem ser estabelecidos diferentes níveis e categorias quanto ao tipo de necessidades de formação assinaladas pelos professores. São elas:

1) **Necessidades relativas aos alunos** – necessidades de aprendizagem dos alunos, tratamento da diversidade, problemas de disciplina, rendimento, motivação, etc. Métodos de diagnóstico: observação, discussão em grupo, entrevistas, questionários, diários dos alunos, gravações de áudio e vídeo, etc.;

2) **Necessidades relativas ao currículo** – o desenvolvimento de novos planos curriculares implica a necessidade de aperfeiçoamento profissional dos professores, nomeadamente novos estilos de ensino, de apresentação das informações, de comunicação, de avaliação, de definição de objetivos, etc. Métodos de diagnóstico: análise de materiais e

documentos (planos curriculares), observação de aula, entrevistas a alunos e professores, registro de áudio e vídeo, questionários, etc.;

3) **Necessidades dos próprios professores** – mais ligadas à abordagem dos professores, como profissionais e como pessoas, do que ao ensino. Pretendem-se com o desenvolvimento da carreira docente maior satisfação no trabalho, redução de ansiedade, etc. Métodos de diagnóstico: autoanálise, discussão com os colegas, entrevistas, questionários de auto avaliação, observação feita pelos próprios colegas, etc.;

4) **Necessidades da instituição educadora enquanto organização** – necessidades da instituição na sua globalidade, do currículo, dos alunos (formas de agrupamento), da organização e dos professores (papéis e responsabilidade, comunicação entre professores), do clima interno, das relações com o exterior. Métodos de diagnóstico: análise da escola, no seu todo ou por departamentos, através de questionários e discussões de grupo. O autor destaca que as categorias apresentadas são apenas um exemplo de algumas necessidades que podem inspirar as estratégias de aperfeiçoamento dos professores.

Considerando estas tipologias, é interessante considerar os apontamentos da literatura relativamente ao significado da palavra como necessidades fundamentais ou autênticas, ou seja, necessidades de cuja satisfação depende o desenvolvimento do ser humano, tanto a nível biológico quanto psicológico ou social.

Os tipos de necessidades fundamentais são inúmeros. Entre eles, destacamos o de Maslow (1993), que considerada como uma referência geral e traz cinco categorias: as necessidades fisiológicas e as necessidades de segurança, situadas no plano da sobrevivência; e as necessidades de pertença, as necessidades de estima e as necessidades de realização pessoal, que remetem à vida social.

Em plano oposto, Rodrigues; Esteves (1993) afirmam que existem necessidades fundamentais específicas dos indivíduos, definidas como aquelas que [...] emergem em contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, e podem ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais. Expressam-se através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remete para diferentes planos da sua expressão. Umas, as necessidades preocupações, reportam-se à situação atual, tal como ela é vivida; outras, as necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 13).

Percebe-se, a partir da definição de necessidades específicas, a conotação subjetiva do termo, em que se atribui à necessidade um significado mais vinculado ao sentir pessoal, no qual o sujeito já não aparece tão determinado por ela, como ocorre na definição anteriormente explicitada.

Avançando na discussão, é possível percebermos, também, na definição subjetiva da necessidade a vinculação do conceito à questão dos valores. As necessidades, como juízos de valor, são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de determinados pressupostos e crenças. Sendo assim, as necessidades não possuem (RODRIGUES, 2006, p. 97).

Assim, não falamos em necessidades objetivas, evidentes, como se elas já existissem inscritas na natureza das coisas, bastando serem descobertas. As necessidades são representações da realidade construídas em determinado contexto e por determinados sujeitos.

O que gera a ilusão da existência de necessidades “objetivas”, que se impõem como reais, é o fato de algumas necessidades serem sentidas ou percebidas por um grande número de pessoas, o que lhes outorga uma intensa força coletiva (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006).

Caracterizam-se, ainda, por serem múltiplas e dinâmicas, posto que não possuem existência estável ou duradoura, mas, uma vez sanadas, desaparecem, podendo ou não dar lugar ao surgimento de outras.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), as necessidades também nem sempre são conscientes. Quando o são, são traduzidas em solicitações precisas, o que não ocorre relativamente às inconscientes, uma vez que os indivíduos ou não as percebem ou sentem-nas ainda de forma muito difusa.

A referência à existência de necessidades inconscientes assume, a nosso ver, grande relevância no âmbito da proposição de processos de formação com base na análise de necessidades, em razão do fato de que “[...] na formação profissional, o que muitas vezes é relevante é aquilo de que o formando não tem consciência (e que pode até corresponder a saberes e valores que já detém) ou de que nem conhece a existência e que se manifesta em situações problemáticas do dia-a-dia.” (RODRIGUES, 2006, p. 60).

Nesse sentido, concordamos com a autora no que concerne ao entendimento do processo de diagnosticar necessidades como uma atividade de elucidação de saberes, saberes-fazer e valores que o sujeito já possui ou deverá vir a possuir, numa lógica de apropriação conscientizadora, ou seja, de fazer vir à consciência o que era inconsciente ou desconhecido.

São, portanto, considerados pela autora quatro tipos de necessidades:

- Necessidades Normativas,
- Necessidades Sentidas,
- Necessidades Expressas e,
- Necessidades Comparativas.

Uma necessidade define-se pela discrepância entre o que é (a prática habitual) e o que deveria ser (a prática desejada). Portanto, as necessidades devem ser levadas em conta em função de metas específicas (NUÑEZ; RAMALHO, 2006). Marcelo Garcia (1995), por sua vez, define o constructo necessidade formativa como o “conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenvolvimento de seu ensino”.

Assim, segundo Nuñez e Ramalho (2006) o conceito de necessidade no professor é visto como algo útil, imprescindível num momento dado, ligado a valores, que parte das experiências anteriores, e que definem a procura de algo que falta para poder, conscientemente, fazer o trabalho docente com maior profissionalismo. Destacam que estas necessidades são individuais e/ou coletivas a que permite dirigir a formação dos professores face às novas tarefas da prática profissional. Salientam ainda que as necessidades docentes têm sua origem na prática, e como categoria norteadora faz-se necessário pesquisar a prática do professor em seu cotidiano.

Segundo Nuñez e Ramalho (2006) na linguagem corrente, a palavra necessidade é usada para designar fenômenos diferentes, tais como desejo, vontade, aspiração, precisando alguma coisa ou alguma exigência. A necessidade tem existência no sujeito que a sente e é fonte de motivações para desenvolver determinados tipos de atividades

#### 4.7 ANÁLISE DE NECESSIDADES FORMATIVAS

A análise de necessidades, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993) não é propriamente uma novidade na prática educativa. Desde Rousseau, Wallon, Claparède, Decroly, Dewey, entre outros, já se tornara possível referências às necessidades dos educandos. Assim, de certa forma, subjacente a toda educação há um conhecimento, por mínimo que seja, das necessidades da população a educar e do contexto em que a educação se insere.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993) a análise das necessidades formativas, como área de pesquisa e prática formalmente conduzida, a análise de necessidades surgiu apenas ao final da década de 1960, vindo a constituir, desde então, um recurso fundamental no campo da educação, relativamente: à identificação das necessidades e das dificuldades dos alunos em determinadas áreas; às necessidades de formação contínua de educadores e professores; e à

determinação de necessidades futuras dos sistemas educativos, a nível local, regional e nacional.

Especificamente no âmbito da formação, a noção de análise de necessidades se desenvolveu inicialmente ligada à educação de adultos em geral, de onde se estendeu, a partir dos anos 1970, para o campo da formação contínua de professores. Em decorrência disso, nos anos subsequentes, a noção de análise de necessidades formativas passou a ser empregada com menos frequência e com mais prudência, o que, não tendo inviabilizado a sua prática, possibilitou, por sua vez, a construção de uma atitude mais crítica com relação à noção.

Tomando como referência os estudos de Barbier e Lesne; Silva, M. (2000) afirmam que, em sua fase inicial, a análise de necessidades nada mais era do que uma preocupação pedagógica dos formadores quanto à eficácia da formação no sentido de garantir a adesão dos formandos a esta, o que facilitaria consideravelmente o trabalho a ser desenvolvido junto a eles.

Para Barbier e Lesne (2000), essa evolução histórica do conceito de análise de necessidades formativas relaciona-se com a evolução mais geral das atividades de formação no contexto dos sistemas econômico e social contemporâneos, eles próprios em transformação.

Com o surgimento de um movimento em defesa da articulação da formação à vida social, no interior do qual se questionava a ambiguidade da noção de análise de necessidades em função das finalidades da formação, que a análise de necessidades começou a ter sucesso, passando a ser concebida como etapa indispensável para garantir a qualidade das ações formativas mundo afora.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), por um lado, a análise de necessidades é entendida como uma técnica e um conjunto de procedimentos, colocando-se ao serviço da estratégia de planificação de ações educativas. Por outro lado, também é concebida como etapa do processo pedagógico de formação, podendo centrar-se no formando ou no formado.

Conforme Silva (2000), essa confluência de discursos possibilitou a denúncia ao caráter mistificador de um grande número de práticas colocadas sob o rótulo da análise de necessidades. Revelava-se, assim, o hiato existente entre os resultados das análises de necessidades e os programas de formação postos em prática na sequência.

Nessa conjuntura, tornava-se possível, também, a compreensão da função ideológica da análise de necessidades, expressa na amálgama existente entre a busca pela racionalização das atividades de formação e o esforço por implicar os formandos nessas atividades, visando o seu envolvimento e a sua participação.

A probabilidade de êxito dos programas em que os professores escolhem os objetivos e as atividades é superior à daqueles com objetivos e atividades determinados por entidades externas.

Diante disso, assumimos, em concordância com Rodrigues (2006), que a formação docente será tanto mais produtiva quanto implicação do professor na sua formação:

- a expectativa de que a análise de necessidades contribua para uma maior adequação da formação à singularidade dos contextos escolares tal como eles são percebidos pelos professores; e
- a expectativa de que a análise de necessidades possibilite um maior impacto da formação sobre a prática profissional docente (RODRIGUES, 2006).

Sobre a primeira expectativa, Rodrigues e Esteves (1993) apontam a existência de uma convicção bastante generalizada de que a eficácia das ações de formação contínua estaria relacionada, entre outros aspectos, com o nível de envolvimento e de participação dos formandos em todas as etapas das atividades formativas.

Para justificar esse posicionamento (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 53), o qual, tendo como referência as conclusões obtidas a partir da revisão da bibliografia geral sobre aperfeiçoamento de professores, empreendida pelo Departamento de Educação da Flórida em 1974, destaca que: os programas realizados nas escolas, com a participação dos professores das mesmas na sua planificação e desenvolvimento, tendem a ser mais eficazes que aqueles em que os referidos professores não participam. [...]

Desde então, vem sendo utilizada como um instrumento fundamental no planejamento e tomada de decisão na área educativa. Isto obedece a uma preocupação com a racionalização dos processos formativos e os desejos de conseguir planos mais estruturados e eficazes que respondam adequadamente às exigências sociais, na intenção de encontrar procedimentos mais eficientes na formação do professor.

Nas últimas décadas, considerando-se os debates em torno da formação de professores em que o discurso em defesa do investimento na análise de necessidades formativas emerge e se justifica enquanto campo teórico e prático vem indicando um crescente interesse nessa área, fato que se justifica a partir de algumas expectativas:

Nesse sentido, não podemos ignorar que o uso da análise de necessidades formativas implica uma revisão dos paradigmas de formação docente, uma vez que as tradicionais práticas de formação contínua caracterizam-se pela total ausência de participação dos professores nos

processos de tomada de decisão e de definição de objetivos, sendo considerados apenas como aplicadores/executores de propostas concebidas em exterioridade às situações de trabalho para as quais se supõe que as ações formativas preparem. Características estas que acabam por minar toda e qualquer possibilidade de construção de um modelo de formação baseado na análise de necessidades dos professores.

Relativamente à planificação, Rodrigues e Esteves (1993) explicam que foi a preocupação com os processos de racionalização, a busca pela elaboração de planos mais estruturados e eficazes do processo educativo, a fuga à ambiguidade e o anseio por responder de forma adequada às exigências sociais e por construir procedimentos ajustados à avaliação, os fatores que contribuíram para o desenvolvimento de modelos sistêmicos de planificação, nos quais a análise de necessidades surgiu como instrumento fundamental.

A partir dos apontamentos dos autores, admitem, então, que a análise de necessidades em educação, a despeito das dificuldades que reveste a sua sistematização (sobretudo em razão da polissemia e da ambiguidade do termo “necessidade”, como vimos anteriormente), constitui recurso de grande importância para as estratégias de planificação dos sistemas educativos e dos currículos escolares a serem implantados ou ajustados.

No primeiro caso, porque configura o ponto de partida para o fornecimento de informações consideradas essenciais para a planificação e, no segundo caso, porque permite, por um lado, conhecer aspectos de determinados programas ou currículos que precisam de (re) ajustamentos e, por outro, avaliar os resultados de medidas educativas e, se necessário, tomar decisões com relação ao seu (re) direcionamento.

Temos como pressuposto, portanto, que o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de formação docente devem ser o professor, contextualizado na sua situação singular, ou seja, o professor como sujeito autor de sua formação e atuação; formação essa concebida de forma intrinsecamente articulada às condições do exercício profissional da docência, no bojo das quais emergem as necessidades formativas dos professores.

## 5 A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico deste trabalho. Aqui são descritos o contexto, as etapas da pesquisa, bem como a construção do questionário e a análise dos resultados. Assumimos como compromisso a possibilidade de enfrentamento aos desafios postos no cenário atual da educação brasileira, concordando com os preceitos da *Educação Integral*, por entender ser uma alternativa possível para a atual realidade educacional do país.

A metodologia aplicada nesta dissertação intencionou o diagnóstico das necessidades formativas dos docentes pesquisados diante do seu trabalho pedagógico, suas práticas no seio da sala de aula relacionando o conteúdo das suas disciplinas com os macrocampos do Projeto Mais Educação, identificando e caracterizando suas necessidades formativas, estabelecendo uma ordem de prioridades destas que possam nortear cursos de formação continuada e em serviço para as instituições estaduais de ensino a partir dos resultados da pesquisa.

Na primeira parte é apresentado o contexto da pesquisa. Sequenciamos descrevendo, na segunda parte, os fundamentos metodológicos à luz dos autores, que norteiam esta metodologia. Na terceira parte, a partir da revisão da literatura, tratamos, a partir de Chizzotti (1995) da elaboração do questionário – os fatores que influenciaram a confecção deste; da ideia à elaboração das questões, além da validação deste instrumento.

Finalizamos, para efeito de construção deste percurso, com as estratégias de organização e análise dos dados diante das perguntas dos questionários e objetivos deste estudo, além da Análise de Conteúdo, para as questões abertas, dentro da perspectiva de Bardin (2002).

### 5.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos o percurso epistemológico e metodológico deste estudo. Para tanto, num primeiro momento, a natureza da pesquisa e a pertinência do estudo na área das necessidades formativas. Justificamos, também, a abordagem quali quantitativa como a mais adequada ao desenvolvimento do estudo, além do tipo de pesquisa – descritiva.

Sequenciamos descrevendo os procedimentos, instrumentos da pesquisa, os sujeitos participantes e *lócus* da pesquisa. Quanto ao procedimento de análise dos dados, utilizo da técnica de Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977).

Esta pesquisa está fundamentada nas necessidades formativas dos professores, considerando o projeto de educação integral no país, fazendo uma relação com os Macrocampos do Programa Mais Educação, com vistas à implantação da educação integral no Brasil.

O percurso metodológico está baseado no cabedal teórico de Núñez (2003, 2011); Ramalho (2003, 2011) – na literatura relacionada ao do campo da profissão e profissionalização docente. No estudo das necessidades formativas de professores, em Rodrigues e Esteves (1993).

A escolha pelas abordagens acima citadas nos referidos autores nos permitiu a fundamentação necessária para este estudo no sentido de identificar e diagnosticar as necessidades formativas a partir da realidade da sala de aula, com vistas ao aprimoramento do fazer profissional docente.

## 5.2 O CONTEXTO EMPÍRICO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, em quatro escolas pertencentes à rede estadual de ensino e que são atendidas pelo Programa Mais Educação. O critério da escolha das instituições para ser o campo de pesquisa se deu pela quantidade considerável de alunos matriculados no citado programa nestas escolas. Outro determinante para a escolha foi a disponibilidade das escolas em atender ao nosso chamamento e colaborar com este trabalho.

Conforme já descrita na problematização deste trabalho, o interesse em se pensar numa pesquisa sobre as necessidades dos professores do Ensino Fundamental se deu pela constatação que, desde a implantação do Programa Mais Educação, no ano de 2008, este projeto vive uma abrangência quanto ao número de alunos e escolas. Por consequência, aumentam-se os desafios impostos à sociedade, gestores, pais e, indubitavelmente, aos professores. Mesmo convivendo com esta crescente evolução, o quadro não se apresenta favorável ao engajamento de parte dos docentes, deixando de contribuir, através da sua não participação, para a formação integral num sentido mais amplo.

Considerando o exposto, muitos professores não aderiram ao projeto de educação integral, via Programa Mais Educação, o que significa por si algo que nos inquieta e nos motiva a fazer esta pesquisa. Se, munidos de uma estrutura, embora que questionável onde se contempla desde os encartes, livros, cadernos pedagógicos, até de recursos financeiros, professores desmotivados não manifestam interesse por essa perspectiva de trabalho em suas escolas.

### 5.3 OS PROFESSORES DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido com 50 professores que exercem sua docência nas escolas que trabalham no Programa Mais Educação, na rede estadual do Ensino Fundamental de ensino do Rio Grande do Norte, na capital, considerando, neste universo, os docentes que exercem sua prática pedagógica no. Nesse cenário, participaram deste trabalho, 17 professores *com* e 33 professores *sem* experiência no programa em estudo.

O critério da escolha dos professores se deu pela disponibilidade destes em atender ao nosso chamamento. Em algumas escolas não conseguimos êxito, ora pela falta de tempo da equipe técnica para receber e responder o nosso instrumento, ora por professores que não se dispuseram a colaborar com o trabalho.

### 5.4 TIPO DE PESQUISA

A perspectiva metodológica empírica do presente trabalho se situa de acordo com os objetivos deste estudo. Assim, optamos pela realização de uma pesquisa do tipo *qualitativa-descritiva*. Nesse tipo de pesquisa, conforme apresenta Minayo (2008) dedica-se especial atenção ao universo de significados sem a pretensão de construir leis gerais. Ressaltamos, no entanto, que este tipo de abordagem não desconsidera a dimensão quantitativa presente nos dados, já que quantitativo e qualitativo não se opõem, mas se complementam numa relação dialética que se estabelecem entre si.

Pesquisas descritivas servem para encontrar e descrever características de certa população. Gil (1999, p.44) explica que “são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados”.

De acordo com Minayo (2010) “o uso de métodos quantitativos tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática”. Já o método qualitativo se conforma melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de documentos (MINAYO, 2010, p. 57).

É preciso, portanto, de acordo com Gunther (2006), que aquele que busca a construção do conhecimento, através da pesquisa, utilize formas complementares, e não isoladas, de utilização da pesquisa quantitativa e qualitativa, sem se prender a um ou outro método, adequando-os para solução do seu problema de pesquisa.

Com efeito, a partir dessa visão, percebe-se que as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, vistas até certo tempo como antagônicas, podem apresentar um resultado mais considerável e significativo, se utilizadas na pesquisa de um mesmo problema.

Aceita esta complementaridade entre as duas abordagens, é necessário identificar as melhores maneiras de se incorporá-las dentro da pesquisa. A pesquisa quantitativa poderá ser utilizada quando se parte de objetos de estudo sobre os quais já se possui conhecimentos suficientes sobre o tema; ao contrário de temas sobre os quais ainda não se tem desenvolvido conhecimento adequado, teórico e conceitual e devem ser utilizados os métodos qualitativos, que auxiliam na construção do objeto estudado. Nesse sentido, Minayo (2010) afirma ser possível a possibilidade de usar os dois métodos.

Portanto, em nosso trabalho, optamos por esta sistemática, pois “a combinação de métodos”, no entanto, constitui-se como um desafio, porque, na prática científica contemporânea, abordagens qualitativas e quantitativas passaram a significar não apenas duas formas “profissionalmente distintas” de aprender e compreender o real, mas duas modalidades de investigação com campos teóricos próprios (MINAYO, 2010, p. 63).

Este sentido que envolve o paradigma qualitativo/quantitativo defende um modelo de homem e de mundo que permite visualizá-lo a partir de um processo histórico, dinâmico, dentro de um contexto que vai além da complementaridade de estratégias metodológicas qualitativas e quantitativas. Nesse entendimento, a pesquisa qualitativa se configura como uma área de trabalho onde se aprofunda e amplia as discussões no campo quantitativo, enquanto que a pesquisa quantitativa permite a mensuração de opiniões, atitudes em um dado universo onde os procedimentos estatísticos são considerados.

## 5.5 INSTRUMENTO UTILIZADO

Neste estudo foi pertinente a utilização de um instrumento que favorecesse a obtenção de dados significativos e que traduzissem as necessidades formativas dos professores de uma maneira prática, porém eficiente, em função do tempo que tínhamos para fazer a coleta. Marconi e Lakatos (1996) enfatizam que no uso de questionários na coleta de dados utilizam-se menos pessoas para ser executada e proporcionam economia de custo, além de não sofrer influência do entrevistador.

Rodrigues e Esteves (1993) nos afirmam que a escolha dos modelos, das técnicas e dos instrumentos de análise de necessidades formativas depende da natureza do estudo a ser realizado, dos seus objetivos, dos recursos, materiais e temporais disponíveis. Portanto, o

questionário *semi-estruturado* (com duas questões fechadas e uma aberta) foi utilizado nesse percurso metodológico. Minayo (2010) considera que o questionário semi-estruturado combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador.

As questões fechadas foram formuladas para ser analisadas de acordo com a *Estatística Descritiva*. A organização dos dados foi feita através de técnicas quantitativas e qualitativas. A questão aberta foi elaborada no sentido de se utilizar de técnicas qualitativas visando posterior análise e interpretação, através da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Para Minayo (2010), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: a verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

A escolha pelo instrumento de coleta de dados acima mencionado favoreceu apresentar as necessidades formativas dos professores a partir de alguns elementos essenciais e indispensáveis para a caracterização desse profissional, tomando como parâmetro, o relacionamento da sua ação em sala de aula, no seu componente curricular, com os Macrocampos do Programa Mais Educação.

Dentre as vantagens dos questionários, Laville (1999) diz que os mesmos “se tornam econômicos no uso e permitem alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador”. A uniformização assegura de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993) nas suas diferentes formas de elaboração e aplicação, o questionário permite atingir em pouco tempo uma população considerável, haja vista ser de fácil tratamento estatístico a informação recolhida. Por outro lado, entre as suas desvantagens, as autoras afirmam que o fato de impedir o diálogo, bem como o aprofundamento das ideias, faz com que este instrumento tenha suas limitações. Da mesma forma, não permitem controlar as condições de produção das respostas além de não permitir a espontaneidade das necessidades inconscientes do indivíduo.

Quanto às desvantagens do uso de questionários, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que durante a aplicação deste instrumento, pode haver limitações e dificuldades de compreensão por parte dos participantes e levar a uma uniformidade aparente. Os autores também chamam à atenção quanto ao desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido e, que antes de responder uma determinada questão, uma pode influenciar a outra.

### 5.5.1 Elaboração do questionário

Em consonância com o objeto do estudo – *as necessidades formativas de professores pertencentes à rede pública estadual do Rio Grande do Norte, no município de Natal, e suas relações pedagógicas estabelecidas com os Macrocampos do Programa Mais Educação* e, diante a natureza do trabalho cujo objetivo busca *identificar e caracterizar essas necessidades formativas*, a partir de um grupo significativo de professores.

Decidimos pelo instrumento questionário, por ser compatível com a natureza desse trabalho investigativo. Nessa perspectiva, as perguntas constantes no instrumento utilizado (duas questões fechadas e uma questão aberta) surgiram de um referencial teórico que deu suporte à elaboração das mesmas. Isto considerado, percebemos que a escolha do instrumento foi a mais adequada. Em conformidade com Chizzotti (1985, p. 55), o questionário assume relevância,

por conter questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma execução que necessita que o pesquisador saiba claramente as informações que busca, o objetivo da pesquisa e de cada uma das questões [...].

Nas instituições campo da pesquisa, durante a aplicação, tivemos algumas dificuldades que desfavoreceram atingirmos o número de professores previstos inicialmente para a realização do estudo. Estes impedimentos foram observados em algumas situações, por exemplo, quando na entrega dos questionários nas escolas, nem sempre conseguimos encontrar os professores reunidos, embora que fizemos a aplicação durante os intervalos.

Além disso, parte dos professores não se sentia em condições de responder os questionários diante da nossa presença. Quando isso ocorria, deixávamos os questionários com os professores e, um responsável da instituição pelo recolhimento. Então, quando voltávamos,

nem sempre recolhíamos o esperado e, por vezes não era respondido. Com muito tato, negociamos com os professores sensibilizando-os a colaborar com o nosso trabalho.

Na ótica de Marconi e Lakatos (1999, p. 100),

O que parece algo dispensável pode ser a dica prática a trazer maior envolvimento dos participantes, poderá ser a chave para o sucesso do trabalho de coleta [...] Outra dica trazida pelos mesmos autores, é que, em média, 25% dos questionários entregues são devolvidos respondidos.

### 5.5.2 Composição dos questionários

Para identificar e posteriormente caracterizar as necessidades dos professores, nesse trabalho dissertativo o questionário informou aos participantes os Macrocampos do Programa Mais Educação, objetivando orientar aos professores de como os mesmos organizam as atividades nas suas disciplinas:

- a) Acompanhamento Pedagógico,
- b) Meio Ambiente,
- c) Esporte e Lazer,
- d) Direitos Humanos em Educação,
- e) Cultura e Artes,
- f) Cultura Digital,
- g) Promoção da Saúde,
- h) Educomunicação,
- i) Investigação no Campo das Ciências da Natureza e,
- j) Educação Econômica

O questionário, na sua primeira parte, solicitou a identificação dos professores quanto à idade, sexo, formação inicial (se curso de Pedagogia ou curso de outras licenciaturas), ano de conclusão da graduação, a escola que atua, série que ministra suas aulas, número de turmas, a disciplina, ano de experiência como professor do Ensino Fundamental e anos de experiência no Programa Mais Educação. Estes dados podem ser vistos, conforme modelo abaixo:

**QUADRO 9**  
Caracterização dos Professores

Idade _____
Sexo _____
Formação no nível de graduação
____ Curso de Pedagogia
____ Curso de Licenciatura      Qual? _____
Ano de conclusão da graduação _____
Escola _____
Ano / Série que ministra aula _____
Número de turma _____
Disciplina que ministra _____
Anos de experiência como professor no Ensino Fundamental _____
Anos de experiência como professor do Programa Mais Educação _____

Fonte: o autor

O objetivo desta parte do instrumento foi identificar como esses professores, através dessa articulação conteúdo da disciplina versus conteúdos dos Macrocampos estão fazendo a relação desse trabalho para a formação integral dos estudantes. A elaboração do questionário irá apresentar, *num primeiro momento*, o diagnóstico dos professores, a começar pela *idade*. Neste item a intenção foi perceber e caracterizar o perfil desses profissionais que atuam na instituição e como se relacionam no Programa Mais Educação através dos Macrocampos, e qual a faixa etária dos docentes.

Num segundo momento, caracterizar o *sexo* desses professores se fez necessário para termos uma visão acerca do gênero que atua nesse nível de ensino na rede estadual. A *formação inicial* desse professor também foi registrada para se ter uma visão mais geral das graduações deste quadro docente. Este detalhe nos pareceu relevante para termos a identificação das áreas oriundas dos professores pesquisados e que mais apresentam profissionais com disponibilidade para o trabalho com a educação integral.

Torna-se, portanto, importante verificarmos o ano de conclusão do seu curso de graduação, pois nos aponta em qual pressuposto filosófico e pedagógico esse professor foi formado. Qual tendência pedagógica lhe norteou sua formação, pois, dessa forma, existe a possibilidade de se constatar o porquê do não engajamento numa perspectiva de educação integral justamente a partir da sua orientação e fundamentação na academia, sinalizando uma possível necessidade de uma compreensão do termo *educação integral*.

Identificar a *escola* e a *série* que ministram suas aulas, além do *número de turmas* e a *disciplina*, também foram solicitados nesta parte do questionário. Outro dado verificado, o *tempo de experiência*. Ao se considerar o tempo de atuação na profissão, algumas necessidades

poderão ser explicitadas, como: a vontade, o interesse e a motivação, dentre outras, para se inserir no Programa Mais Educação.

Aqui, teremos como intenção uma visão sobre os professores que atuam em sala de aula, nos situando sobre quais profissionais apresentam disposição de trabalho e esforços para o desafio no Programa Mais Educação ou quais estarão numa possível configuração de falta de interesse e descontentamentos por conta do próprio tempo de trabalho na profissão.

De acordo com as respostas: *excelente, satisfatório, regular ou não se sente preparado*, na questão de número 1, perguntamos aos professores, como estes relacionam suas atividades em sala de aula com os Macrocampos, preparando atividades com os estudantes para este fim, conforme o modelo abaixo:

**QUADRO 10**  
Pergunta de nº 1 do questionário

1) Como avalia sua preparação para organizar atividades que articulem os conteúdos da sua disciplina com os conteúdos dos macrocampos do Programa Mais Educação no sentido de contribuir com a formação integral dos estudantes? Marque com um ( X ) para cada macrocampo, a sua resposta:

MACROCAMPO	PREPARAÇÃO PARA DESENVOLVER ATIVIDADES COM OS ESTUDANTES			
	Excelente	Satisfatório	Regular	Não se sente preparado
Acompanhamento Pedagógico	( )	( )	( )	( )
Meio Ambiente	( )	( )	( )	( )
Esporte e Lazer	( )	( )	( )	( )
Direitos Humanos em Educação	( )	( )	( )	( )
Cultura e Artes	( )	( )	( )	( )
Cultura Digital	( )	( )	( )	( )
Promoção da Saúde	( )	( )	( )	( )
Educomunicação	( )	( )	( )	( )
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	( )	( )	( )	( )
Educação Econômica	( )	( )	( )	( )

Fonte: o autor

Na questão de número 2, solicitamos que os professores informassem a necessidade de formação continuada para desenvolver atividades relacionadas em sua disciplina. No interior da questão, foram apresentadas orientações para que os docentes afirmassem ou negassem se estão com necessidades formativas para este fim. No caso de resposta positiva, indicarão a ordem de prioridade da formação marcando com um (X) para cada Macrocampo, nas suas respostas, conforme o modelo abaixo:

**QUADRO 11**  
Pergunta nº 2 do questionário

2) Em quais dos macrocampos você sente necessidade de formação continuada para desenvolver atividades relacionadas em sua disciplina? No caso de resposta positiva, indique a ordem de prioridade da formação marcando com um (X) para cada macrocampo, suas respostas:

MACROCAMPO	NECESSIDADE FORMATIVA		PRIORIDADE		
	Sim	Não	Alta	Média	Baixa
Acompanhamento Pedagógico	( )	( )	( )	( )	( )
Meio Ambiente	( )	( )	( )	( )	( )
Esporte e Lazer	( )	( )	( )	( )	( )
Direitos Humanos em Educação	( )	( )	( )	( )	( )
Cultura e Artes	( )	( )	( )	( )	( )
Cultura Digital	( )	( )	( )	( )	( )
Promoção da Saúde	( )	( )	( )	( )	( )
Educomunicação	( )	( )	( )	( )	( )
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	( )	( )	( )	( )	( )
Educação Econômica	( )	( )	( )	( )	( )

Fonte: o autor

Na terceira e última questão, a de número 3, aos professores perguntamos se se consideram preparados (as) para desenvolver atividades na escola em tempo integral que contribuam não só para a aprendizagem, como essencialmente para o desenvolvimento dos estudantes. Esta informação colhida será primordial para o engajamento com a educação integral. Muitos professores fazem a leitura da educação integral como sendo aumento de turno, desconhecendo a verdadeira compreensão do termo. As respostas apresentarão algumas

categorias essenciais para nos situar como esse professor pensa e concebe o trabalho para aceitá-lo ou negá-lo.

De acordo com a resposta dos professores, a justificativa será de fundamental importância para diagnosticarmos a compreensão que têm os docentes sobre o que deva ser uma educação integral e como trabalhar nessa perspectiva. A questão está assim elaborada:

**QUADRO 12**  
Pergunta nº 3 do questionário

3) Você se considera preparado(a) para desenvolver atividades na escola em tempo integral que contribuam não só para a aprendizagem, como essencialmente para o desenvolvimento dos estudantes?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Justificativa:

Fonte: o autor

### 5.5.3 Validação do questionário

Os questionários podem apresentar resultados não esperados, já que os itens podem ter significados diferentes para cada respondente. Portanto, Segundo Gil (2009) a validade do instrumento pode ser definida como a adequação entre os objetivos e os fins sem distorção dos fatos. Refere a qualidade dos resultados da investigação no sentido de podermos aceitar com fatos indiscutíveis.

A validação de construção do instrumento utilizado nesse trabalho, foi validado através de um especialista na área de educação, experimentado nesse tipo de trabalho, sem a necessidade de se fazer pré-testes, haja vista o domínio das técnicas e confiabilidade antes vistas e testadas em outros estudos.

### 5.5.4 Estratégias de análise das respostas dos questionários

Rodrigues e Esteves (1993) mencionam que a escolha dos modelos, das técnicas e dos instrumentos de análise de necessidades formativas depende da natureza do estudo a ser realizado, dos seus objetivos, dos recursos, materiais e temporais disponíveis.

Nessa perspectiva,

As diferentes abordagens e os diferentes modelos partem de orientações teóricas variadas, a que subjazem valores e pressupostos distintos. Também escolhem orientações metodológicas diversificadas que condicionam diferentes graus de validade nos resultados obtidos (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 32).

Para a análise das respostas, iremos lançar mão da *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1977) objetivando analisar fragmentos e expressões linguísticas e conceituais; identificar a pluralidade temática presente nas mesmas; seja uma fala, um discurso, ou um texto. Segundo Triviños (1987, p. 160), a análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos, ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Nesse sentido, os passos que compõem a Análise de Conteúdo de Bardin (1979) são:

1. Pré-análise; 2. Exploração do material; 3. Inferência e Compreensão.

Na pré-análise, a escolha e preparo do material são obtidos por meio de leituras sucessivas. Faz-se uso da intuição durante a organização do material de forma que um caminho seja delineado e a análise facilitada. O grau de importância da identificação dos indicadores ou frases significativas está diretamente ligado à frequência em que aparecem e sua identificação é facilitada pela *leitura flutuante*.

Por meio das leituras sucessivas, impressões sobre o texto são despertadas de forma a favorecer uma ordenação própria. A preparação do material exige o cumprimento de algumas regras. A *regra da exaustividade* utiliza a exaustão junto aos dados do texto de forma cautelosa e com tempo. Nada do material foi excluído senão justificado. A *regra da homogeneidade*, entre os componentes, evitando que outros temas, ideias ou textos sejam inclusos, e a *regra da pertinência*, adequando o material selecionado ao conteúdo e ao objetivo da análise.

A exploração do material é feita pelo recorte ou escolha de unidades de significado devidamente enumeradas, possibilitando traçar os cenários contemplados pelos entrevistados, seguida da escolha de categorias a qual se processou pela classificação e agregação das unidades de significação.

A categorização feita por condensação das unidades de significado é organizada de forma a dar representação simplificada aos dados brutos. Tal estratégia possibilita a criação de categorias.

Na inferência é possível inferir, a partir do conhecimento que se tem do emissor, suas características e da mensagem transmitida pelo mesmo. A leitura da mensagem não deve se restringir à tradução linguística, devendo considerar algo além do conhecimento.

As respostas às questões abertas dos questionários serão transcritas e dispostas em matrizes confeccionadas na Planilha Excel 2010. Através dessa ferramenta, tabelas e gráficos feitos, apresentaremos os resultados obtidos. Este procedimento irá possibilitar a construção de uma visão das necessidades formativas expressas pelo grupo participante, ou seja, possibilitará um diagnóstico das respostas dos professores.

## 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são analisados os resultados dos questionários aplicados neste estudo a um grupo de 50 professores em quatro escolas do ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, em Natal, no sentido de diagnosticarmos as necessidades formativas de professores para o trabalho com a educação integral,

Para efeito estatístico, foram separados os docentes que **têm** experiência no Programa Mais Educação dos que **não** têm experiência neste projeto. Foram identificados, 17 professores com experiência e 33 sem experiência no referido programa.

### 6.1 A CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES

#### 6.1.1 Gênero dos professores

Tomando como referência o relacionamento dos professores em suas disciplinas com os Macrocampos contidos no Programa Mais Educação, dos 50 docentes pesquisados, 24% pertencem ao sexo masculino e 76% ao sexo feminino, prevalecendo a feminilização da docência nesse nível de ensino.

**TABELA 2**  
Percentual de Gênero

SEXO	FREQUENCIA	PERCENTUAL
Masculino	12	24,0
Feminino	38	76,0
TOTAL	50	100,0

Fonte: o autor

#### 6.1.2 Formação inicial dos docentes

Na área de Humanas, 16 professores são oriundos do Curso de Pedagogia, o maior em número de participantes. Letras é a formação que se coloca em segundo lugar entre os

pesquisados, com 8 docentes. Da licenciatura de Geografia, obtivemos respostas de 4 professores. Nos cursos de Artes e Educação Física, dois docentes, em cada um dos cursos, responderam ao questionário. A área ainda teve 1 professor, participante com formação inicial em Filosofia.

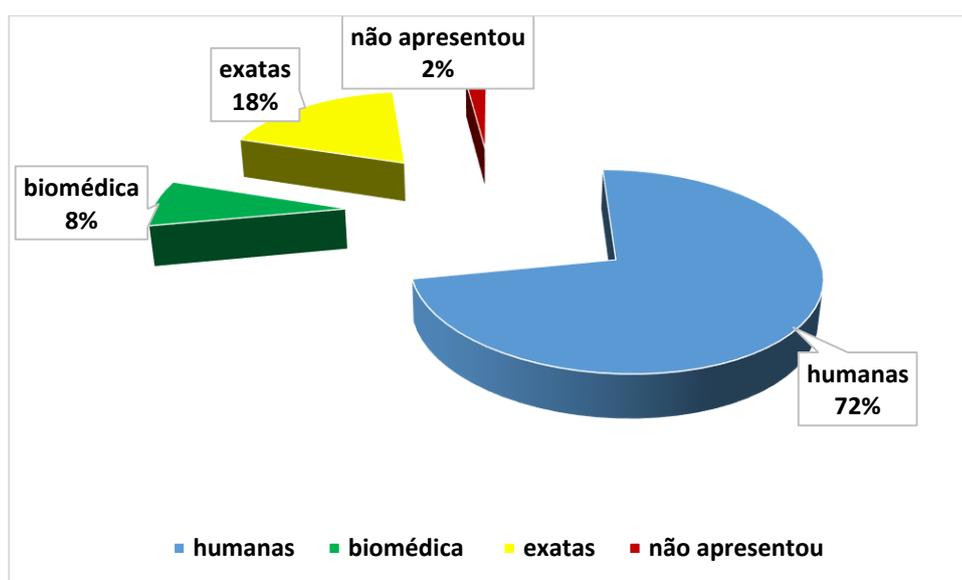
Na área de Exatas, 6 professores responderam ao questionário. Do Curso de Matemática 6 docentes participaram e, do Curso de Física, 1 também registrou respostas no questionário.

Na área de Biomédica, 4 licenciados em Ciências Biológicas fizeram parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Analisando o gráfico abaixo, percebemos que a área de Humanas se destaca dentre as áreas de formação inicial dos professores pesquisados, apresentando 72% dos docentes. Na área de Exatas 18% de profissionais. Na área Biomédica 8% de docentes. Dentre os professores pesquisados, 2% não informaram seus cursos de graduação.

Pelos resultados obtidos, verifica-se que a área de Humanas prevalece quando investigamos quais docentes estão atuando neste nível de ensino. Historicamente, no país, acaba sendo uma constatação recorrente.

Em termos percentuais, os professores e suas respectivas graduações se apresentam assim distribuídos, conforme gráfico abaixo:



**GRÁFICO 2** - Formação inicial dos professores

### 6.1.3 Tempo de experiência profissional

Dos 50 professores que participaram desse estudo, ao se perguntar em relação ao *tempo de experiência em sala de aula*, no Ensino Fundamental, 12 docentes estão no serviço público estadual entre 1 a 5 anos de tempo de trabalho. Dez professores estão exercendo sua docência entre os 6 a 10 anos. Oito profissionais trabalham durante 11 a 15 anos. Dos 16 a 20 anos, seis professores; de 21 aos 25 anos, cinco docentes exercem a prática pedagógica. Acima dos 25 anos de tempo de serviço, seis professores labutam em sala de aula, além de 3 professores que não declararam informação nos questionários. Estes dados estão dispostos na tabela abaixo:

**TABELA 3**  
Tempo de serviço dos professores no Ensino Fundamental

TEMPO DE SERVIÇO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL (%)
1 a 5 anos	12	24,0
6 a 10 anos	10	20,0
11 a 15 anos	08	16,0
16 a 20 anos	06	12,0
21 a 25 anos	05	10,0
Acima de 25 anos	06	12,0
Não declararam	03	6,0
TOTAL	50	100,0

Fonte: o autor

Verificando o tempo de serviço no Ensino Fundamental dos pesquisados, uma maior frequência dos docentes tem pouco tempo de sala de aula, algo que pode estar anunciando uma possível redução do número de profissionais neste nível de ensino. Muito provável que o número de docentes advindos de uma graduação deveria suprir a demanda, mas não é o que acontece porque esses profissionais escolhem outras áreas de atuação. Isto pode vir a ser um indicativo, um alerta para as autoridades na área. Derivada desta insatisfação corrobora para tal “o stress na profissão docente,” contribuindo para uma não participação efetiva, além do desgaste profissional, situações estas que não motivam os docentes para além do horário escolar.

## 6.1 AUTO AVALIAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM OS MACROCAMPOS

A questão 1 do instrumento utilizado na coleta de dados perguntou aos professores como eles avaliam sua preparação para organizar atividades que articulem os conteúdos de sua disciplina com os conteúdos dos Macrocampos do Programa Mais Educação, no sentido de contribuir para a formação integral dos estudantes. No questionário, os professores responderam se consideram seu trabalho articulado aos Macrocampos, com *E: excelente; S: satisfatório, R: Regular e NP – para aqueles que quem não se sentem preparados* para as atividades informadas na questão.

Ao se pronunciar sobre auto avaliação, Hadji (2001) define como um processo por meio do qual o sujeito é levado a ter um julgamento sobre a qualidade da execução do seu trabalho e das suas aquisições, o que exige que se tenha, de forma mais ou menos explícita, critérios de qualidade. Sabemos, pois, que ao se auto avaliar, o professor pode melhor compreender o que dele se espera, colocando-se por vezes, no lugar de quem o avaliará. Assim, requer-se dos seus protagonistas a participação ativa no processo de auto avaliação para sua eficácia na medida das responsabilidades dos envolvidos (HADJI, 2001, p. 51).

Santos (2001) nos afirma que a auto avaliação é um processo no qual o indivíduo conscientiza-se de diferentes momentos e aspectos da sua atividade, com um olhar crítico e consciente sobre o que se faz, enquanto se faz (SANTOS, 2001, p.81).

Nesse sentido, torna-se oportuno afirmar que o trabalho numa perspectiva de educação integral, o professor deverá estar aberto a transformações de ordem conceitual e prática, de ordem pedagógica, se adequando às situações que surjam no percurso. Deve submeter-se ao próprio processo de avaliação, pois estará dando os primeiros passos para transformar, naquilo que lhe cabe, um formato de escola que de tempo não educa.

Os dados coletados estão distribuídos conforme o quadro abaixo:

### QUADRO 13

Percentual de professores com e sem experiência no Programa Mais Educação e como se auto avaliam para organizar atividades da sua disciplina com os conteúdos dos Macrocampos

MACROCAMPO	Com experiência						Sem experiência					
	E	S	R	NP	NR	TOTAL	E	S	R	NP	NR	TOTAL
Acompanhamento Pedagógico	5,9	35,3	41,2	17,6	0,0	100,0	3,0	57,6	15,2	12,1	12,1	100,0
Meio Ambiente	5,9	41,2	23,5	23,5	5,9	100,0	6,0	45,5	27,3	12,1	9,1	100,0
Esporte e Lazer	5,9	5,9	29,4	52,9	5,9	100,0	0,0	21,2	30,3	33,3	15,2	100,0
Direitos Humanos em Educação	0,0	29,4	35,3	35,3	0,0	100,0	3,0	30,3	33,3	21,2	12,1	100,0
Cultura e Artes	0,0	23,5	29,4	47,1	0,0	100,0	6,0	18,2	42,4	21,2	12,1	100,0
Cultura Digital	0,0	0,0	29,4	64,8	5,9	100,0	0,0	36,4	24,2	24,2	15,2	100,0
Promoção da Saúde	0,0	23,5	5,9	64,8	5,9	100,0	6,0	33,3	30,3	21,2	9,1	100,0
Educomunicação	0,0	5,9	29,4	58,8	5,9	100,0	3,0	27,3	27,3	30,3	12,1	100,0
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	0,0	5,9	52,9	35,3	5,9	100,0	6,0	27,3	30,3	27,3	9,1	100,0
Educação Econômica	0,0	17,6	23,5	52,9	5,9	100,0	3,0	12,1	42,4	27,3	15,2	100,0

Fonte: o autor

O Macrocampo em estudo, *Acompanhamento Pedagógico*, se apresenta como um conjunto de saberes, conteúdos e ações que os professores relacionam nas suas disciplinas no sentido de efetivar o trabalho pedagógico numa perspectiva de formação integral dos alunos (BRASIL, 2009). A articulação das atividades, sejam elas desenvolvidas no horário regular ou no contraturno, dentro ou fora do espaço escolar, é essencial para os estudantes devido à oportunidade de aprofundamento do conteúdo. Nesse sentido, os professores, são chamados a fazer uma avaliação daquilo que estão exercitando em termos de trabalho pedagógico na sala de aula.

A pergunta da questão 1 do questionário objetivou identificar como os professores avaliam sua preparação para organizar atividades que articulem os conteúdos da sua disciplina com os conteúdos dos Macrocampos do Programa Mais Educação, no sentido de contribuir com a formação integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, os resultados apontam que dentre os professores que **têm** experiência no citado programa, 41,2% se dizem preparados para organizar suas atividades de sala de aula com este Macrocampo. Dos professores que **não** têm experiência, 60,6% se dizem preparados para tal. Os professores **com** experiência, 41,2% afirmam não estar preparados - bem abaixo dos 15,2% dos docentes **sem** experiência no programa que declararam não estar aptos a organizar o trabalho nessa perspectiva. A diferença entre estes números pode explicitar a experiência vivenciada pelos profissionais que atuam há mais tempo no projeto, favorecendo

preocupações e possíveis descontentamentos com a operacionalização do programa, fato não experimentado pelos professores sem experiência, o que leva a estes terem uma visão mais otimista em relação à execução das suas atividades.

Considerando valores percentuais, torna-se evidente que o sentido do que venha a ser um *acompanhamento pedagógico*, esteja ainda distante da compreensão dos professores, principalmente aqueles que têm mais experiência em sala de aula. Para alguns dos docentes pesquisados, acompanhamento pedagógico está vinculado a reforço escolar, algo que descaracteriza o trabalho de educação integral numa perspectiva mais abrangente.

Isto passa, também, pela questão do entendimento sobre a reestruturação de tempo e espaço por parte dos docentes. Sobre esta questão,

é sobre a reestruturação do tempo e do espaço que os profissionais das escolas exercerão o seu poder de criação e de inventividade; é também sobre tal reestruturação que a escola exercerá sua autonomia. As diferentes formas dessas variáveis serem dispostas, combinadas, organizadas é que conduzirão ao alcance do projeto de formação. Tempo e espaço fornecem as condições objetivas para que as atividades de formação propostas aos alunos atinjam seu alvo. (CASTRO; CARVALHO, P. 48, 2006).

Dessa maneira, a noção de espaço poderá provocar ainda mais a criatividade dentro do próprio acompanhamento pedagógico. Se examinarmos, existe dentro deste Macrocampo uma gama de possibilidades de interação aluno-professor / aluno-conteúdo, levando os docentes a avançarem. Este espaço pode ser construído a partir desta relação.

Nesse sentido, as causas que contribuem para o descontentamento dos professores no programa se deva às condições estruturais do programa, sejam pedagógicas ou pelas condições físicas das instituições que não estão de acordo para com a dimensão da proposta de educação integral. Aliado a estes elementos, o estudo aponta ainda como causa deste descontentamento as ambiguidades e contradições que se têm vindo a multiplicar no que se refere à definição do papel do professor na sociedade atual.

As respostas dos professores para o Macrocampo **Meio Ambiente** apresentam 47,1% dos professores **com** experiência se dizem preparados para relacionar suas disciplinas com este Macrocampo. Dos docentes **sem** experiência, 51,5% afirmaram também preparação para articular o seu trabalho de sala de aula com o Macrocampo acima citado. Percebemos uma aproximação nas frequências entre os professores com experiência e sem experiência em relação a não se sentirem preparados para o trabalho na perspectiva já descrita, com 23,5 % e 27,3% respectivamente.

Analisando os resultados, percebe-se que existe por parte dos docentes, uma familiaridade em associar o seu conteúdo com atividades vinculadas ao meio ambiente. Esta constatação se manifesta em boa parte das escolas do Ensino Fundamental, como as pesquisadas neste trabalho, com tamanhas possibilidades pedagógicas para tal. Diante das inovações educacionais sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) é necessário que haja uma qualificação dos educadores na articulação das relações que envolvem a temática *meio ambiente*, mobilizando os saberes da sua disciplina com os conteúdos destes parâmetros, habilitando-os a levá-los para suas aulas.

Neste contexto de transformações no meio ambiente, o professor precisa sentir a importância de um novo modelo de aluno, crítico e capacitado para compreender e utilizar os recursos tecnológicos e, por meio destes, passar a ampliar seus conceitos e construir novos conhecimentos.

O Macrocampo ***Esporte e Lazer***, apresentou nos resultados dos questionários, baixos percentuais de professores **com** experiência se dizendo preparados para desenvolver atividades afins da sua disciplina com o referido Macrocampo (11,8%). Houve, ainda, para o grupo desses docentes, um alto número percentual (52,9%) que não responderam a questão.

Com 21,2% os professores sem experiência registraram que estão aptos a realizar o trabalho proposto e, com um percentual de 33,3% os professores desse grupo que não responderam à questão.

Considerando estes percentuais, verificamos que se os professores fizessem uso do esporte e lazer dentro do seu componente curricular, o salto de qualidade na consolidação da aprendizagem dos alunos seria considerável. Esta visão pedagógica do esporte é apresentada por Pereira (1988), como sendo: "um elemento cultural diferenciado, com grande abrangência e dependências; é componente da cultura universal que alia a saúde à alegria, que serve tanto à educação como ao lazer". (PEREIRA, p. 223, 1988).

Uma vez melhor utilizado na escola, o esporte tem função pedagógica e social no processo da formação do indivíduo, ressaltando a disciplina, o respeito à hierarquia e às “regras do jogo”, a solidariedade, o espírito de equipe e outros fatores do desenvolvimento humano. Poderia ser utilizado como instrumento de resgate social, dentro do Programa Mais Educação, a partir da sala de aula, criando uma relação direta com o componente curricular.

No Macrocampo **Direitos Humanos em Educação**, 29,4% dos professores **com** experiência no programa e 30% dos docentes **sem** experiência assinalaram como em condições de organizar as atividades pedagógicas da sala de aula com o Macrocampo em estudo. Houve uma certa homogeneidade nos que se dizem não preparados 35,0% e 33% respectivamente.

Para se estabelecerem relações de aprendizagem, os professores precisam ampliar seus conhecimentos acerca do que venha a ser educar em Direitos Humanos a partir de uma proposta de Educação Integral. Isto requer, segundo a educadora Jaqueline Moll (2009, p. 15), que:

[...] pensemos na aproximação das práticas escolares em relação às outras práticas sociais e culturais, aos espaços urbanos tratados como territórios educativos. Pensemos ainda na escola em meio a um processo que imbrica saberes escolares aos saberes que “circulam” nas praças, nos parques, nos museus, nos teatros, nos cinemas, nos clubes, nos espaços de inclusão digital, nos movimentos em favor dos direitos humanos materializados na proteção das mulheres, das crianças e dos jovens.

Dessa maneira, a aprendizagem neste Macrocampo deve ser consistente do ponto de vista dos conhecimentos, competências e atitudes a desenvolver e motivadora do ponto de vista das práticas, das estratégias e atividades a realizar. Os alunos tem que valorizar às questões e aos temas que abordam, sentirem que é algo que tem a ver com eles, sobre o que podem opinar, discutir e intervir.

Entre os professores pesquisados, em relação ao Macrocampo **Cultura e Artes** o que nos chamou a atenção foi o considerável percentual de professores **com** experiência (47,1%) que não responderam à solicitada questão. Os que afirmaram estar preparados – 23,5% (com experiência) e 18,2% (sem experiência) disseram que tem a preparação devida para articular os conhecimentos de suas disciplinas com o Macrocampo Cultura e Artes. Dizendo que não se sentem preparados, 29,4 % e 42,4% dos professores com e sem experiências.

Fazendo uma análise destes dados, justificamos que o ensino de artes nas escolas brasileiras é um tema muito complexo, pois embora haja no currículo um significativo reconhecimento de sua importância no processo ensino e aprendizagem, há inúmeras questões impeditivas para sua efetivação de maneira ampla e contextualizada em sala de aula.

No contexto escolar, a arte é definida como uma forma de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. É certo que todo cidadão culturalmente produz ou convive com manifestações artísticas inseridas em seu meio, e, no entanto nem sempre tais obras são apreciadas, valorizadas ou caracterizadas como arte, mesmo fazendo parte de sua identidade.

Atualmente, muitos professores sentem-se inseguros ao planejar suas aulas de artes, dentre os motivos estão: resquícios de uma formação escolar tradicionalista; as lacunas no aprendizado de Artes durante o curso de graduação e a falta de especialização. Tal insegurança e a falta de experiência teórico-prática refletem na postura dos mesmos, o que acarreta em aulas que não ultrapassam os cadernos, e pouco motivadoras. É notória a insegurança de alguns professores em trabalhar conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s

(BRASIL, 1997), em sua amplitude, englobando artes visuais, teatro, música e dança. Entre os fatores, são questionadas lacunas na formação acadêmica e falta de especialização em áreas tão distintas.

Em relação ao Macrocampo **Cultura Digital**, dos professores **com** experiência, nenhum dos docentes pesquisados se colocaram como estando preparados para assumir o trabalho da sua disciplina relacionando a este já citado. Com uma frequência alta, 64,8% não responderam à questão. Entre os **sem** experiência, 36,4% afirmaram estar preparados e 24,2% não se dizem preparados.

Para melhor situarmos o que informa os dados percentuais nas respostas dos docentes pesquisados neste Macrocampo, torna-se importante fazermos algumas indagações: como as tecnologias que fazem parte da vida pessoal de cada um estão presentes na vida profissional? E de que forma estes profissionais usam essas e outras tecnologias da cultura digital na vida pessoal, profissional, na escola e na sala de aula?

A partir destes questionamentos, entre as dificuldades enfrentadas pelos docentes, evidenciam-se problemas de formação, de infraestrutura e manutenção dos equipamentos nas escolas, falta de tempo para aprender a usar as tecnologias e outros.

Preocupado com a despreparação docente e, respondendo, em parte ao que expressa os dados percentuais contidos neste trabalho, recorreremos a Roman (2006) quando enfatiza que saber manipular recursos da informática não é um diferencial; pelo contrário, com as grandes mudanças na educação, esse domínio já deveria ser um pressuposto. Algo essencial para o desenvolvimento do trabalho educacional.

No Macrocampo **Promoção da Saúde**, o que nos chama a atenção, entre os professores com experiência é o percentual de 64,8% dos docentes que não se sentem preparados para relacionar a sua disciplina ao Macrocampo. Se colocando como preparados, 23,5% dos professores com experiência e 39,3% dos docentes sem experiência.

A escola deve ser o local ideal para a transmissão dos conteúdos sobre a promoção da saúde. Porém, os resultados nos questionários apresentam um número considerável de docentes que não relacionam suas disciplinas com o Macrocampo Promoção do Saúde. Quais seriam, então, as dificuldades em estabelecer um diálogo com esta área do conhecimento? Afinal, de acordo com Bógus (2002) a escola é um local, por excelência, onde essas ações têm sido propostas procurando-se fortalecer a ação e o protagonismo do nível local, incentivando a intersetorialidade e a participação social. Portanto, os docentes apresentam deveras dificuldades em relacionar o conteúdo do seu componente curricular com este Macrocampo.

No Macrocampo **Educomunicação** outra grande incidência de professores com experiência no programa se diz não ter preparo para desenvolver o trabalho (58,8%). Um pequeno percentual (5,9%) afirma estar preparado. Dos professores sem experiência, (30,3%) afirmam saber organizar atividades que se relacionam com este Macrocampo. O mesmo percentual (30,3%) não se sente preparados.

Estes dados sinalizam da inoperância visível por parte dos nossos educadores em fazer uso dos recursos tecnológicos a serviço da profissão docente, algo bem diferente nas outras profissões, as quais de tempo deixou de ser desafio para os seus membros.

A Educomunicação, por sua vez, tem se afirmado, nos últimos anos, como um campo de intervenção social que procura incluir a Comunicação no processo da mediação educacional. Este campo, segundo Schaun (2002), caracteriza-se por atividades de intervenção política e social fundamentadas no desejo de análise crítica do papel dos meios de comunicação que atuam no âmbito do ensino formal e informal.

Ao se fazer presente em sala de aula, a Educomunicação fortalece ecossistemas comunicativos nas escolas, através da inserção de meios de comunicação nos espaços educativos (SOARES, 2007). Para isso, o primeiro passo é capacitar professores para o uso das diferentes linguagens midiáticas em sala de aula - a familiarização de educadores – e educandos – possibilitando, dessa forma, a melhor utilização da mídia e sua análise crítica.

Considerando o Macrocampo **Investigação do Campo das Ciências da Natureza** os docentes participantes, no campo da investigação das ciências da natureza, a frequência que mereceu destaque foi a dos professores que **têm** experiência – 52,9%, registrando que não executam suas atividades em conjunto com este Macrocampo. Neste grupo, apenas 5,9% declaram que estão preparados. Já 35,3% se dizem não preparados para este fim. Quanto aos professores **sem** experiência, 33,3% afirmam ter preparação e 30,3 não tem condições de relacionar sua disciplina com este Macrocampo.

Pela resposta dos docentes, a falta do entrosamento do conteúdo da sua disciplina com o Macrocampo acima citado, nos leva a entender que os currículos e a metodologia em sala de aula precisam ser atualizados. As ciências podem e devem ser ensinadas, baseadas na investigação e nas atividades experimentais desde as primeiras séries escolares. Para Cachapuz (1989), o processo de investigação é uma oportunidade de o professor refletir sobre a sua prática.

Então, torna-se importante as visitas aos museus, inclusive sendo feitas no contra turno, bem como a divulgação da produção científica dos alunos na escola e com a participação da comunidade, pois, a partir de um maior envolvimento por parte dos professores em busca de

uma melhor aprendizagem dos seus alunos, pode sim, desencadear uma série de mudanças e atitudes que conduzam às necessárias mudanças do ensino de Ciências.

Em se tratando de educação integral, no sentido de transformar a personalidade dos alunos, os docentes podem criar estratégias metodológicas para que os discentes se comprometam com o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se “cúmplices”. Esta espécie de acordo selado levará a ambos deixar de caminhar em direções opostas, colocando-os num caminho, objetivando a buscar alternativas para os problemas; encarar os desafios, enfrentar os obstáculos, enfim, aprenderem juntos.

De acordo com o Macrocampo **Educação Econômica**, os professores **com** experiência afirmaram com a frequência de (52,9%) não se colocarem como preparados para o trabalho com o Macrocampo aqui descrito. Dos que afirmaram estar preparados 17,6% e 23,5% não se sentem preparados. Dos professores **sem** experiência, 15,1% declararam estar aptos ao trabalho nessa perspectiva e 42,4% não têm preparo.

Verifica-se, como em outros Macrocampos, uma distância, por parte dos professores, acerca de metodologias claras em prol de aprendizagens consistentes pelos alunos, inclusive, isto acaba sendo um empecilho para ações integrais. Então, será necessário que os docentes se fundamentem sobre a importância da educação econômica na escola e percebam que a mesma parte do pressuposto de que alunos bem sucedidos, social e economicamente, devem saber administrar com sabedoria seu dinheiro e sua vida.

Isto se justifica através da fala de Grossman (2006) quando descreve diversos efeitos da educação que não estão diretamente associados ao mercado de trabalho, e analisa suas implicações sobre decisões de consumo, poupança, taxa de crescimento do consumo, saúde, fertilidade e desenvolvimento cognitivo. A educação tem um impacto permanente em todas as atividades do indivíduo e não somente naquelas voltadas para o universo do trabalho. Este é um dos sentidos que este Macrocampo se propõe aos alunos.

## 6.2 NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Durante a realização da pesquisa, buscou-se levantar algumas reflexões acerca das necessidades formativas dos professores no sentido de se estabelecer uma ordem de prioridades das necessidades que pudessem nortear cursos de formação continuada e, em serviço, para as escolas da rede estadual de ensino a partir dos nossos resultados, conforme um dos nossos objetivos.

Desta feita, a primeira parte da segunda questão do questionário intencionou nos professores descobrir suas necessidades de formação continuada a partir do Macrocampos por eles trabalhados. Perguntou-se aos docentes sobre em quais dos Macrocampos *sentem necessidades de formação continuada para desenvolver atividades relacionadas à sua disciplina*. No caso de resposta positiva, os professores deviam informar qual a ordem de prioridades para tal formação.

Estes dados estão explícitos na tabela abaixo:

**TABELA 4**

Percentual de necessidades de professores em fazer formação continuada nos Macrocampos

MACROCAMPO	COM EXPERIÊNCIA				SEM EXPERIÊNCIA			
	S	N	NR	TOTAL	S	N	NR	TOTAL
Acompanhamento Pedagógico	70,1	11,8	17,6	100,0	57,6	24,2	18,2	100,0
Meio Ambiente	52,9	23,5	23,5	100,0	48,5	24,2	27,3	100,0
Esporte e Lazer	58,8	17,6	23,5	100,0	54,5	12,1	33,3	100,0
Direitos Humanos em Educação	52,9	23,5	23,5	100,0	57,6	12,1	30,3	100,0
Cultura e Artes	64,8	29,4	5,9	100,0	60,6	12,1	27,3	100,0
Cultura Digital	58,8	23,5	17,6	100,0	54,5	12,1	33,3	100,0
Promoção da Saúde	52,9	41,2	5,9	100,0	57,6	12,1	30,3	100,0
Educomunicação	64,8	29,4	5,9	100,0	57,6	12,1	30,3	100,0
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	58,8	17,6	23,5	100,0	51,5	18,2	30,3	100,0
Educação Econômica	58,8	17,6	23,5	100,0	63,6	9,1	27,3	100,0

Fonte: o autor

Em relação aos resultados dessa questão, constata-se a necessidade de formação continuada a partir da relação das disciplinas dos professores com os Macrocampos. Nessa perspectiva, mereceu destaque o *Macrocampo Acompanhamento Pedagógico*, sendo solicitado por 70,1% dos professores **com** experiência no Programa Mais Educação, bem como por 57,6% dos professores **sem** experiência no citado programa.

Pela não compreensão do que venha a ser um projeto de educação integral – onde o aluno adquire uma mudança na sua personalidade sequenciando os saberes e os introduzindo para a vida, os professores vinculam o acompanhamento pedagógico ao reforço. Bem se sabe

que ainda há muitas crianças que não desenvolveram competências na língua portuguesa e na matemática, componentes fundamentais no alicerce aos demais saberes. Por isso, se justifique que os professores considerem importante o trabalho do reforço escolar e, por vezes o confunda dentro de um sentido solicitado dentro do Programa Mais Educação.

Em função dessa não compreensão do processo, a formação contínua de professores lhes possibilitará ter consciência das delimitações da ação pedagógica bem como a busca de autonomia.

Em outro Macrocampo Cultura e Artes, a frequência das respostas – 64,8% dos docentes **com** experiência e 60,6% dos docentes **sem** experiência afirmaram interesse em ter uma formação continuada relacionada a este Macrocampo. A formação continuada apresenta-se, então, como um processo inacabado próprio da formação de um profissional às exigências do exercício de sua profissão.

No Macrocampo Educomunicação, com 64,8% dos professores **com** experiência e 57,6% **sem** experiência declararam interesse em ter uma formação continuada, embora que, segundo, Pimenta (2002), não podemos cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico, como nestes Macrocampos aqui elencados, mas sinaliza uma necessidade formativa a ser considerada.

Nesse sentido, a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor dentro do Programa Mais Educação, quando conseguir trabalhar o próprio projeto nos seus moldes previstos, formando alunos competentes a partir dos recursos de que dispõe e dotado de uma fundamentação teórica consistente.

### 6.3 PRIORIDADE DE NECESSIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS MACROCAMPOS

Na segunda parte da questão 2, uma vez identificadas o posicionamento do professor afirmando ou negando pela necessidade de formação continuada em um dos Macrocampos, sugerimos que os mesmos informassem a ordem de prioridade da formação, marcando com um (x) se : A para alta, M para média e B para baixa.

Nessa ordem, a respostas foram assim explicitadas, conforme tabela abaixo:

TABELA 5

Prioridades de Formação Continuada de professores nos Macrocampos

MACROCAMPO	Com experiência					Sem experiência				
	A	M	B	NR	TOTAL	A	M	B	NR	TOTAL
Acompanhamento Pedagógico	47,1	23,5	11,8	17,6	100,0	21,2	30,3	9,0	39,4	100,0
Meio Ambiente	52,9	11,8	11,8	23,5	100,0	9,0	45,5	12,1	33,3	100,0
Esporte e Lazer	23,5	17,6	17,6	41,2	100,0	6,0	45,5	21,2	27,3	100,0
Direitos Humanos em Educação	29,4	29,4	11,8	29,4	100,0	21,2	33,3	36,4	9,0	100,0
Cultura e Artes	29,4	17,6	17,6	35,3	100,0	24,2	21,2	9,0	45,5	100,0
Cultura Digital	47,1	5,9	11,8	35,3	100,0	30,3	15,2	12,1	42,4	100,0
Promoção da Saúde	41,2	35,3	17,6	5,9	100,0	15,2	30,3	18,2	36,4	100,0
Educomunicação	35,3	11,8	17,6	35,3	100,0	21,2	27,3	12,1	39,4	100,0
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	35,3	11,8	17,6	35,3	100,0	24,2	33,3	12,1	30,3	100,0
Educação Econômica	35,3	17,6	23,5	23,5	100,0	18,2	42,4	18,2	21,2	100,0

Fonte: o autor

Analisando os resultados, as prioridades dos docentes pesquisados são manifestadas de maneira heterogênea, algo supostamente previsto pela diversidade das áreas do conhecimento daqueles; porém, não menos desprezível.

Então, a **ordem de prioridades**, afirmada como *alta* pelos docentes **com** experiência no Programa se deu nos Macrocampos Meio Ambiente, Acompanhamento Pedagógico e Cultura Digital com (52,9%, 47,1% e 47,1%) respectivamente.

Quanto às respostas dos professores **sem** experiência no Programa Mais Educação, declararam suas prioridades como *alta* nos seguintes Macrocampos: Cultura Digital (30,3%), Cultura e Artes (24,2%) e Investigação no Campo das Ciências da Natureza (24,2%).

Os números apresentados pelos professores **com** experiência no Programa Mais Educação apresentam uma incidência média em relação a uma formação continuada nos Macrocampos: Promoção da Saúde (35,3%), Direitos Humanos e Educação (29,4%) e Acompanhamento Pedagógico (35,3%).

Para os professores **sem** experiência no programa citado, declararam como média suas prioridades em relação aos Macrocampos Meio Ambiente, Esporte e Lazer e Investigação no Campo das Ciências da Natureza (com 45,5 % para os dois primeiros e 33% respectivamente). Merece destaque nesse grupo pesquisado, dos professores sem experiência no programa, 36% desses docentes declararam como baixo o interesse em fazer uma formação continuada no Macrocampo Direitos Humanos em Educação.

Nesse cenário, percebemos que nestes Macrocampos os professores apontam as prioridades formativas de formação continuada para que consigam levar à sala de aula uma melhor bagagem de conhecimentos, aliada a possibilidade de melhor contribuírem com os seus alunos.

Imbernón (2010) ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para a transformação de uma prática. Afinal, são necessidades e expectativas que passam a ser lançadas para que os sistemas de ensino possam criar os mecanismos de cursos em formação continuada e que deem aos professores uma melhor qualificação para a sala de aula e, consecutivamente, uma contribuição à educação integral.

#### 6.4 OS PROFESSORES E SUAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nesta parte do trabalho, apresentamos em dois momentos (quantitativo e qualitativo) o resultado das respostas dos professores acerca da *questão aberta* constante no instrumento de coleta de dados deste estudo, que objetivou saber se os professores se encontravam preparados para desenvolver atividades na escola em tempo integral para o desenvolvimento dos estudantes. Então, separamos os dois grupos de professores: os docentes **com** experiência no Programa Mais Educação e os **sem** experiência no referido programa.

Fizemos, posteriormente, uma análise de conteúdo acerca das respostas abertas dos pesquisados, por ser um recurso metodológico possível para este estudo. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Quando perguntados se se sentiam preparados para desenvolver atividades na escola em tempo integral, 64,7% dos professores **com** experiência declararam preparados para

desenvolver atividades nas escolas em tempo integral, bem como 42,4% dos professores **sem** experiência. Pelos números, percebemos que os docentes com experiência estão mais seguros em afirmar preparados para o desafio da escola integral, justamente pelo tempo de labuta em sala de aula, pelos caminhos percorridos, o que lhes garante afirmar com mais ímpeto sobre a questão.

Em relação aos professores **sem** experiência no programa, um percentual de 60,6% afirmam estar preparados e 39,4%, afirmam não estar preparados para o trabalho em tempo integral. Isto possivelmente se subentende por conta da ausência de experiência que implica na falta de convivência junto ao trabalho numa perspectiva de educação diferente em alguns aspectos, como é o caso da escola integral, que passa desde a compreensão, práticas pedagógicas até o formato de homem que se queira formar.

#### **6.4.1 Necessidades formativas dos professores com experiência no Programa Mais Educação**

De posse das respostas dos professores, fizemos uma Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005) para localizarmos na essência dos escritos dos docentes, um real sentido para validar esse estudo. Do total de 17 professores com experiência no Programa Mais Educação, 11 docentes (64,7%) disseram que estão preparados para desenvolver atividades na educação integral. Seis (6) professores (35,3%) não estão preparados.

Nessa perspectiva, fizemos a organização da análise e da definição das categorias considerando estes dados, inicialmente, com uma pré-análise para termos os primeiros contatos com o instrumento desse estudo composto por um questionário. Então, na questão 3 – formulada como uma questão aberta, traçamos os caminhos para o desenvolvimento das operações sucessivas, próprias da natureza do processo de investigação e com vistas à elaboração de um plano de análise.

Quando trabalhamos nessa perspectiva, de acordo com Bardin (1977) geralmente esta primeira fase possui como uma das incumbências a escolha dos documentos a ser submetidos – em nosso caso a resposta da questão aberta. Durante esta pré-análise, fizemos uma *leitura flutuante* – que consistiu em estabelecer contato com as respostas contidas no questionário.

Como segundo passo, *a escolha do documento* em si, onde foi determinado pelo próprio pesquisador, no sentido de colher um número maior de narrativas adequadas para fornecer informações sobre o problema levantado.

Por fim, trabalhamos nos *índices* e na *elaboração* dos indicadores. Por grande parte da investigação, o esforço em se definir os indicadores e as possíveis frequências das respostas foram significativos. Recorremos, pois a uma análise quantitativa sistemática para que fosse possível identificar as frequências nas respostas.

Dessa maneira, os docentes pesquisados, ao serem perguntados, se *se sentiam preparados para o trabalho com a educação integral, não apenas considerando o quesito aprendizagem, mas o desenvolvimento integral dos alunos*, e respondendo que *sim*, nos justificaram, conforme a tabela abaixo:

**TABELA 6**

Justificativa dos professores com experiência no Programa Mais Educação que se dizem preparados para desenvolver atividades na escola integral

JUSTIFICATIVA	FREQUÊNCIA	(%)
Pela importância do Programa Mais Educação para a formação dos estudantes	2	18,2
Para um melhor acompanhamento dos alunos	3	27,3
Para a formação profissional é um fator importante	3	27,3
Necessita de mais tempo para trabalhar com a educação integral	2	18,2
Não responderam	1	9,1
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>

Fonte: o autor

Analisando suas respostas, evidenciamos que as mesmas precisam ser inseridas a partir de um contexto onde parte dos docentes vê o programa de maneira não tão próxima da realidade. Os resultados indicam alguns dos professores enaltecendo positivamente o trabalho pela importância de um melhor acompanhamento dos alunos, diante das dificuldades de aprendizagem que são verificadas na sala de aula no horário “regular”.

Segundo este percentual de professores, o Projeto Mais Educação acaba funcionando como um elemento que auxilia aqueles discentes que ora vêm apresentando dificuldades de aprendizagem. Assim, a ideia do projeto se confunde com “reforço”. Isto nos leva a perceber um reducionismo e caracteriza um certo despreparo; os docentes não sabem ou não conseguiram fazer uma leitura dos objetivos maiores do programa.

Outros professores, de acordo com suas respostas, atrelam que estão preparados para o trabalho com a educação integral por considerarem como sendo algo importante para a sua formação profissional. Isto posto, percebemos que tal assimilação, embora não menos relevante, implica também numa linha limitada de educação integral dentro do Programa Mais

Educação. Ao se considerar uma percepção dessa natureza, Moll (2012) observa que parte dos professores executa ações em sala de aula sem desenvolver as potencialidades cognitivas, sociais e morais dos discentes, de forma meio, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e o desenvolvimento dos alunos. E estas dimensões também se fazem presentes na profissionalidade dos professores.

Educação integral na percepção dos professores está distante do que deva ser de uma maneira mais abrangente, conforme defendemos e, chancelada por Núñez (2009) em que se garanta uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento da personalidade integral do indivíduo. Afinal, um projeto de educação integral se faz com educadores comprometidos com o seu trabalho, qualificados e responsáveis na busca de uma sociedade melhor e, principalmente sendo sabedor dos seus parâmetros maiores.

Na tabela abaixo, entre os professores *com* experiência que disseram **não** estar preparados para o trabalho com a educação integral, obtivemos as seguintes respostas:

**TABELA 7**

Justificativa dos professores com experiência no Programa Mais Educação que se dizem não estar preparados para desenvolver atividades na escola integral

JUSTIFICATIVA	FREQUÊNCIA	%
Pela falta de tempo em trabalhar no projeto	1	16,7
Não considera a educação integral a melhor solução	2	33,3
Ausência de formação	1	16,7
Não responderam	2	33,3
TOTAL	6	100,0

Fonte: o autor

De acordo com as respostas, não considerar a educação integral como a melhor solução para os problemas da escola na atualidade, nos leva a admitir que os professores não estão engajados nesse projeto de educação integral. Pelo desconhecimento ou mesmo pela falta de comprometimento, este pensamento de alguns se inclui como sendo uma das posições defendidas no seio das escolas pesquisadas.

#### **6.4.2 Necessidades formativas dos professores sem experiência no Programa Mais Educação**

Do total de 33 professores *sem* experiência no Programa Mais Educação, 14 docentes disseram que **estão** preparados para desenvolver atividades na escola de tempo integral que contribuam não só para a aprendizagem, como essencialmente para o desenvolvimento dos estudantes; 13 professores declaram *não* estar preparados e 6 não responderam ao questionário, conforme tabela a seguir:

**TABELA 8**

Justificativa dos professores sem experiência no Programa Mais Educação que se dizem preparados para desenvolver atividades na escola integral

JUSTIFICATIVA	QUANTIDADE	%
Sim, pela importância da educação integral	5	35,7
Pois esperam melhorar profissionalmente	2	14,3
Necessidade de uma formação continuada mais sólida que a graduação	3	21,4
Sim, mas solicitam profissionais mais capacitadas para trabalhar no Projeto Mais Educação	2	14,3
Sim, pois serve com reforço na área que leciona	2	14,3
TOTAL	14	100,0

Fonte: o autor

Grande parte deste grupo de professores se coloca como admiradores do projeto de educação nacional e se mostram animados em colaborar porque estão conscientes da importância da educação integral, além de perceberem a necessidade de uma formação continuada mais sólida que a graduação.

Nessa linha de raciocínio, Moll (2009) enfatiza que o primeiro desafio da educação integral é a formação e qualificação permanente de professores e insiste nesta condição, pois com a ampliação da jornada escolar, com o alunado com mais tempo no seio da escola, faz-se necessário fundamentar, qualificar os educadores para trabalharem e realizarem ações educativas, competentes e criativas vislumbrando a consolidação da escola integral.

Em relação aos professores que *não* têm experiência no Projeto Mais Educação, 13 docentes disseram **não** estar em condições de assumirem um trabalho em tempo integral. As justificativas estão registradas abaixo:

**TABELA 9**

Justificativa dos professores sem experiência no Programa Mais Educação que se dizem *não* estar preparados para desenvolver atividades na escola integral

JUSTIFICATIVA	QUANTIDADE	%
Não, mesmo entendendo a importância da educação integral	1	7,7
Lamenta não estar preparado, pois melhoraria profissionalmente	2	15,3
Não, porque necessita de uma formação continuada mais sólida que a graduação para assumir o compromisso	4	30,8
Não, e pedem profissionais capacitadas para trabalhar com o Projeto Mais Educação	5	38,5
Não, apenas pela importância em de reforço na área que leciona	1	7,7
TOTAL	13	100,0

Fonte: o autor

Estas necessidades advindas pelos professores servem como uma referência para que cursos de formação continuada, contemplando o projeto de educação integral, sejam criados a partir do que expressam seus anseios. O maior percentual pede profissionais capacitadas para trabalhar com o Projeto Mais Educação. Outro grupo, expressa desejo simular em relação a formação continuada por achar que, na graduação, não teve uma preparação para este fim.

Por isso, vem se difundindo a ideia de que a qualidade da aprendizagem escolar está diretamente relacionada à possibilidade de os professores se engajarem em processos de formação continuada, incluindo orientações de profissionais mais experientes, cursos de atualização, aperfeiçoamento e pós-graduação.

Nessa seara, a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar práticas e procedimentos, edificando novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens. Isto, num formato de um conjunto de práticas e significados múltiplos, contextualizados.

Os docentes pesquisados não oferecem resistência quanto à criação de políticas voltadas ao atendimento da sua formação contínua em serviço, pois a maioria deles apresenta disposição em dar sequência aos seus estudos, como condição profissional melhor para a carreira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira vem de tempo criando expectativas de mudanças na escola pública e que esta dê as respostas aos que precisam e fazem uso do seu serviço. Nesse percurso, vindo a consolidar com esses anseios, a Educação Integral deverá fazer parte desse projeto, pois, acreditamos que hoje ela tenha a seu favor um contexto possível para a sua consolidação, haja vista a velocidade das mudanças advindas do avanço tecnológico implica ações no âmbito educacional e, aí se incluem os professores, para que se posicionem frente aos desafios desse tempo.

Nesse sentido, o papel dos docentes será fundamental, pois nenhuma política que queira se efetivar na área do ensino, se não passar pelas reais necessidades formativas dos professores, pouco terá êxito ou não o terá. A continuarmos sob a égide de ações orientadas nesses moldes, distantes da realidade em que vivem os nossos profissionais do ensino, pouco irão contribuir com a educação do país numa perspectiva de qualidade.

A prática pedagógica é uma atividade complexa que precisa de reconstruções contínuas, sendo estas garantidas no decorrer da formação do professor, de forma coletiva e reflexiva. Assim, o processo formativo não deve se estabelecer de forma isolada, mas por meio de troca de experiências, interações, ou seja, através de relações responsáveis e coerentes.

Apesar de nas últimas décadas o país ter vivenciado parâmetros e diretrizes para a educação como um todo, mudanças direcionadas também aos que fazem a sala de aula, chamando-os a assumir o seu papel nos desafios que surgem, os resultados esperados ainda estão longe de ser alcançados. Podemos, então, compreender que a não participação dos professores se deva, em parte, por não terem dado a devida importância ao que têm os nossos mestres a dizer.

Por assim perceber, a ação educativa deve ter como meta compreender e modificar situações concretas do mundo. Ouvir o profissional que está no seio da escola, na labuta diária, criando mecanismos de políticas de formação que satisfaçam e reconheçam a natureza do trabalho docente faz-se necessário, pela situação que vive a qualidade da educação nacional.

Passados os primeiros anos desde a implantação do Programa Mais Educação, verificam-se pequenos saltos qualitativos, que vão desde a própria aceitação gradual da ideia de educação integral à práticas diferenciadas nos componentes curriculares, através da relação com os Macrocampos. Porém, alguns elementos precisam ser melhor situados, como o próprio

contentamento dos docentes para com o trabalho em si, passando pelas condições ofertadas, tempo dedicado na instituição até à falta de interesse pelo projeto.

Para que o Programa Mais Educação se consolide e se dimensione numa realidade de educação integral, precisa tomar para si, através dos seus idealizadores, a consciência de que, por mais idealismo que se tenha, todo e qualquer projeto se for posto de cima pra baixo, não atenderá aos seus sujeitos. Assim, o estudo das necessidades de professores assume importância e passa a ser um referencial das políticas públicas de ensino e tenham os docentes como referências a partir do que eles tenham a nos informar.

A investigação aqui apresentada objetivou perceber a ação dos professores e sua relação pedagógica para desenvolver atividades com os estudantes dentro de cada Macrocampo numa perspectiva de Educação Integral, relacionando os saberes das suas disciplinas com este aporte pedagógico que o Programa Mais Educação arquitetou, servindo de mais uma ferramenta e incremento para a prática pedagógica a ser realizada.

Nesse sentido, identificar e diagnosticar a participação consciente dos professores nesse percurso assume relevância, pois os mesmos precisam se apresentar à sociedade com novas competências e habilidades, recebendo o devido respeito para com o seu trabalho. Responder a esse desafio nos permite absorver o conceito dessas necessidades, além de identificarmos as prioridades em relação à sua formação continuada, como foi observada nesta dissertação.

Fazer um estudo sobre as necessidades formativas de professores é aprofundar num universo ainda pouco visitado, haja vista as pesquisas nesta área ainda serem escassas e pouco difundidas no cenário local. Este estudo, portanto, assume relevância, pois servirá de orientação aos demais professores que se interessam pelo tema, mesmo que a nossa pretensão inicial tenha sido uma sinalização, aguçando um novo olhar para a temática e o debate sobre esse novo espaço de atuação profissional.

De tempo se espera que as agências formadoras realizem ações formativas que viabilizem o desenvolvimento profissional docente, considerando que a formação é um processo constante. As necessidades dos professores precisam ser reconhecidas por estas instituições formadoras com mais aproximação da realidade, pensadas a partir da labuta diária dos educadores na sala de aula.

Ao final desta pesquisa, identificar e caracterizar as necessidades formativas de professores do ensino fundamental de algumas escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Norte a partir da sua relação com os Macrocampos no Programa Mais Educação nos impulsionou a uma nova mentalidade de educação integral para a nossa rede de ensino.

Então, ao estabelecer uma ordem de prioridades, a partir dos resultados, tornou-se possível nortear os docentes, além de um olhar mais fundamentado acerca dos Macrocampos, a possibilidade de cursos de formação continuada e em serviço, conforme expressou parte dos sujeitos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Vitória. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: FEUSP, Editora Cortez, 2005.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes e FISCHMANN, Roseli (org.). **Crianças e adolescentes**: construindo uma cultura da tolerância. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BÓGUS CM. A promoção da saúde e a pesquisa avaliativa. In: VILLELA, W.V, KALCKMANN, S; PESSOTO, U.C. **Investigar para o SUS**: construindo linhas de pesquisa. São Paulo: Instituto de Saúde; 2002.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20.12.96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário da União. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: Mec/Sef, 1997.

BRIZUELA, M. Bárbara. **Desenvolvimento Matemático na Criança**: explorando as notações. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

CACHAPUTZ, Antonio et al. **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Org). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org). **Ensino de Geografia** – caminhos e encantos. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHARLOT, Bernard. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na Escola, Tempos na Vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1996.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M.I. (org). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara/SP: Junqueira & Marim, 2006.

CUNHA, Marcelo Carneiro da. **Antes que o mundo acabe: uma novela de textos e imagens**. 12. ed. Porto Alegre: Ed. Projeto, 2009.

ÉBOLI, T. Uma experiência de educação integral. [3. ed.]. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Primeira edição (1969) disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Antecedentes históricos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. In: \_\_\_\_\_. Uma experiência de educação integrada. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Versão adaptada disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/escola\\_parque/historico\\_do\\_cecr.htm](http://www.faced.ufba.br/escola_parque/historico_do_cecr.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2008.

FACHIN, Melina Girardi. **Fundamentos dos Direitos Humanos: teoria e práxis na cultura da tolerância**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola. (1993).

FISCHER, Beatriz T. D. **Processos avaliativos: pano de fundo de cenários escolares**. Revista Educação, UNISINOS, Vol. 6, nº 11, 2002.

FONSECA, Cláudia. Ciranda, cirandinha: histórias de circulação de crianças em bairros populares. **Vídeo**. Porto Alegre: UFRGS/NAVISUAL, 1994, 27 min. 3 6 GALEANO, Eduardo. De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. 4. ed. São Paulo: Editorial Estampa, 1975.

FREINET, Élise. **O Itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GROSSMAN, M. (Education and nonmarket outcomes? In Hanushek, E. A. & Welch, F., editors, **Handbook of the Economics of Education**, pages 577–633. North-Holland. 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Martin. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HICKMANN, Roseli Inês. **Dos direitos das crianças no currículo escolar: miradas sobre processos de subjetivação da infância**. Porto Alegre: UFRGS, 2008, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

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

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Produtoras de Textos**. Porto Alegre: ARTMED, 1992.

KAMII, Constance. **Crianças Pequenas continuam reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. **Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade**. *Ciência hoje*, v.39, n. 231, p.18-

LEGAN, L. **A escola sustentável: eco-alfabetizando para o meio ambiente.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2004.

LEGRAND, Louis. **A Didática da Reforma.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia D. (Coord.). **Avaliação na Escola de 1º Grau.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. Conversa diversa. In: RODRIGUES, Carla (org.). **Democracia: cinco princípios e um fim.** São Paulo: Moderna, 1996.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra E. e FERREIRA, Marcia S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos.** São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVO A, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIA, A. **Milton Santos e o Brasil: território, lugares e saber.** São Paulo: Fundação

MARIN, Alda. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** In: Cadernos CEDES, nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

\_\_\_\_\_. **Um Paradigma Contemporâneo para a Educação Integral.** Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, Ano XIII, Ago/Out 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÚÑES, I.B.; RAMALHO, B.L. **Estudo da Determinação das Necessidades de Professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – Elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado).** Revista Iberoamericana de Educación, 2006.

NUNES, Terezinha e BRYANT, Peter. **Crianças Fazendo Matemática.** Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos.** Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Daisy L. **O Antropocentrismo no Ensino de Ciências.** Ijuí/ UNIJUÍ: Espaços da escola, 1992.

PACHECO, Suzana Moreira. **Grupo de Leitura: aspectos sócio culturais das interações entre crianças leitoras e textos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

PEREIRA, Flávio Medeiros. **Dialética da Cultura Física.** São Paulo: Ícone, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre Duas Lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Cristina, HUZAK, Iolanda e AZEVEDO, Jô. **Serafina e a Criança que Trabalha Histórias de Verdade.** 4. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Trabalho infantil: o difícil sonho de ser criança.** São Paulo: Ed. Ática, 2003. proposta de rede de significações. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO, Ana Maria

(orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B. e GAUTHIER, C. **Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino**: perspectivas e desafios. 2 ed. Porto Alegre/RS: Editora Sulina, 2004.

RAMOS, Anna Claudia e RAQUEL, Ana. **A gente pode**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2002.

RANGEL, A. C. **Educação, Matemática e a Construção do Número**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Lugares dos saberes: diálogos abertos. In: BRANDÃO, ROCHA, Ruth. **Toda Criança do Mundo Mora no Meu Coração**. São Paulo: Ática, 2007.

RODRIGUES, A. **Análise de Práticas e de Necessidades de Formação**. Porto: Porto Editora, 2006.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A Análise das Necessidades na Formação de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1993.

ROMAN, Ângelo Edval. **Os Desafios para o Professor na Era Digital**. Cadernos da Escola de Educação e Humanidades. n. 03. 2006.

SANTOS, Boaventura de S. **A Gramática do Tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo Cortez, 2006.

SANTOS, Luís H. S. dos. (Org.) **Biologia Dentro e Fora da Escola**: meio ambiente, estudos culturais e outras questões. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6. ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SCHAUN, Ângela. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: FEUSP, Editora Cortez, 2005.

SKLIAR, Carlos. Prefácio. A Pergunta Pelo Outro da Língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, Ana Cláudia B. et al. (Orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SMOLE, Kátia Stocco e DINIZ, Maria Ignez. **Ler Escrever e Resolver Problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

SNYDERS, George. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de educação. 2000. n 13.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. Numeramento e Escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. In: FONSECA, Maria Conceição F. Reis (org). **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas. São Paulo: Global Editora, 2004.

TORRES, Rosa Maria. **Comunidade de Aprendizagem**: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Instituto Fronesis. Disponível em <http://www.fronesis.org>. Acesso em 20 out 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, M.A. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Lisboa: Edições ASA, 1999.