

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO
INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO RIO
GRANDE - RS

JULIANE DE OLIVEIRA ALVES

RIO GRANDE, RS

2017

JULIANE DE OLIVEIRA ALVES

**FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO
INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO RIO
GRANDE - RS**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação Ambiental, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Professores (as) - EAEFE

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Susana Inês Molon

RIO GRANDE, RS

2017

Ficha catalográfica

A474f Alves, Juliane de Oliveira.
Formação continuada, educação ambiental e educação integral em uma escola de tempo integral do Rio Grande – RS / Juliane de Oliveira Alves. – 2017.
287 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2017.
Orientadora: Dra. Susana Inês Molon.

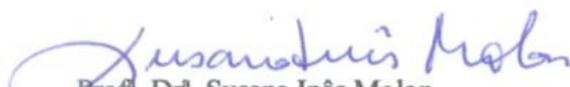
1. Educação ambiental 2. Educação integral 3. Formação continuada I. Molon, Susana Inês II. Título.

CDU 504:37

Juliane de Oliveira Alves

“Formação continuada, Educação Ambiental e Educação Integral em uma escola de tempo integral do Rio Grande/RS”

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:


Prof.ª Dr.ª. Susana Inês Molon
(PPGEA/FURG)


Prof.ª Dr.ª. Elisabeth Brandão Schmidt
(PPGEA/FURG)


Prof.ª Dr.ª. Gabriela Medeiros Nogueira
(FURG)


Prof.ª Dr.ª. Elí Terezinha Henn Fabris
(UNISINOS)


Prof.ª Dr.ª. Maria Luisa Xavier
(UFRGS)

*Dedico esta tese a minha família,
por tudo e por cada momento.
Sem vocês jamais teria conseguido
percorrer este trajeto.
Dedico, em especial, a minha filha Alice,
que na sua pequenez tanto já me ensina
sobre a vida, irradiando alegria,
aquecendo-me com seu
sorriso, amor e felicidade contagiantes.*

AGRADECIMENTOS

Um trabalho tão intenso como este não se faz sozinho. Assim, eu tenho muito a agradecer, pois várias pessoas me deram suporte para realizá-lo.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e a Nossa Senhora, minhas fontes de fé e espiritualidade, pelo dom da vida e por todas as maravilhas que me concedem a cada dia.

Às professoras Gabriela e Elisabeth, pelas valiosas contribuições no momento da qualificação, bem como pelo empenho, interesse e carinho com que contribuíram para que eu pudesse delinear os caminhos da pesquisa.

Às professoras Eli e Maria Luisa, que mesmo sem me conhecer, aceitaram de pronto participar desde a qualificação; também pela leitura atenta e minuciosa do trabalho e pelo empenho e dedicação com que buscaram contribuir com a proposta do estudo.

Aos meus colegas da Secretaria de Educação, com quem compartilhei muitos momentos de formação continuada. Com vocês aprendi e cresci profissionalmente, em especial aos colegas da Superintendência Pedagógica: Débora, Felipe, Luiza, Leyza, Tania, Denise, Fafá e Ingrid, que de diferentes formas contribuíram para meu processo de doutoramento.

Ao André, por ter me concedido a licença no meu trabalho para que eu pudesse dar andamento e concretizar as atividades deste estudo.

Aos docentes da escola onde realizei a pesquisa, por terem me recebido e compartilhado comigo tantas experiências que contribuíram com o meu pensar acerca da formação continuada, da Educação Integral e da Educação Ambiental.

Em especial, aos diretores da escola, que desde o primeiro contato mostraram-se acolhedores e receptivos a este trabalho, concedendo-me a liberdade necessária para compartilhar de todos os espaços, sem cerceamento. Agradeço profundamente a vocês, com quem muito aprendi.

À Ana e Jessie, amigas muito especiais que compartilharam comigo diferentes momentos deste processo, acolhendo-me nos desafios, proporcionando diálogos sempre produtivos, reflexivos e afetuosos. Vocês foram muito importantes nesta caminhada.

À Cris, Dani e Kellen, amigas queridas, pelo nosso bom encontro na vida e por todos os momentos que compartilhamos, pelo carinho, cumplicidade e amizade.

Ao Paulo e ao Ricardo, meus irmãos, que, mesmo distantes, sempre estão torcendo por mim, apoiando-me e vibrando com minhas conquistas.

Às minhas irmãs, Carla e Ziza, que vivenciam comigo cada momento, são minha fortaleza, minhas grandes companheiras e amigas de todas as horas.

Às minhas sobrinhas Camila, Catiúscia, Mariana e Nathaly, que estão sempre acompanhando minhas caminhadas, apoiando minhas escolhas e se fazendo presentes em minha vida.

Agradeço à Caca, minha sobrinha, afilhada, comadre, amiga, pela ajuda nesta fase final do estudo, pela tua presteza, pelo teu carinho e pelo interesse e preocupação; ajudaste-me muito e eu te agradeço de coração!

Ao Nei, que muito mais que cunhado é um amigo, que é presença constante em minha vida, sempre torcendo, querendo ajudar de alguma forma e se preocupando comigo, obrigada, meu irmão de coração.

À Cristina, Dinda e ao Jean, pela sempre presença, pela torcida, pela cumplicidade e amor, obrigada por me acompanharem nas minhas escolhas!

À Josi, Alexandre, Eric, Emily e Enzo, sempre torceram por mim e estiveram presentes e preocupados com a finalização deste estudo, obrigada.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

Ao Rogério, um amigo e profissional competente que muito admiro. Considero meu coorientador extraoficial. Obrigada pelo olhar atento, pela leitura comprometida e dedicada e pelas enriquecedoras e significativas contribuições que me ajudaram a finalizar esta Tese.

À minha orientadora Susana, que foi presença constante em cada momento deste estudo, orientando-me de forma exigente, afetiva, com muitos diálogos, incentivando-me quando mais precisei, dando-me o apoio e a orientação em cada linha. Nunca me senti sozinha porque nunca estive, estiveste sempre ao meu lado. Meu carinho, respeito e admiração pela profissional competente e comprometida que és. Eu não teria conseguido sem a tua valiosa contribuição. Este trabalho é nosso, obrigada Susi, por tudo!

Agradeço especialmente a três mulheres da minha vida, à minha mãe, Eni, e às minhas irmãs, Carla e Ziza, por terem cuidado do meu bem mais precioso, com amor fraternal, com carinho especial, com alegria e com prazer. Deram-me a tranquilidade necessária para que eu me dedicasse a este estudo, cuidando da

minha Alice. Muito, muito obrigada por tudo. Sem vocês eu jamais teria chegado até aqui.

Aos meus pais, Adalberto e Eni, por terem me ensinado a correr atrás dos meus sonhos, por terem me impulsionado por toda vida, por cada momento de amor compartilhado e por me darem asas para sonhar e se tornarem sempre um porto seguro onde é possível repousar. Obrigada por tudo, sempre! Amo vocês.

Ao Gabriel, meu marido, por me apoiar e me acompanhar em todas as andanças que me proponho a fazer. Obrigada por ter sido o companheiro com quem pude dividir tantas angústias, por ter escutado as preocupações, por ter cuidado de mim durante os momentos da escrita. Obrigada por entender minhas ausências e torcer por cada etapa deste estudo. Sem a tua presença e amor eu não teria conseguido. Te amo!

E sempre, em especial, agradeço à Alice, minha filha amada, que precisou compreender minhas ausências nas histórias, passeios e brincadeiras... mas sempre esteve pronta a me receber com muito afeto, sorrisos, envolvendo-me em seus abraços e reabastecendo minhas forças, colorindo a minha vida e significando meu viver. Obrigada filha, te amo!

RESUMO

Este trabalho investiga os processos de formação continuada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade do Rio Grande - RS. O objetivo deste estudo, que tem suas bases na perspectiva qualitativa e configura-se como um estudo de caso, consiste em analisar a formação continuada como potencializadora da Educação Integral e da Educação Ambiental Crítica. Para tanto, o percurso metodológico constituiu-se de três fases. Na primeira, realizou-se o contato com a direção da escola municipal solicitando a autorização para a realização da pesquisa. Na segunda fase ocorreu a produção dos dados, com a presença da pesquisadora na escola, quando foram utilizados, para a produção de dados, instrumentos como observações, registro em diário de campo, gravações em áudio e entrevistas. E na terceira fase, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo para proceder à análise dos dados. O referencial teórico que dá suporte a este estudo abarca as seguintes áreas do conhecimento: Educação Integral, Educação Ambiental (na perspectiva crítica) e Formação de professores. Contemplou-se também o espaço onde ocorre a formação continuada. Para isso, abordaram-se aspectos da constituição da escola, bem como sua proposta pedagógica. Os resultados da análise, cujos dados foram obtidos com a participação de vinte e três sujeitos - professores e gestores - revelaram a emergência de três categorias, a saber: Educação Integral; Roteiros Temáticos; e Formação continuada. Os resultados demonstraram que os professores e gestores reconhecem o espaço formativo na escola como um diferencial no seu desenvolvimento profissional e pessoal, que oportuniza diálogos e reflexões coletivas. Contudo, a maioria dos professores expressou que os encontros formativos não atenderam diretamente suas necessidades e interesses, e que não participaram do seu planejamento. Os gestores revelaram que suas expectativas não foram atingidas, no tocante à implementação da metodologia dos roteiros temáticos que fazem parte da proposta pedagógica da escola. As experiências da Educação Integral em tempo integral romperam com a cultura do isolamento, contribuindo nas relações entre professores e entre professores e estudantes e motivaram questionamentos acerca do tempo, da inovação e das questões sociais e ambientais. Os docentes e gestores demonstraram interesse em constituir uma educação integral que valorize as dimensões sociais, emocionais, físicas, intelectuais, a curiosidade e os interesses das crianças e jovens em detrimento de aspectos de um ensino mecanicista, reducionista e enfadonho. A Educação Ambiental Crítica foi evidenciada nas questões sociais e ambientais das condições concretas vividas dentro e fora da instituição, demarcando posicionamento crítico em não realizar atividades ambientais pontuais, já que ela está presente de modo integrado e complexo nos documentos e na vida cotidiana da escola, nos seus modos de fazer e de saber. A escola integral busca valorizar o diálogo, a criticidade, a participação e a cidadania, aspectos pertinentes também à Educação Ambiental. A conclusão do estudo aponta que a formação continuada pode potencializar o desenvolvimento da Educação Ambiental Crítica e da Educação Integral.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Integral. Educação Ambiental.

RESUMEN

Este trabajo investiga los procesos de formación continua en una Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental de la ciudad de Rio Grande - RS. El objetivo de este estudio, que se basa en un análisis cualitativo y se configura como un estudio de caso, es analizar la formación continua como potenciadora de la Educación Integral y de la Educación Ambiental Crítica. Para ello, hay tres etapas que constituyeron el enfoque metodológico. Al principio, hubo un contacto con el equipo directivo pidiéndole autorización para que se realizara la investigación en la escuela municipal. En la segunda se produjeron observaciones, grabaciones de audio, entrevistas con los sujetos y registros en diarios con la presencia de la investigadora en la escuela. Y en la tercera fase, se utilizó la técnica de Análisis de Contenido para el análisis de los datos. El marco teórico que apoya este estudio incluye tres áreas de conocimiento: Educación Integral, Educación Ambiental (de perspectiva crítica) y Formación de profesorado. También se refiere al espacio donde la formación continua es investigada en este estudio: aspectos de la constitución de la escuela y su propuesta pedagógica. Los resultados de los análisis, cuyos datos fueron obtenidos junto a 23 sujetos - profesores y gestores - revelaron tres categorías de análisis, a saber: Educación Integral; Guiones Temáticos; y Formación continua. Os resultados demostraron que los profesores y gestores reconocen el espacio formativo en la escuela como diferencial en su desarrollo profesional y personal, y que permite diálogos y reflexiones colectivas. Sin embargo, la mayoría de los profesores expresaron que los encuentros formativos no atendieron directamente sus necesidades e intereses, y que no participaron de su planificación. Los gestores revelaron que sus expectativas no se alcanzaron en cuanto a la implementación de la metodología de los guiones temáticos que forman parte de la propuesta pedagógica de la escuela. Las experiencias de la Educación Integral a tiempo completo rompieron con la cultura del aislamiento, contribuyendo en las relaciones entre profesores y entre profesores y estudiantes y motivaron cuestionamientos acerca del tempo, de la innovación y de las cuestiones sociales y ambientales. Los docentes y gestores mostraron interés en constituir una educación integral que valore las dimensiones sociales, emocionales, físicas, intelectuales, la curiosidad y los intereses de los niños y jóvenes en detrimento de aspectos de una enseñanza mecanicista, reduccionista y aburrida. La Educación Ambiental Crítica fue evidenciada en las cuestiones sociales y ambientales de las condiciones concretas vividas dentro y fuera de la institución, demarcando posicionamiento crítico en no realizar actividades ambientales puntuales, ya que está presente de modo integrado y complejo en los documentos y en la vida cotidiana de la escuela, en sus modos de hacer y de saber. La escuela integral busca valorar el diálogo, la criticidad, la participación y la ciudadanía, aspectos pertinentes también a la Educación Ambiental. La conclusión del estudio apunta que la formación continua puede potenciar el desarrollo de la Educación Ambiental Crítica y de la Educación Integral.

Palabras clave: Formación continua. Educación Integral. Educación Ambiental.

ABSTRACT

This study investigates processes of Continuing Education in an Elementary School in Rio Grande, RS, Brazil. It aims at analyzing Continuing Education as a potentializing factor in Integral Education and Critical Environmental Education, from the qualitative perspective of a case study. Its methodology had three phases. In the first one, the city school's principal was asked for permission so that the study could be carried out. In the second phase, data was yielded by instruments, such as observation, diaries, audio recordings and interviews, while the researcher was in the school. In the third one, Content Analysis was applied to the data. References that support this study encompass the following areas of knowledge: Integral Education, Environmental Education (from a critical perspective) and Teacher Education. Not only the space where Continuing Education occurs but also aspects of the school constitution and its pedagogical proposal were investigated. Results of the analysis, whose data were got from 23 subjects - teachers and managers - led to three categories: Integral Education; Thematic Routes; and Continuing Education. Results show that teachers and managers acknowledge school as an educational space which makes a difference in their professional and personal development, since it enables collective dialogues and reflections. However, most teachers said that the faculty meetings had not met their needs and interests directly and that they had not participated in their planning. Managers revealed that their expectations had not been reached regarding the implementation of the methodology of the thematic routes which are part of the school's pedagogical proposal. Full-time experiences in Integral Education ended the culture of isolation, contributed to improve relations among teachers and the ones between teachers and students, besides triggering questions about time, innovation and social and environmental issues. Teachers and managers were interested in implementing Integral Education not only to value social, emotional, physical and intellectual dimensions, but also to arouse children's and youngsters' curiosity and interest, rather than facing mechanistic, reductionist and boring teaching. Critical Environmental Education was highlighted by both social and environmental issues in concrete situations experienced in the school and out of it. It led to critical behavior which did not accept punctual environmental activities, since it is part of everyday life in school, its ways of doing and thinking, in an integrated and complex way. Integral school aims at valuing dialogues, the ability to criticize, participation and citizenship, which also belong to Environmental Education. This study shows that Continuing Education may potentialize the development of Critical Environmental Education and Integral Education.

Key words: Continuing Education. Integral Education. Environmental Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Encontros formativos ofertados pela escola	101
Quadro 2 - Relação de perguntas para os grupos de professores	111
Quadro 3 - Categorias e Unidade de Análise	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Frase no quadro	110
Figura 2 - Frase no quadro	110
Figura 3 - Mesa com doces e chás	110
Figura 4 - Pergunta para ser discutida	111
Figura 5 - Perguntas para serem discutidas	111
Figura 6 - A inovação e suas relações com o processo de ensino	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEB – Agência Espacial Brasileira
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
Anfope – Associação Nacional de Formação de Professores
CAIC – Centro de Atendimento Integral da Criança
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEP – Centros Integrado de Educação Pública
CME – Conselho Municipal de Educação
COMFOR/FURG – Comitê de Formação Continuada da Universidade Federal do Rio Grande
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EA – Educação Ambiental
ECO-92 – Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL – Hora de Trabalho Pedagógico Livre
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OBA – Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Direto na Escola
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – PPlano Nacional da Educação
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNQ – Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPGEA – Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental

PPP – Projeto Político Pedagógico

PREAL – Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

RCNEIS – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil

RNFC – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

SAB – Sociedade Astronômica Brasileira

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SMEd – Secretaria de Município da Educação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDF – Universidade do Distrito Federal

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Problema da pesquisa e objetivos	25
1.2	Estrutura da tese.....	25
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1	Situando a formação continuada no panorama e percurso histórico da formação de professores.....	27
2.1.1	Dimensão conceitual da formação continuada de professores da educação básica.....	42
2.2	Educação Integral e Educação Ambiental	51
2.2.1	Educação Integral	52
2.2.1	Educação Ambiental.....	63
3	O CONTEXTO: A ESCOLA E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA	76
4	METODOLOGIA.....	92
4.1	Procedimentos de produção dos dados.....	95
4.2	Organização e apresentação da análise dos dados	115
5	EDUCAÇÃO INTEGRAL	120
5.1	Inovação	122
5.2	Tempo	138
5.3	Questões sociais e ambientais.....	148
6	ROTEIROS TEMÁTICOS	174
6.1	Conhecer as experiências de outras escolas.....	178
6.2	Os (des)compassos dos gestores e dos professores na (des)construção dos roteiros.....	193
7	FORMAÇÃO CONTINUADA.....	201
7.1	Reconhecimento do espaço formativo na escola.....	205
7.2	Vivências da formação continuada no espaço escolar	232

7.2.1 Vivências da e na formação continuada na escola sob o olhar dos gestores	246
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
REFERÊNCIAS.....	268
ANEXOS	283
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	284
ANEXO B - DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE.....	286

1 INTRODUÇÃO

“Ainda bem que tudo que vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim”.

Clarice Lispector

Este estudo está ancorado no desenvolvimento de três temáticas que se aproximam em sua complexidade e polissemia conceitual e prática: Formação Continuada, Educação Ambiental e Educação Integral. São distintos campos de atuação e de construção de saberes que percebo e elenco, de algum modo, inscritos em mim, como sugere o pensamento de Clarice Lispector. Tanto de forma pessoal quanto profissional, fazem parte da minha constituição, das minhas caminhadas e escolhas até este momento, portanto, falar dessa tríade, a que me propus aprofundar e analisar de modo articulado, impulsiona-me a compreender e a propor novos questionamentos.

A proposta de estudo que apresento busca analisar como os processos de formação continuada em uma escola de tempo integral da cidade do Rio Grande/RS podem potencializar a Educação Ambiental e a Educação Integral. Tal proposta foi impulsionada pelo meu desejo de encontrar novas perguntas e respostas, mesmo que provisórias. Dessa forma, desbravo novos caminhos e possibilidades da pesquisa em Educação Ambiental por meio de interlocuções com as diversas áreas do conhecimento, entendendo as interações da Educação, Educação Ambiental e Educação Integral, focando a formação continuada na trama tecida na sociedade, na cultura e no meio ambiente, nos processos físicos, biológicos, simbólicos, cognitivos, políticos, estéticos e éticos que constituem, de forma dinâmica, complexa e dialética, a vida.

Pretendo, com este estudo, contribuir nas discussões e na produção de conhecimentos sobre a formação continuada, considerando que, ao longo de minha trajetória docente, sempre estive envolvida de várias maneiras em espaços formativos, tanto atuando como intervindo. A seguir, apresento alguns exemplos desses meus envolvimento.

Ao concluir a graduação em Pedagogia, participei de um concurso público e passei a atuar com professora alfabetizadora da rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande/RS. Iniciei a docência e, junto com ela, os sonhos e as aventuras de uma professora principiante tomaram conta da minha vida. Foram novos

sentimentos, experiências, sensações, frustrações, alegrias... Passei a sentir e a carregar “nos ombros” o peso e o sabor de ser professora e a querer contribuir com minha prática para promover oportunidades enriquecedoras de aprendizagens aos “meus” estudantes. Eu, nos meus ideais, tomada de vendavais, querendo fazer, trazer, dar, querendo mudanças... passei a perceber, na minha ansiedade de estreante, que sozinha seria mais difícil, então comecei a tentar estabelecer parcerias. Posso dizer que “por o pé na profissão” trouxe-me o querer e a necessidade de me colocar em espaços de formação em que pudesse dialogar e construir sobre a docência. Desde cedo, senti a necessidade do grupo a cada dia que pensava na minha atuação profissional com crianças de sete anos em situação de vulnerabilidade social e em contexto de alfabetização.

O tempo e o lugar da formação continuada sempre foram uma escolha pessoal, por entender o potencial e a contribuição desses aspectos nos caminhos para a minha atuação docente e qualificação pessoal e profissional. A possibilidade de aprender com o outro, de compartilhar experiências, perceber as incompletudes de cada sujeito, bem como perceber as incongruências e possibilidades como se desenham cada espaço de um processo formativo. Sempre busquei estar por esses espaços que me constituem como ser humano, partindo do princípio de que, ao passar por eles, cria-se a oportunidade de desvelamento, de autoconhecimento e amadurecimento. Portanto, posso dizer que tais espaços estão inscritos em mim, pois fazem-me perceber a dinâmica da vida.

A formação continuada é uma temática à qual venho me dedicando e me identificando ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional. Minha dissertação de mestrado, intitulada “Desafios, possibilidades e desassossegos no processo de constituição da educadora ambiental e alfabetizadora: recompondo trajetórias - tecendo diálogos”, também desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, teve como foco de pesquisa a interface da relação de minha constituição como professora da educação básica e pesquisadora.

A partir do estudo do mestrado, que foi embasado em uma pesquisa de cunho biográfico, que teve como foco acompanhar o início da minha profissão docente, retratando seus desafios, mostrando sua complexidade ao mesmo tempo de suas possibilidades, pude me aproximar de forma concreta das discussões do campo da Educação Ambiental e perceber sua amplitude conceitual e prática, o que

me possibilitou aprofundar e propor uma investigação no entrelaçamento da educação ambiental na escola a partir do estudo de minha prática alfabetizadora.

Após a conclusão do mestrado, tive a oportunidade de frequentar inúmeros espaços de formação continuada. Cito, a seguir, alguns deles.

Em distintos momentos, participei, tanto como colaboradora quanto proponente, de oficinas de formação continuada em espaços educativos, tendo a possibilidade de discutir e compartilhar estes saberes.

Simultaneamente à minha atuação na escola, participei de dois projetos de pesquisa e extensão, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), destinados aos professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Um deles, desenvolvido na própria escola, ocorreu quando estava como coordenadora pedagógica, sob a coordenação da Profª. MSc. Danielle Behrend, intitulado “Formação inicial e continuada de professores(as): o que os docentes narram sobre suas práticas em sala de aula?”. Esse projeto constituiu-se num espaço de formação continuada em que professores, semanalmente, discutiram aspectos de suas práticas pedagógicas. No segundo projeto, desenvolvido em parceria entre a FURG e a 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), intitulado “Alfabetização e letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta de investigação-ação”, sob a coordenação da Profª. Drª. Gabriela Medeiros Nogueira, atuei como professora colaboradora nos encontros de formação continuada com as professoras que atuam nas turmas que compõem o Ciclo da Infância - 1º, 2º e 3º ano.

Nesses enriquecedores espaços de formação, tive a oportunidade de acompanhar os questionamentos e desabafos sobre a ação pedagógica que preocupam esses profissionais.

Em meio ao fazer docente, também desempenhei outras funções na escola, entre as quais destaco a vivência como professora comunitária do Programa de Educação Integral Mais Educação e como Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A seguir, também no intuito de demonstrar o vínculo entre esta pesquisadora e a temática deste estudo, relato de forma mais detalhada estas duas últimas atividades.

Durante dois anos (2010 e 2011) atuei como professora comunitária do Programa de Educação Integral Mais Educação tendo uma experiência que possibilitou um olhar mais atento e cuidadoso aos estudantes com vulnerabilidade

social e defasagem idade-série. Nesse Programa, o objetivo era ofertar a um grupo de aproximadamente 100 estudantes oficinas de contraturno escolar. O Programa Mais Educação é uma parceria do Governo Federal com os municípios, sendo responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação disponibilizar ao menos um professor responsável pelo Programa na escola e pelo repasse da merenda aos alunos.

Além de buscar esses profissionais para a realização de oficinas com as crianças, era necessário, ainda, encontrar um espaço físico adequado para a realização das atividades, uma vez que a escola não o possuía. Assim, iniciamos as atividades do Programa Mais Educação no salão de uma Igreja Evangélica, localizada ao lado da escola. Compartilhei esta experiência com uma colega de trabalho e o sentimento que tínhamos era de estar administrando uma escola dentro da própria escola, devido às exigências e responsabilidades assumidas neste tempo de desenvolvimento de muitas tarefas: organizar o horário e acompanhar a frequência dos “oficineiros”, acompanhar as crianças no horário de almoço, observar a frequência escolar dos alunos, ser responsável por eles durante a participação no projeto, realizar o pagamento aos “oficineiros”, substituí-los em suas faltas; além disso, ofertamos um espaço mensal de formação continuada aos “oficineiros”, buscando promover a troca de experiências e o trabalho interdisciplinar entre eles.

O conjunto de pessoas que trabalhavam conosco era assim formado: estudantes universitários, músicos, dançarinos, e outros já licenciados, mas que ainda não trabalhavam. Esta experiência foi extremamente interessante, pois oportunizou um olhar mais amplo acerca da estrutura e funcionamento de um sistema escolar. Como o programa estava sendo implementado, tudo era muito novo e, nesse sentido, enfrentamos alguns desafios, como a rotatividade de “oficineiros”, a falta de espaço físico e material adequado para todas as oficinas realizadas. Com essa experiência, pude ampliar minha compreensão sobre a função social da educação, entendendo que esta é para todos, deixando de lado os preconceitos e percebendo que cada sujeito possui uma história. Em meio a idas e vindas, este Programa nos propiciou o aprendizado de como fazer a educação integral.

No ano seguinte, em 2012, passei a desenvolver o papel de Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais, sendo de minha responsabilidade, entre outras atribuições, organizar e criar estratégias de formação continuada para meus colegas, bem como promover a qualificação do processo de ensino-aprendizagem

dos estudantes. Identifiquei-me com esta atividade pelo fato de elas possibilitarem a oportunidade de dialogar e projetar com os colegas proposições para uma escola mais interessante, criativa e convidativa para os estudantes. Fui aprendendo a negociar, a pensar estratégias para dialogar com cada professor, a tomar decisões coletivamente e a fazer novas escolhas.

Minha preocupação era fazer dos espaços formativos um momento prazeroso, interessante, em que os professores pudessem discutir assuntos e temáticas escolhidas por eles e que estas remetessem às suas práticas. Concomitante a essas ações e ao meu trabalho na escola, atuei durante quatro anos como tutora do curso de Pedagogia, desenvolvido em uma parceria entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a FURG, experienciando o trabalho com a formação inicial de professores. Este espaço de trabalho constituiu-se um processo de (auto)formação continuada enriquecedor e significativo para a construção de novos estudos e aprendizagens, pois oportunizou meu crescimento pessoal e profissional, tanto pelo compartilhamento das experiências e das práticas pedagógicas quanto pelo sentimento de pertencimento às realidades vivenciadas nos diferentes municípios onde atuei, a saber, São Lourenço do Sul, São José do Norte, Mostardas e Santo Antônio da Patrulha.

Em 2013, a partir do convite para iniciar um novo trabalho, devido à mudança de governo e o início de uma nova gestão na Secretaria de Município da Educação (SMEd), passei a atuar nesta Secretaria coordenando o grupo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Paralelamente a essa função, iniciei meu trabalho no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹, como uma das 13 orientadoras de estudos da rede municipal do Rio Grande/RS.

¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pela portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012, é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas em Língua Portuguesa e em Matemática, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (informações disponíveis em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 11 maio 2017). Para tanto, são realizados encontros de formação continuada com os professores alfabetizadores no próprio município, por meio dos orientadores de estudos, que são professores indicados pelos estados e municípios, e realizam formação e acompanhamento em uma Instituição de Ensino Superior indicada pelo MEC, condição para realizarem a formação em seus municípios. No Rio Grande/RS, o Pacto foi implementado em 2013, época em que havia 13 orientadoras de estudos e, aproximadamente, 300 alfabetizadores cadastrados em encontros de periodicidade mensal, à noite. A instituição formadora responsável foi a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e ambos, professores alfabetizadores e orientadores de estudos, receberam, do MEC, remuneração em forma de bolsa de estudos para participação no PNAIC. Sua realização ocorreu de 2013 a 2016.

Ainda no ano de 2013, após sete meses de trabalho na Secretaria, assumi o cargo de Superintendente Pedagógica de Ensino na SMEd, e de Coordenadora Local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Rio Grande/RS, entendendo esse espaço como uma nova possibilidade profissional e um grande desafio, pois meu trabalho seria prioritariamente pensar ações de formação continuada para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal.

Nessa atividade como gestora na Secretaria de Educação, uma das ações consistiu em ofertar momentos de formação continuada aos profissionais da educação, prioritariamente para professores e gestores da Rede Municipal de Ensino.

Recordo que, logo no início do trabalho, havia a intenção de oportunizar espaços formativos em que os professores dos diferentes segmentos, níveis e modalidades de ensino pudessem estar engajados. Ao refletir sobre as possibilidades e realizar discussões com os colegas, chegamos ao entendimento de que esses espaços deveriam contemplar, além dos convites para fora do horário de trabalho, também os que pudessem ser realizados durante a carga horária de trabalho docente, e assim abranger o maior número possível de participantes.

Ainda no mesmo ano, foi implementada pelo município a Lei nº 11.738/2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para todo o país, que trata da redução do tempo de interação do professor com o estudante, em que 2/3 terços são destinados à formação continuada, a chamada “hora atividade”. Primeiramente, somente os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental realizaram a hora atividade. No ano seguinte, seguiram as contratações e distribuições de professores para que, paulatinamente, os demais docentes atuantes nos Anos Iniciais, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos também pudessem desenvolver a formação continuada em sua escola.

Durante o tempo em que atuei como docente na escola, os espaços de formação continuada que frequentei aconteciam, na maioria das vezes, fora do espaço escolar. A formação continuada dentro da carga horária de trabalho para o professor dos Anos Iniciais sempre soava como uma ambiguidade, como se não pudesse coexistir. Esse cenário começou a se modificar a partir de uma luta histórica dos profissionais da educação, junto aos sindicatos, no sentido de perceber a

necessidade de a formação ocorrer dentro da carga horária de trabalho do professor.

Dessa forma, durante os anos de 2013 e 2014, as escolas gerenciaram individualmente essa organização e a SMEd continuava a ofertar espaços de formação continuada buscando tratar de assuntos elencados pelos professores e coordenadores pedagógicos em reuniões com os assessores da Secretaria. O momento de hora atividade prevê que, enquanto os professores estiverem envolvidos com a formação continuada, os estudantes devem ser atendidos por outros professores no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Considerando as vivências de formação continuada na Secretaria, no ano de 2015 as escolas foram convidadas a planejar sua formação através da implementação do Plano de Ação, atividade que desenvolvi e coordenei e que foi pensada para que cada escola pudesse desenvolver uma ação formativa voltada às suas particularidades e especificidades. Dessa forma, a implementação do plano de ação compartilhou a tarefa formativa entre a escola e a SMEd, tendo como principal articulador o coordenador pedagógico e, como organizador, a equipe diretiva, que após debate e discussão com seu grupo de professores deveria pensar temáticas e proposições para compor as ações e encontro formativos. Ainda hoje, passando por adaptações, essa realidade é mantida no âmbito das escolas municipais do Rio Grande/RS.

A experiência profissional na SMEd caracterizou-se como um grande aprendizado, pois o trabalho possibilitou enfrentar e superar dificuldades e visualizar a extensão do que significam os meandros do sistema educacional. Estar à frente desses espaços oportunizou colocar em prática alguns sonhos, crenças, convicções e contribuir para a melhoria das relações educacionais. Atuando na superintendência, passei a compor o Comitê de Formação Continuada da Universidade Federal do Rio Grande (COMFOR/FURG), onde pude tomar conhecimento das ofertas de formação aos professores da educação básica.

Todas essas experiências vividas em diferentes espaços de formação ampliaram meus olhares, sentimentos e percepções, possibilitando a reflexão sobre outros lugares acerca dos processos formativos que, até então, havia vivenciado apenas como participante.

Foi possível perceber que a vivência da e na formação continuada é encharcada de emoções positivas e negativas e de desafios (des)construtivos, pois

sua oferta é, ao mesmo tempo, necessária e criticada, uma vez que os discursos dos docentes e gestores aprovam sua necessidade e a colocam como condição *sine qua nom* para a qualidade da educação; contudo, sua realização causa inúmeros impasses, ausências, descontentamentos, imposições e resistências.

Ao acompanhar as preocupações dos sujeitos proponentes de espaços formativos, bem como o movimento dos docentes em relação a essas ofertas, é possível perceber as diversas posições ocupadas por ambos. Alguns se mostram resistentes, em muitos momentos, em relação à formação. Os motivos são variados e alguns alegam trabalharem 60 horas mensais e sentirem-se esgotados ao receberem uma proposta de formação, pois significa, para eles, mais um turno de atividades ou mais um final de semana dedicado à profissão. Outros encontram-se desmotivados e entendem que esses processos nada acrescentam ao seu saber-fazer, já que tratam de questões desconexas da sua prática; entretanto, ainda há o grupo que se faz presente participando ativamente e de maneira comprometida e engajada com as atividades formativas realizadas.

Todas essas experiências que mencionei, bem como as atribuições que desenvolvi possibilitaram a ampliação do “meu olhar” sobre o processo de formação continuada, e foi a partir dessas experiências que comecei a compreender e questionar as relações que acontecem no dia-a-dia das escolas e que compõem o cenário de atuação profissional dos professores, o que me inquietou e impulsionou a realizar um estudo de doutoramento que pudesse contribuir com a produção de conhecimento nesta área do saber e que também fosse relevante para as comunidades escolar e acadêmica.

Acredito que a formação continuada possui sentido diferente e tem outras implicações e provocações quando passa a acontecer no espaço educativo, com os docentes em coletivo, discutindo com seus pares e pensando questões pertinentes ao seu saber-fazer e à sua comunidade escolar, haja vista que a formação possibilita aos professores dialogar e discutir sobre as demandas que se apresentam rotineiramente no contexto escolar, sejam elas técnicas, subjetivas, sociais, culturais, políticas, econômicas. Segundo Warschauer (2001), para pensar a formação centrada na escola é preciso, portanto, repensar tanto a concepção de formação quanto a de escola como uma organização, bem como o papel dos professores e dos demais educadores que lá trabalham.

Minha inserção nesses diferentes contextos de formação continuada aqui mencionados e a experiência na escola impulsionam-me a buscar novos questionamentos, perguntas e reflexões acerca da formação continuada, pois implicam movimento e articulação de saberes e fazeres com a Educação Ambiental e a Educação Integral.

Uma das principais concepções aqui adotadas pressupõe que a formação vivenciada no ambiente escolar, de forma coletiva e sistemática, contribui significativamente para o desenvolvimento de questões pertinentes aos saberes e fazeres dos professores e gestores da instituição, uma vez que propicia o desenvolvimento de aspectos pontuais na instituição em questão, e que estão relacionados à identidade da escola, oportunizando que sejam tratados aspectos relativos à sua comunidade escolar e ao sistema de ensino. Assim, é a partir das reflexões dos educadores, seus diálogos e partilhas que se agregam possibilidades de construção de um espaço coletivo que valoriza as vivências cotidianas e faz desse seu conteúdo formativo, tendo presente a totalidade da educação. Dessa forma, na formação continuada os educadores podem dividir e partilhar os desafios e dificuldades, aspirações e desejos, constituindo relações e práticas de apoio dentro do ambiente escolar.

A perspectiva da educação integral embasa em seu cerne o desenvolvimento do ser integral, propiciando ações educativas que priorizem o desenvolvimento de um ensino menos fragmentado e menos individualista em um currículo que valoriza a vivência de diferentes linguagens, ampliando ações e o repertório de experiências das crianças e jovens. O ensino pautado nos princípios defendidos pelas propostas da educação integral não é dado de forma automática pelo aumento na jornada de tempo ampliada, fato que por si só não garante sua realização. Assim, levando em consideração esta realidade, ressalto o papel da formação continuada na construção de uma escola de educação integral em tempo integral, e, portanto, entendo que este espaço pode contribuir para pensar e atuar na Educação Ambiental.

Desse modo, os aspectos referentes ao campo da Educação Ambiental na perspectiva Crítica encontram oportunidade de disseminação, discussão e aprofundamento quando são pensados em um espaço formativo que ocorre no ambiente e horário de trabalho dos docentes, permitindo que eles constituam um grupo efetivo que possa compartilhar e refletir acerca de estratégias do seu saber-fazer como profissional comprometido ético, político e socialmente, engajado na

transformação do modelo de sociedade capitalista que estimula a competição e o individualismo, rompendo com as desigualdades e as injustiças sociais e ambientais, fortalecendo a construção de sociedades sustentáveis e justas.

1.1 Problema de pesquisa e objetivos

A explanação realizada até o momento, que apresenta as temáticas que aqui serão tratadas, bem como aspectos que demonstram meu vínculo a elas, auxiliaram na elaboração da questão de pesquisa que orienta este estudo, qual seja: De que maneira a Formação Continuada potencializa a Educação Ambiental e a Educação Integral em uma escola de tempo integral do Rio Grande/RS?

Com base nessa questão, apresento a seguinte hipótese: Em uma escola de tempo integral a Educação Ambiental e a Educação Integral podem ser os eixos principais que orientam a Formação continuada.

Para responder à questão de pesquisa e verificar a validade ou não da hipótese foram elaborados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Analisar a formação continuada como potencializadora da Educação Ambiental e da Educação Integral em uma escola de tempo Integral do Rio Grande/RS.

Objetivos específicos:

- Investigar e acompanhar os encontros de formação continuada da escola;
- Analisar os processos de formação continuada, incluído seu planejamento, execução e avaliação na opinião dos gestores e dos professores da escola;
- Analisar como a Formação Continuada poderá potencializar a Educação Integral e a Educação Ambiental Crítica.

Os resultados alcançados com o atendimento desses objetivos e a verificação da hipótese permitirão a discussão da tese que defendo neste estudo, que é: A formação continuada no contexto escolar pode potencializar a Educação Ambiental e a Educação Integral em uma escola de tempo integral do Rio Grande/RS.

1.2 Estrutura da tese

A tese está organizada da seguinte forma:

No capítulo introdutório apresentei os caminhos que me levaram ao encontro das temáticas de pesquisa, formação continuada, educação ambiental e educação integral, bem como enfoquei os objetivos - geral e específicos -, a hipótese e a tese que defendo.

No capítulo 2 será apresentada a fundamentação teórica, e está subdividido em duas partes. Na primeira, busco traçar um breve panorama do percurso histórico da formação continuada a partir da formação de professores, para então apresentar a formação continuada no contexto escolar. Na segunda parte, apresento as áreas de conhecimento que fundamentam este estudo, a Educação Integral e a Educação Ambiental, ressaltando suas contribuições para repensar a Educação.

No capítulo 3, apresento o contexto onde a pesquisa foi realizada, buscando explicitar a história e a construção deste espaço escolar, bem como as características e as escolhas metodológicas da escola.

No capítulo 4 serão apresentadas as questões referentes à proposta metodológica do estudo, assim como os encontros de formação continuada na escola, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados para a produção dos dados, além da fundamentação utilizada para sua análise.

No capítulo 5 será apresentada a categoria Educação Integral e suas respectivas unidades de análise: inovação, tempo e questões sociais e ambientais.

No capítulo 6 será apresentada a categoria “roteiros temáticos” e suas respectivas unidades de análise: conhecer as experiências de outras escolas e os (des)compassos dos gestores e dos professores na (des)construção dos roteiros.

No capítulo 7 será apresentada a categoria formação continuada na escola e suas respectivas unidades de análise: reconhecimento do espaço formativo na escola e vivências da formação continuada no espaço escolar.

No último capítulo, serão apresentadas as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Falar do ofício de mestre pode nos remeter ao passado, superado para alguns. Passado-presente no meu entender, a ser recuperado. O que importa é através dessa expressão -ofício de mestre- e do passado que carrega entender-nos como continuadores de um saber-fazer enraizado no passado, em uma história”.

Miguel Arroyo

Neste capítulo apresentarei o meu pensamento sobre as bases utilizadas na construção do arcabouço teórico que sustenta esta investigação. Isso significa dizer que não há a pretensão de expor a fundamentação teórica construída como algo completo e acabado, pelo contrário, o que será aqui discutido são as aproximações que me foram possíveis realizar, revelando assim meu entendimento e posicionamento perante as teorias, confirmando minha condição de sujeito inacabado, em constante constituição e em permanente busca pela construção do conhecimento.

Nesse sentido, subdividi o capítulo em duas partes. Na primeira, vou expor um breve panorama do percurso histórico da formação continuada a partir da formação de professores, para então apresentar a formação continuada no contexto escolar. Na segunda parte, apresentarei as áreas de conhecimento que fundamentam esta pesquisa, a Educação Integral e a Educação Ambiental, ressaltando suas contribuições para repensar a própria Educação.

2.1 Situando a formação continuada no panorama e percurso histórico da formação de professores

Para compreender o percurso da formação de professores no Brasil, faz-se necessário uma retomada de sua trajetória histórica, a fim de traçar uma visão panorâmica do desenvolvimento da formação, tanto inicial quanto continuada, em nosso país. Para tanto, tomo como ponto de partida os estudos realizados por Brzezinski (1996, 2002), Andaló (1995), Vicentini e Lugli (2009), Mizukami (2002), Gatti (2008, 2010) e Saviani (1997, 2006, 2009). Procuro, embasada nestes autores, identificar o processo de constituição das políticas públicas e dos caminhos que conduziram o processo de profissionalização docente em seu trajeto histórico até o

momento atual, focalizando a formação continuada e buscando compreender sua complexidade e as influências que recaem sobre ela, mas distante da prerrogativa de explicar e focar a complexidade da construção histórica desta temática, haja vista sua amplitude.

A formação de professores e a formação continuada são terrenos profícuos para investigação, pois apresentam diferentes concepções e múltiplas produções teóricas e metodológicas, inúmeras contribuições em um processo histórico e em um movimento permanente, repleto de tensões e de disputas políticas e técnicas, inclusive as que envolvem as complexas questões educacionais brasileiras, bem como a situação de desigualdade social no país. Assim, busco apresentar momentos que contribuem de forma significativa à compreensão dos processos de produção da formação docente desta investigação.

Nesse sentido, torna-se importante destacar que a história da formação de professores, conforme Vicentini e Lugli (2009), não acontece no contexto de contínuas superações, em que modos “inadequados” de estudo são substituídos por outros, buscando o aperfeiçoamento do ensino. Ocorre uma sucessão de conflitos entre professores, políticos e intelectuais que, estando ligados à Educação, discutem metodologias e currículos a cada momento histórico e político do país.

A temática da formação de professores não pode ser entendida fora dos aspectos socioeconômicos, históricos, políticos e culturais, pois é neste entrelaçamento que a Educação e a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, foram e ainda são delineadas.

No século XIX, iniciou-se uma discussão pública acerca da preparação “adequada” dos professores, preocupação que surgiu devido à necessidade de treinamento dos soldados para obtenção de um exército disciplinado. De acordo com Saviani (2009), até o ano de 1827 não havia registros significativos acerca da formação docente; foi apenas com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, instituída em 15 de outubro de 1827, que apareceu pela primeira vez a preocupação com a formação de professores, haja vista que a lei determinava que o ensino nestas escolas deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, ou método Lancaster², e que

² “Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores

os professores também deveriam ser treinados por este mesmo método. Devido ao fracasso do método Lancaster, que não concretizou a eficiência esperada e prometida, a partir do Ato Adicional de 1834 a formação docente primária passou a ser responsabilidade das províncias e, com isso, iniciou-se, no final do século XIX, a criação das Escolas Normais, baseadas no modelo desenvolvido em países europeus. A prioridade nestas instituições era o aprendizado do conteúdo a ser desenvolvido com os estudantes, por isso eram ensinados os mesmos conteúdos das Escolas de Primeiras Letras, não havendo investimento nos aspectos didáticos e pedagógicos da formação docente.

O funcionamento das Escolas Normais sofreu muitas interrupções, sendo frequentemente fechadas e reabertas devido à falta de verbas, à pouca procura (mulheres não podiam frequentá-las) e aos interesses políticos, o que acabou dificultando e precarizando a formação de professores primários. Um dos fatores agravantes para as Escolas Normais se deveu ao fato de o modelo artesanal de formação, através de professores adjuntos, configurar-se mais vantajoso, pois podia ser realizado de forma remunerada, com 12 ou 13 anos, até completar a idade mínima de 21 anos, para prestar o concurso; ao passo que, para a Escola Normal, a seleção só podia ser realizada com a idade mínima de 18 anos. Nesse modelo, a condição para o ingresso da profissão se tornou “[...] muito mais econômica para o Estado e suficientemente adequada às demandas de uma sociedade em que a escola não se tinha disseminado como instituição para a formação da população em geral.” (BRZEZINSKI, 2002, p. 33).

De acordo com a autora, qualquer cidadão, mesmo sem conhecimentos pedagógicos, poderia exercer a profissão, visto que era exigido, para adquirir licença de ensinar, apenas atestado de boa conduta e os conhecimentos do que seria ensinado, e aos professores das Escolas de Primeiras Letras que soubessem ler, escrever, contar e ter princípios religiosos. Os professores das Escolas Normais eram autodidatas e, na maioria das vezes, tinham diploma universitário em áreas como Medicina e Direito.

eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados. Busca-se, pois, no ensino mútuo proposto por Lancaster o equacionamento do método de ensino e de disciplinamento, correlacionados um ao outro”. (SAVIANI, 2008, p. 178).

Dessa forma, é possível constatar que, nesse período em questão, não havia uma preocupação com a formação docente. Assim, o século XIX foi marcado por diferentes e pouco exitosas tentativas de formação de professores.

As décadas de 1920 e 1930 foram momentos de grande modernização da Educação. Iniciou-se um processo de industrialização e urbanização, mudando a sociedade brasileira e o seu modelo de economia, que passou de agrário-comercial-exportador para capitalista-urbano-industrial (BRZEZINSKI, 1996). De acordo com a autora, um momento de profundas mudanças e tensões, pois com as transformações econômicas e a ascensão da burguesia houve o surgimento de duas classes sociais, o setor médio da população e o proletariado urbano, o que levou a disputas entre essas classes no cenário político. Toda essa efervescência provocou transformações no sistema educacional e a Educação assumiu um caráter de reconstrução social, e a escola passou a atender as exigências de um novo centro urbanizado, o que acabou influenciando a política de formação de professores.

Assim, as reformas educacionais passaram a fazer parte deste cenário e, nos anos de 1920, destaca-se o ideário da Escola Nova, de John Dewey, que foi articulada no Brasil por Anísio Teixeira, que acreditava que através da Educação os homens poderiam transformar a sociedade, que à época encontrava-se dividida em privilégios e desigualdades. Tal divisão, segundo Anísio Teixeira, poderia ser corrigida através da escola, entendida como o caminho para uma sociedade mais democrática.

A Revolução de 1930, tradicionalmente conhecida por ser um marco na evolução pedagógica no Brasil, tornou-se importante para a história da Educação e do ensino. Nesta década, foi criado o Ministério da Educação (em 1931) e logo em seguida (1932) ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Este Manifesto reuniu os educadores brasileiros mais progressistas, que criticavam a organização da escola e os atrasados métodos e processos de ensino. Segundo suas ideias, uma Escola Nova deveria ser impulsionada pelas condições sociais, econômicas e políticas, bem como pelos ideais advindos da Europa Pós-Guerra, e que defendiam a renovação dos métodos e processos de ensino, levando em consideração os estudos da psicologia infantil, assim como as características pessoais da personalidade de cada um, dando espaço para liberdade das crianças e destacando o interesse como o motor da aprendizagem (LEMME, 2005). Este documento tornou-se significativo na história da Educação no Brasil, pois trouxe

ideias inovadoras abrangentes e assinalava a necessidade de o Brasil ter um sistema nacional de ensino ao invés de muitos sistemas estaduais, buscando caminhar rumo à implementação de uma política nacional de Educação.

O Governo Provisório de 1931 contribuiu para a política de formação de professores do ensino secundário e normal quando reconheceu a obrigatoriedade da titulação para o exercício da profissão, fazendo, dessa forma, com que os professores de ensino secundário fossem reconhecidos como de nível superior e, assim, as Escolas Normais foram se expandindo e se firmando como espaços formativos de professores.

No período de 1932 a 1939 foram criados os Institutos de Educação, que ampliaram o entendimento educacional da época, incluindo, na formação, aspectos de pesquisa junto ao ensino. Através do decreto 3.810, de 19 de março de 1932, foi instituída a reforma e, a partir desta, constituíram-se destaques as figuras de Anísio Teixeira (1932), no Distrito Federal, e Fernando Azevedo (1933) em São Paulo, que estiveram à frente da criação e implementação de dois institutos de Educação baseados nos ideais da Escola Nova, buscando transformar a formação docente.

A primeira Escola de Professores primários foi a da Universidade do Distrito Federal (UDF), onde Anísio Teixeira atuava como diretor. Neste modelo, a formação de professores acontecia para os níveis primário, secundário, médio, superior e também para especialistas em Educação. Contudo, a escola permaneceu em atividade por pouco tempo, sendo fechada em 1938 após a Intentona Comunista, devido aos desacordos de ideais com o governo do Estado Novo.

Foi em 1939 que o curso de Pedagogia foi criado, quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, então parte da Universidade do Brasil, que viria a tornar-se a Universidade do Distrito Federal. No curso, foi implementado o “padrão federal”, que definia o “esquema 3+1”. Nesse modelo, o bacharel das diferentes áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física e Química cursava por três anos sua área específica e, caso tivesse interesse em se licenciar, cursava mais um ano do curso de Didática. O bacharel em Pedagogia, após cursar os três anos de sua área, recebia o diploma de “Técnico da Educação”, e se cursasse mais um ano (do curso de Didática) tornava-se licenciado e poderia atuar como professor do ensino secundário e normal (SAVIANI, 2009).

Interessante destacar que essa estrutura dos cursos de licenciatura continuou influenciando ao longo da história a organização e concepção da formação de

professores em nosso país, pois manteve por muito tempo em seus quadros as disciplinas teóricas nos três primeiros anos dos cursos e apenas no último ano havia o contato e discussão das questões práticas, corroborando, de acordo com Bzrezinski (1996), a tradicional cisão entre os conhecimentos práticos e teóricos, principalmente no curso de Pedagogia, em que os conteúdos pedagógicos eram dissociados dos conteúdos da didática, acentuando a dicotomia entre conteúdo e método.

Em 1961, mesmo com a regulamentação dos cursos de Pedagogia, ainda se manteve essa dualidade entre o Bacharelado e a Licenciatura, distinção que durou até o ano de 1968, quando a reforma universitária, através da lei 5540/68, fixou normas para o ensino superior e criou as Habilitações, em que todos passaram a ser licenciados. Essa reforma, segundo Bzrezinski (2002), acarretou ainda a implementação de um modelo inadequado de formação de professores, pois coube aos institutos a formação específica de cada área do saber do currículo da escola básica e a Faculdade de Educação ficou responsável pela formação pedagógica dos futuros professores.

Nos anos de 1960 foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 4024/61 e, com isso, ganharam corpo as discussões, no ambiente universitário, sobre os rumos da Educação brasileira. Os registros mais antigos sobre as experiências de formação continuada aconteceram também neste momento. De acordo com Andaló (1995), justamente nesse período, início da década de 1960, foi realizada pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em parceria com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, uma pesquisa com professores, a fim de conhecer as suas opiniões sobre um curso de formação continuada que haviam participado. Os resultados dessa pesquisa revelaram que os docentes avaliaram os cursos como poucos satisfatórios, uma vez que não atendiam as necessidades da escola. Os resultados apontaram que 80% dos professores gostariam que fossem tratados assuntos práticos do seu interesse, 69% sugeriram que fossem abordados problemas reais do cotidiano escolar, 42% declararam que o planejamento deveria levar em consideração as sugestões dos docentes, e 43% enfatizaram o trato das questões práticas.

O período compreendido entre os anos de 1960 e 1964 foi marcado pela preparação de técnicos, inclusive na Educação, para atender a um modelo

econômico desenvolvimentista, “é a etapa do capitalismo brasileiro, dedicada aos investimentos em Educação alicerçada no ideário tecnicista.” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58). Ainda segundo a autora, em nome da produtividade a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados, mas, “ao mesmo tempo, foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos” (p. 59).

No início da década de 70, devido ao Golpe de 1964, algumas reformas na legislação educacional foram realizadas a partir da Lei 5692/71, que se refere ao ensino de 1º e 2º graus. Entre elas está a mudança na nomenclatura do Ensino Primário e Médio para Primeiro e Segundo Grau, bem como a substituição da escola Normal pela Habilitação Específica no Magistério para lecionar nas escolas de Primeiro Grau.

O antigo Curso Normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2006, p. 8).

As reformas no ensino durante a ditadura, estabelecidas pelas leis 5540/68 e 5692/71, trouxeram marcas à Educação, como “repressão, privatização do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através da legislação educacional ampla e confusa” (GHIRARDELLI, 1990, p. 103). Essas reformas marcaram a precarização do ensino público e o discurso da universalização da Educação, sendo que a institucionalização do ensino profissionalizante aprisionou os educadores à formação de técnicos para o mercado de trabalho e os educandos da formação técnica foram convencidos de que estavam recebendo a formação necessária e de qualidade, ou seja, era o melhor para eles.

A universalização e compulsoriedade da formação técnica no 2º grau, por exemplo, exigiu muito treinamento para que os educadores “comprassem” a ideia de que era preciso “formar técnicos para o mercado de trabalho” e que esta era a função principal do ensino de 2º grau e, portanto, a dicotomia do currículo entre Educação geral e formação especial deveria ser incorporada e repassada aos educandos como natural, boa e necessária. (FUSARI, 1988, p. 14).

Nessa perspectiva, a Educação baseada no treinamento serviu ao capitalismo de forma a manter e a reforçar a estrutura de dominação vigente, em que se mantinham padrões de comportamento e de pensamento estritamente técnicos e eficientes, servindo como um viés de manter o *status quo* social. Da mesma forma, no contexto da formação continuada ocorria considerável ampliação, tendo em vista que, com a chegada da modernização, houve necessidade de preparar os trabalhadores para servir como mão-de-obra.

Em relação à formação continuada, Gatti e Barreto (2009) estabelecem uma crítica aos processos desenvolvidos desde os anos de 1980, elucidando que tais processos não produziram os efeitos esperados, tanto no que se refere à atualização e complementação de conhecimentos quanto para preparar a implementação de uma reforma educativa. E argumentam que entre os motivos para essa realidade estão:

A dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 196).

É possível perceber que a formação continuada de professores tem seu início marcado pela racionalidade técnico-formativa, a partir de modelos e receitas prontas e fechadas. Os termos treinamento, atualização e reciclagem traduzem a concepção dessa formação, voltada para cursos ou módulos fechados que ressaltam a dicotomia entre teoria e prática, organizadas em ações de formação continuada ainda pontuais e propostas, principalmente, por ações governamentais.

De acordo com essa perspectiva, pressupõe-se que é preciso, nos cursos de formação continuada, repassar técnicas e conhecimentos para atualização e reciclagem dos professores baseados em modelos que, na maioria das vezes, são generalistas e em nada se relacionam com a prática diária dos educadores.

Segundo Brzezinski (2008), o treinamento foi uma modalidade de formação continuada presencial de inspiração tecnicista que norteou a “reciclagem” de professores.

Desse modo, os termos treinamento e reciclagem, de acordo com Gatti, Mello e Bernardes (1972), vem sendo usados como sinônimos, pois significam o processo

de aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Patto (1995) argumenta que as próprias palavras usadas para significar esses cursos apontam para o seu insucesso:

Reciclar, reciclagem designam, na física, um conjunto de transformações que levam um sistema a um estado final igual ao inicial; treinar, treinamento são frequentemente usadas como sinônimos de adestramento de homens e animais em alguma habilidade mecânica; aperfeiçoar, aperfeiçoamento trazem estampada a ideia de perfeição, de emendar os próprios defeitos, tarefa humanamente impossível, sobretudo nas condições de vida e trabalho das professoras primárias numa realidade social como a nossa. (PATTO, 1995, p. 12).

Há muitas críticas a essas práticas de formação continuada, visto que ao longo da história percebeu-se sua ineficácia, uma vez que são baseadas em modelos pedagógicos enrijecidos. Segundo Warschauer (2001, p. 65):

[...] os termos reciclagem e atualização de professores conjugam a perspectiva cumulativa da aquisição de conhecimento com a ideia de sua inevitável obsolescência, de modo que a formação é entendida como uma ininterrupta adição dos novos conhecimentos gerados em meios credenciados para tal (institutos de pesquisa, universidades...) tentando reatualizar ou “encher a cabeça” [...]

Em meio a críticas aos modelos formativos tecnicistas e individualistas, em 1980 houve preocupação com a democratização da escola, ocorrendo a ampliação das discussões acerca da gratuidade do ensino público, democrático e universal. Os professores passaram a se organizar em sindicatos, fomentando a participação da sociedade civil em encontros, seminários e congressos. Simultaneamente a essa expansão, foi lançada a constituição de 1988, que prevê o acesso à Educação como um direito de todo cidadão. Iniciaram-se, assim os debates sobre as possibilidades de ruptura com o pensamento tecnicista, bem como o desenvolvimento de projetos e pesquisas buscando compreender o papel do professor.

Segundo Cunha (2013), as contribuições de Paulo Freire foram extremamente importantes nesse cenário, haja vista a relevância dos tensionamentos e das discussões alavancadas por ele acerca da instituição escolar e do papel do professor como um trabalhador da Educação, destacando o quanto a profissão docente pode provocar transformações sociais. Da mesma forma, nos cursos de pós-graduação houve a expansão do pensamento Marxista inspirado em autores como Dermeval Saviani (1981), Moacir Gadotti (1980) e Neidson Rodrigues (1985),

entre outros. Com esse movimento “A formação de professores começou então a ser questionada e ampliada na sua compreensão, incorporando dimensões culturais e subjetivas que até aquele momento estavam ausentes dos estudos a respeito da docência.” (CUNHA, 2013, p. 6).

Nesse contexto, a formação continuada está relacionada às demandas dos professores e à dimensão política da prática docente.

A década de 1990 foi marcada por reformas educacionais que alavancaram novos paradigmas, principalmente nas políticas públicas brasileiras, influenciadas pela economia globalizada e abertura comercial. Diferentes documentos nortearam os caminhos a serem seguidos na Educação, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jontiem, 1990) e o Fórum Mundial de Dakar (2000). Conforme Silva (2015, p. 136):

Os dois documentos resultantes dos encontros das duas décadas reafirmam a Educação como condição para o desenvolvimento. Além disso, os relatórios produzidos tanto na conferência quanto no fórum assumem a percepção de que a Educação deve formar recursos humanos ou capital humano para o trabalho, justificando a promoção do direito à Educação para todos e o investimento em Educação, cujo resultado seria o desenvolvimento, o crescimento econômico, a eficiência e a qualidade.

Segundo Silva (2014), a formação de professores passou a ocupar um lugar de importância estratégica para as reformas educativas que se pretendia realizar. No final da década de 1990 e início dos anos 2000, houve significativas mudanças na formação de professores, no financiamento, na descentralização e gestão da Educação.

Além disso, a criação da Associação Nacional de Formação de Professores - ANFOPE (1993) e a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) constituem dois importantes marcos da década de 1990. A partir da LDB 9394/96, a formação de professores passou por reformulações importantes no âmbito da sua execução e atendimento, demarcando a Década da Educação, que previa que a formação de professores, num prazo de 10 anos, fosse realizada especificamente em cursos de graduação nas Universidades ou em instituições de ensino superior, o que acarretou uma grande expansão de cursos presenciais e a distância no setor privado, muitas vezes com qualificação duvidosa.

Segundo Brzezinski (2002), a proposição de delegar aos institutos de Educação a formação inicial dos profissionais da Educação provocou ainda maior desqualificação na profissão, tendo em vista que estes não tinham o compromisso de respeitar e promover a articulação entre o ensino e a pesquisa. Desse modo, “A legislação permite interpretar equivocadamente que o professor é um profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não a produção de saberes por meio de severo processo de investigação.” (BRZEZINSKI, 2002, p. 13).

O Ministério da Educação, a partir das pressões internacionais e com a preocupação e o desejo de elevar o nível da qualidade na Educação, devido o resultado das avaliações em larga escala (SILVA, 2014), publicou diferentes documentos, no formato de referenciais, diretrizes e parâmetros a fim de nortear as concepções de Educação no país. Entre eles estão: os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS (BRASIL, 1997), os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil - RCNEIS (BRASIL, 1998), os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 1999a), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - RNFC (BRASIL, 2009a), as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006a), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQ (BRASIL, 2006b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), entre outros.

Diante das mudanças ocorridas na última década, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e, em particular, as diretrizes para o ensino fundamental tentam conciliar as orientações de diferentes tradições políticas e pedagógicas das quais decorrem as políticas atuais de currículo. Por um lado, elas afirmam e reafirmam a perspectiva ético-profissional centrada no(a) aluno(a), nos saberes docentes, no trabalho solidário e coletivo, na autonomia docente apoiada pela escola e pela formação contínua. Por outro lado, reforçam a avaliação externa e o alcance das metas estatísticas de rendimento do(a) aluno(a) e incumbem ao MEC estabelecer expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental, visando a fornecer referências mais claras às redes de ensino sobre o que deve ser trabalhado nas escolas, ao mesmo tempo em que insistem que os conteúdos do currículo não podem restringir-se ao que é objeto de avaliação padronizada. As políticas docentes são muito afetadas a essas orientações. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 45).

Além desses documentos, o Ministério da Educação desenvolveu ações que buscaram a ampliação e o atendimento das demandas formativas em todo o país, e para isso difundiu programas em parcerias com os governos Federal, Estaduais e Municipais, as Universidades Públicas, as Secretarias de Educação e as agências formadoras. Os espaços formativos assumiram lugar de prioridade, como possibilidade de elevação da qualidade da Educação brasileira e conseqüentemente da mão-de-obra. Nos cursos de graduação para professores, tanto presenciais quanto a distância, em diferentes áreas das licenciaturas e de distintas abordagens e concepções, tanto no âmbito público quanto privado, foi ampliado o ingresso ao ensino superior. Assim, foram sendo instituídas políticas de formação inicial e continuada a partir da organização de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do decreto 6.755/2009,

Artigo 1º - Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação básica. (BRASIL, 2009b, p. 1).

Nesse mesmo decreto, foi designada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pelas ações de fomento a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, ao mesmo tempo em que estabelece a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, conforme previsto no decreto em seu Art. 4º

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação. (BRASIL, 2009b, p. 3.)

Previa, ainda, no inciso 1º, a forma como deveria ser realizado o regime de colaboração: “por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal [...]” (BRASIL, 2009b, p. 3).

De acordo com o artigo 5º do decreto 6.755/2009, os planos estratégicos formulados pelos fóruns deviam contemplar o diagnóstico e a identificação das necessidades formativas dos profissionais do magistério e a capacidade de atendimento pelas instituições de ensino superior envolvidas, bem como definir ações para atender as necessidades de formação inicial e continuada em distintos níveis e modalidades de ensino e atribuir e responsabilizar os participantes, especificando os compromissos assumidos, inclusive os financeiros. O diagnóstico deveria ser realizado através do censo escolar, preenchido anualmente de forma obrigatória por todos os estabelecimentos de ensino de Educação básica e ensino superior.

Nessas ações, as Instituições Públicas de Ensino Superior passaram a ser convocadas a participar e aderir de forma mais enfática a formação dos professores da Educação básica, trabalhando em regime de colaboração com o Ministério da Educação, pois havia uma grande preocupação com a formação desses profissionais para atender aos estudantes da Educação básica.

Art. 2º. São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e Redes de ensino. (BRASIL, 2009b, p. 1).

É possível perceber certa descentralização por parte do Governo Federal no que diz respeito às responsabilidades e atividades em torno da formação de professores, uma vez que os estados e municípios passaram a ter maior autonomia para a proposição destes espaços, sendo em regime de colaboração a participação de cada um.

Para atender o disposto no artigo 11 do decreto 6.755/2009, foi criado o Plano Nacional de Formação de professor da Educação Básica, buscando atender ainda a uma grande parcela de professores sem a escolaridade adequada para o exercício da profissão. Assim, através da Plataforma Freire, passaram a ser ofertados aos professores da Educação básica sem formação cursos de licenciatura. Nesse programa podem participar professores que não possuem curso superior ou aqueles que não tenham a licenciatura adequada ao nível que trabalham, permitindo-lhes,

assim, cursar uma segunda licenciatura; ou, ainda, docentes graduados mas não licenciados e que exercem a profissão docente na Educação básica.

De acordo com o Educacenso (2007) “cerca de 600 mil professores em exercício na Educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram”. Esse número demonstra a realidade dos professores leigos no Brasil e aponta para a necessidade de oferta de políticas públicas que atendam a esses docentes e possibilitem a eles a conclusão dos seus estudos.

Ainda no ano de 2009, através da portaria normativa nº. 09, de 30 de junho de 2009, o Ministro da Educação, José Hadadd, instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Este plano teve como finalidade a organização e promoção, em consonância com o decreto 6.755/2009, da formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de Educação básica, em ações a serem definidas pelo Ministério da Educação, através da CAPES e em consonância com as Secretarias de Educação dos Estados, “objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a formação dos professores das redes públicas de Educação básica.” (BRASIL, 2009c, p. 1).

Com a Política de Formação de Professores da Educação Básica, houve um interesse em aproximar as demandas formativas da escola pública com a Educação superior, no sentido de que essas instituições pudessem dar conta dos processos, tanto de formação inicial quanto de formação continuada, por exemplo, através de Catálogos de cursos de formação continuada, emitidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Houve um efetivo incentivo às instituições de ensino superior para a promoção de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização junto a professores da Educação básica, ao mesmo tempo em que momentos formativos passaram a ser ofertados de forma sistemática pelas Secretarias Municipais e Coordenadorias Estaduais de Educação. Ou seja, houve uma preocupação e um forte impulso na promoção de ações que pudessem acompanhar o professor em sua atuação profissional.

Assim, as propostas formativas começaram a voltar-se para a vivência cotidiana na escola, visto que havia uma tentativa de aproximação da Educação superior com o contexto e as questões da Educação básica, ao mesmo tempo em que os Estados e Municípios foram convocados a realizar a oferta de formação, em

observância ao disposto na LDB 9.394/96, que regula a participação e responsabilidade destes com seus profissionais, como está previsto no artigo 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] Inciso IIº aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. [...] Inciso V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 20).

Mesmo antes de esta legislação ser criada e passar a vigorar, o MEC já acenava para a necessidade de ações para suprir as lacunas da formação de professores, principalmente incitado pelos baixos índices de escolaridade dos docentes em todo o país e, conseqüentemente, pelos baixos rendimentos escolares dos estudantes. Segundo Castanheira (2014), foi no ano de 2003 que as ações que fomentariam a criação dessas políticas tiveram seu início. Denominada inicialmente de Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, tinha como objetivo atender a demanda de formação continuada para Educação infantil e anos iniciais e, de acordo com o autor, sua implementação buscou atender ao previsto na Lei n. 9.394/96, referente às exigências da formação de professores para a Educação básica e da articulação entre as ações de formação inicial e continuada.

A formação docente inicial e continuada foi tomando cada vez mais espaço no cenário educacional, com o aumento na oferta de cursos e a criação de novos programas e estratégias formativas. Segundo Gatti (2008), nos últimos anos do século XX houve um movimento muito forte em torno da importância da formação continuada, colocando esta como sendo um requisito para o trabalho, como uma forma de atualização constante, em virtude das mudanças nos conhecimentos, das tecnologias e no mundo do trabalho, ou seja, “colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais.” (GATTI, 2008, p. 58).

Ratificando essa necessidade, encontramos na legislação o impulso para o aumento da oferta de formação continuada. Na Lei 9.394/96, o artigo 62, inciso 1º, aponta que “A união, o Distrito Federal, os estados e municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação dos profissionais de magistério” e complementa no artigo 62-A, em parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de Educação básica e superior, incluindo cursos de Educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996, p.20).

A seguir, dando continuidade aos aspectos referentes à formação continuada de professores, busco elucidar as dimensões conceituais e as diferentes concepções dos autores acerca dos processos formativos experienciados pelos docentes.

2.1.1 Dimensão conceitual da formação continuada de professores da educação básica

Partindo do panorama histórico que constituiu a formação docente, apresentado anteriormente, passo a expor as reflexões e problematizações conceituais que compõem o contexto da formação continuada de professores. Para tanto, vale ressaltar que a formação docente não pode ser pensada isoladamente dos aspectos que constituem o sujeito, pois, de acordo com Pimenta (2012), Tardif (2002) e Santos (1998), ela tem início antes da formação inicial e deve considerar as vivências do professor e sua bagagem de conhecimentos anteriores, advindos das experiências familiares e dos bancos escolares, visto que elas produzem “certezas” e convicções sobre a prática docente e possuem um peso importante na construção de saberes, conceitos e representações sobre o papel do professor, podendo influenciar durante o exercício da profissão. Por isso, parte importante da constituição profissional dos professores tem raízes em suas histórias de vida.

Amplia-se, dessa forma, a concepção de que a formação é uma decorrência direta dos cursos de preparação para o magistério. Essa passa a ser vista como algo bastante complexo, que não depende apenas das experiências sobre ensino-aprendizagem ou de como organizá-lo, mas envolve também, a filtragem desses conhecimentos e dessas experiências com base em valores, atitudes e disposições pessoais, conferindo a cada professor um estilo pessoal e singular. (SANTOS, 1998, p. 124).

Nesse sentido, o papel da formação inicial seria de reelaboração e ressignificação das experiências vividas como estudante, tendo como desafio

colaborar no processo de percepção sobre sua visão de estudante para professor, construindo assim sua identidade profissional (PIMENTA, 2012), que será complementada na formação continuada através dos saberes advindos da docência, assumindo, a formação, um caráter de processualidade e continuidade. A relação entre a formação inicial e continuada precisa ser entendida em uma continuidade, e considerada em suas particularidades e conexões. Como define Alarcão (1998, p.6):

A formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Essa relação entre as experiências de vida, a formação inicial e continuada conforma-se como uma verdadeira tríade que constitui a formação docente. As experiências de vida trazendo os aspectos significativos da constituição do sujeito. A formação inicial, consistindo-se num momento inaugurador fundamental de instrumentalizar o profissional para que possa construir os subsídios necessários, teóricos e metodológicos, para o trabalho profissional pedagógico, que requer rigorosidade e aprofundamento epistemológico nos conceitos que embasam os conhecimentos educacionais. A formação continuada, propiciando o desenvolvimento das reflexões, a produção de saberes e o estabelecimento de relações que oportunizem crescimento pessoal e profissional, em um espaço coletivo de conhecimentos e vivências da prática pedagógica.

Nesse contexto, a formação continuada se relacionada com a ideia de promover relações entre a atividade profissional e as vivências pessoais dos professores, adquiridas tanto na escola como no processo de formação inicial, criando condições reflexivas teórico-metodológicas que considerem as singularidades dos docentes e sua ação prática, a partir de aspectos subjetivos e simbólicos que constituem o seu saber-fazer.

Contudo, ainda são encontradas, atualmente, propostas formativas baseadas do tipo tecnicista, em que as singularidades, a experiência docente e os desafios de cada realidade de sala de aula são deixados à margem, em detrimento da preocupação com os resultados, em que o professor é tido como um executor de atividades e expectador da formação. Esses modelos traduzem uma concepção de

Educação baseada na reprodução de modelos com objetivos e finalidades bem claras, as de aplicação de técnicas como receitas de sucesso.

Esse tipo de formação, marcado pelo “engessamento” e pelo repasse de técnicas e conhecimentos desconexos da realidade educacional vivenciada pelos professores, vem perdendo espaço. Geralmente, os professores não se sentem motivados por esse tipo de programa e raramente participam de atividades que nada se relacionam com seu fazer, ou seja, formações nas quais os docentes não se envolvem, não se apropriam, não se sentem como parte integrante da proposta têm perdido espaço. Segundo Imbernón (2009, p. 16):

Ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim a que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda a aprender.

Partilho do pensamento do autor, entendendo que a opção que ganha mais sentido e significado para a formação continuada refere-se às práticas que adotam a escola como locus formativo e, por isso, o espaço formativo a que faço referência nesta investigação é o da formação continuada no espaço da escola, que se caracteriza pelo trabalho coletivo e que prevê, como cenário para seu acontecer, a própria instituição escolar, sendo os professores e gestores seus protagonistas. Apesar de o termo “formação em serviço” ter registro histórico na literatura educacional, o acontecimento da formação continuada na escola é uma abordagem relativamente nova, no tocante a sua concretude, e que vem sendo defendida por diferentes estudiosos da formação como, por exemplo, Nóvoa (2002, 2007), Imbernón (2009, 2010), Tardif (2002), Garcia (1999) e Warschauer (2001). Esses autores acreditam que, no ambiente escolar, a formação continuada possui mais sentido e significado para os sujeitos envolvidos, uma vez que neste espaço é possível, a partir de um trabalho colaborativo, constituir um grupo de profissionais que possuem identificação com o projeto de escola em que atuam, ao mesmo tempo em que renovam propostas e processos educacionais que possam qualificar os processos de aprendizagem e de ensino, em um espaço formativo de cunho reflexivo, teórico-prático e que considere as experiências e singularidades de cada docente, bem como, às particularidades e peculiaridades de cada sala de aula e de cada instituição educativa.

No ambiente de formação continuada, as questões teóricas, técnicas e práticas precisam estar presentes; é preciso abrir espaço para a discussão coletiva, para a reafirmação dos objetivos e das práticas escolares, visando ao fortalecimento dos ideais dos professores e da identidade docente. Segundo Imbernón (2010, p. 57-58):

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

O espaço da formação possibilita inúmeros enriquecimentos para a prática pedagógica, pois possibilita repensar o cotidiano da escola, refletir sobre o planejamento, sobre o processo de ensino-aprendizagem, repensar sobre o saber-fazer diário do docente e os papéis assumidos por educadores e educandos. Warschauer (2001, p. 125) alerta para o risco dos programas de formação que esquecem a longa trajetória formativa que os professores já possuem, uma vez que eles “vêm construindo sua relação com a profissão e refletindo sobre os mecanismos escolares desde seus primeiros anos de estudante”. Nóvoa (2007, p. 17) complementa esse pensamento ao dizer que:

E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

Warschauer (2001) aponta ainda para a importância de uma perspectiva de formação que leve em consideração a subjetividade, explorando os aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e relacionais dos docentes em uma perspectiva biográfica.

Nessa linha de argumentação, concordo com Molon (2003, p. 119) ao afirmar que “a subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável”. Portanto, a subjetividade é permanentemente constituinte e constituída nos processos de significação, em que as apropriações únicas de cada um constituem processos de

subjetivação e de objetivação que encontram ressonância em um tempo e em um lugar específico, com determinadas condições sociais e históricas.

Partindo desse entendimento é que compreendo a importância de encontrar caminhos que possibilitem a formação de coletivos de educadores, em um ambiente dialógico, em que seja possível emergir problematizações e reflexões acerca das práticas e das teorias no cotidiano da escola. Não é possível pensar uma formação que não escute o professor, que não ouça as suas angústias e desafios, que não reconheça suas conquistas diárias e que não considere suas experiências e sua subjetividade, sua singularidade e a totalidade em que está inserido.

Cabe ressaltar que essa concepção de formação de professor e formação continuada não se aproxima das concepções subjetivistas, individualistas e introspectivas; muito pelo contrário, apresenta como princípio fundamental a questão da alteridade. Desse modo, o processo de constituição do sujeito acontece nas e pelas relações sociais, nas e pelas mediações semióticas (MOLON, 2009a). O outro é a condição *sine qua non* do sujeito. Assim, o foco são as relações Eu-Outro, ou seja: “O outro, portanto, é condição do eu, do unívoco que, socialmente constituído, não se eclipsa em supostas homogeneizações, porém necessariamente se faz um na relação com esse(s) outro(s).” (ZANELLA; MOLON, 2007, p. 59).

Nesse contexto, e de acordo com Garcia (1999), o uso do termo desenvolvimento profissional torna-se o mais adequado para caracterizar os processos de formação continuada ou Educação permanente, partindo do entendimento sobre o professor como um profissional do ensino, e o conceito de desenvolvimento possuindo uma conotação de evolução e continuidade que busca superar a justaposição da formação inicial e continuada.

Segundo o autor, o conceito de desenvolvimento profissional seria:

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCIA, 1999, p. 137).

Da mesma forma, para Libâneo e Pimenta (1999, p. 41) “O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores”, valorizando assim a

constituição docente de modo dinâmico, que não se encerra em um curso de formação, mas entendida como processo deve ser vivenciada ao longo da atuação profissional.

Nesse sentido, os modelos formativos que levam em consideração tanto os aspectos da história de vida dos professores quanto a sua prática pedagógica atrelada ao contexto educacional político e social da profissão apresentam-se no cenário da formação continuada de professores como uma possibilidade em potencial para a constituição de um ambiente coletivo que valoriza o trabalho colaborativo e as aprendizagens compartilhadas em espaços de autoformação.

De acordo com Nóvoa (2002, p. 39) “falar de formação contínua de professores, é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico.”

Pensamento que é complementado por Pimenta (2012, p. 32), ao defender que:

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciados nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática.

Desse modo, segundo esses autores, a perspectiva da autoformação pressupõe aprendizagem, autoria, integralidade, em que a interligação dos diferentes aspectos que constituem o sujeito professor é colocada como parte do processo formativo, em uma abordagem que o próprio sujeito protagoniza a partir das suas leituras de mundo, de suas vivências e da reflexão sobre a prática, construindo um arcabouço para o seu desenvolvimento profissional. Ao entender a formação como autoformação é possível reconhecer que todas as experiências podem ser formativas e que se constituem em oportunidade de aprendizagem. Alarcão (1998, p. 100) define o conceito de formação continuada como “um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional.”

Nessa perspectiva, a figura do professor vem, a cada dia, tornando-se mais associada a uma postura crítica, participativa e com maior engajamento na

construção da qualidade da escola pública, sendo ele o responsável criativo pelo processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com estratégias de organização do trabalho pedagógico e comprometido com o coletivo de estudantes e professores na comunidade em que atua.

O professor é um analista simbólico quando é um solucionador de problemas nos contextos marcados pela complexidade e incerteza, e não alguém capaz de dar respostas certas a situações previsíveis, o que os faz estarem sempre a experimentar, trabalhando em equipes, discutindo conceitos, elaborando estratégias e projetos, escrevendo propostas, projetos e relatório. (WARSCHAUER, 2001, p. 167).

Atualmente, muitas são as aspirações e expectativas em torno do profissional da educação, cuja função não está relacionada apenas à atividade pedagógica em sala de aula, cumprindo uma rotina como um mero transmissor de conhecimento, executor de uma atividade burocrática, técnico-mecânica, mas como um profissional propositivo que reflete criticamente acerca do seu saber-fazer.

Portanto, também a formação continuada começa a se modificar e se solidificar em uma perspectiva cada vez mais centrada no professor, em sua dimensão reflexiva. É importante, para tanto, que o espaço de formação seja entendido como um lugar para revisitar a prática, teorizando-a, constituindo-se em um espaço pautado pela reflexividade sobre o fazer docente, sobre o papel do educador e o da escola frente à sociedade.

Criadas as condições favoráveis, requer-se dos proponentes desse processo formativo o conhecimento acerca do grupo a que se destina, da temática a ser discutida e do contexto em que ocorrem as práticas dos professores. Geralmente, essa função no contexto da escola fica a cargo da coordenação pedagógica que, entre outras atividades, tem como forma prioritária pensar e organizar o momento da formação continuada. Segundo Libâneo (2013, p. 180), “o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação.”

Assim, para planejar um espaço de formação continuada, que atenda as reais necessidades e expectativas dos docentes participantes, é necessário levar em consideração a autoria e autonomia deles, elucidando o protagonismo docente e ressaltando as possibilidades de articulações das dimensões pessoais e

profissionais, como destaca Libâneo (2013), que aponta para a importância da oferta de modelos relacionais e participativos nas propostas formativas.

Contudo, cabe destacar que nem todos os professores desejam e entendem o momento da formação continuada como possibilidade de construção individual e coletiva da sua prática, e tampouco concordam com o papel atribuído e desenvolvido pelos coordenadores, no tocante ao planejamento desse tipo de formação. Porém, a figura do coordenador é fundamental para o êxito da formação. Por isso, acredito que a vivência anterior do coordenador pedagógico em diferentes espaços formativos disponibiliza a ele ferramentas para a composição deste espaço e para o desenvolvimento de sua função.

Não vejo a formação continuada como a salvação dos problemas enfrentados no cotidiano das escolas e das salas de aula, mas não posso negar a importância desse espaço para que essas situações sejam problematizadas e refletidas criticamente.

A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. (NÓVOA, 2002, p. 59).

Acredito que esse espaço se constitui em um momento de compartilhar e reconstruir histórias, de diálogo, não sendo um espaço neutro, mas carregado de práticas e teorias, de concepções e princípios pedagógicos, imerso em experiências singulares e coletivas, repleto de emoções e afetos. Daí a importância de compreender de que forma ele é vivenciado e como vem sendo planejado, organizado e efetivado em uma escola de educação integral em tempo integral.

Nessa perspectiva, os espaços de formação continuada, baseados na reflexão crítica, oportunizam aos docentes qualificarem suas práticas e teorias, pensando sobre elas e buscando melhores formas de vivenciar a complexidade do ato pedagógico. É a partir das reflexões dos educadores, seus diálogos e partilhas, que se agregam possibilidades de construção de uma escola que investe na transformação, na conscientização, na contextualização, na participação e no diálogo. Isso está em conformidade com as ideias de Pacheco (2014, p. 25), que entende a formação:

[...] como um processo no qual os momentos de rupturas se identificam com os momentos de inovação no nível da prática pedagógica, num processo no qual não existe separação entre teoria e prática, entre a conscientização e a contextualização. Esta concepção afasta-se dos modelos em que o desenvolvimento e a avaliação da formação se processam segundo uma lógica centralizadora, em que não são consideradas as racionalidades dos agentes de formação, ou as suas representações.

O contexto escolar é, por excelência, um dos espaços em que podemos promover experiências desafiadoras que contribuam para a vida e a cidadania em uma perspectiva emancipatória, dialógica, crítica, levando em consideração as dimensões éticas e estéticas das relações dos profissionais da Educação, pois é onde eles se reúnem para pensar os desafios do cotidiano de uma instituição escolar. A respeito disso, Molon (2009b, p. 165) argumenta que:

[...] a formação deve ser continuada, um processo, pois se refere à prática reflexiva implicada na vida cotidiana, nos saberes e fazeres das experiências históricas, coletivas e singulares e nas condições sócio-político-econômico-histórico-ecológicas e ambientais determinantes na sociedade que condicionam a realidade.

A formação continuada, entendida como um processo educativo, busca superar a visão fragmentada da realidade através da construção e reconstrução do conhecimento, embasada em processo de ação-reflexão-ação. É na práxis que a formação continuada e a transformação social acontecem.

Compartilho da concepção de práxis de Sánchez Vázquez (1986), que a entende como a atividade humana constituída de teoria e prática, uma atividade subjetiva e objetiva exercida sobre determinada realidade, como a atividade prática dos seres humanos “que se concebe a ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1986, p. 5). Sendo assim, é compreendida como uma ação na qual é possível a passagem da teoria à prática, assegurando a íntima relação entre uma e outra. A autora afirma que “toda a práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1986, p. 185). Nesse sentido, a consciência sobre essa diferença traz um significado transformador às ações humanas, a fim de se buscar alguma mudança na sociedade.

Acredito que a práxis educativa promove a reflexão das condições de vida como um movimento implícito no processo social, que não só é cultural e

informativo, mas também político, formativo e emancipatório, agindo como fator transformador das relações sociais e como fonte para a constituição da cidadania e para a construção de uma sociedade democrática (LOUREIRO, 2006a).

Com esse pensamento, finalizo este tópico e anuncio o próximo, que abordará as concepções de educação ambiental e educação integral que defendo nesta tese.

2.2 Educação Integral e Educação Ambiental

Nesta seção, apresento uma breve contextualização da Educação Ambiental (EA) e da Educação Integral, enfocando os seus principais conceitos.

As questões ambientais encontram-se atreladas a fatores sociais, econômicos, políticos e culturais e, já há algum tempo, vêm se fazendo presentes nas discussões de todo o mundo, haja vista o crescente reconhecimento (mesmo que ainda haja algumas resistências) sobre sua importância.

Eventos que ocorriam de forma isolada passaram a fazer parte de tentativas globais de conscientização ambiental e, a partir desse movimento, surgiu a Educação Ambiental, que se desenvolveu inicialmente junto ao Movimento Ecológico/Ambientalista e passou a ser organizada e a ter maior alcance, como processo educativo, a partir da sistematização de leis e documentos advindos de conferências regionais, nacionais e internacionais sobre essa temática, apresentando distintas concepções, expressas nas vertentes dos mais variados posicionamentos políticos e ideológicos.

Encontro na Educação Ambiental Crítica o embasamento que permite uma percepção dos antagonismos, das contradições e das peculiaridades do contexto pesquisado.

A Educação Integral apresenta-se como campo de estudos e práticas de maneira bastante suscetível a mudanças conforme cada momento histórico, haja vista os diferentes entendimentos e concepções político-ideológicas. Nesse sentido, é possível apontar a ascensão do seu caráter público e democrático a partir dos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, dois intelectuais brasileiros que atuaram de forma significativa para delinear essa marca, que ainda hoje se faz presente nos significados da jornada ampliada na escola. Foi a partir de suas experiências nas tentativas de implementação de escolas de educação integral que se desencadearam debates sobre suas ideias de repensar a organização do currículo,

dos tempos e espaços educacionais, além da preocupação com ensino de qualidade voltado às classes populares, historicamente menos favorecidas.

Assim, a temática da Educação Integral implica uma diversidade de práticas organizacionais e conceituais, pois cada realidade escolar desenvolve e constrói sua proposta de acordo com suas características e possibilidades, haja vista que modificam a estrutura e o funcionamento de tempos, espaços e currículos, escolhas metodológicas.

Cabe destacar que a escola investigada neste estudo não está organizada em contraturno escolar, mas na perspectiva de Educação Integral em tempo integral para todos os seus estudantes, em todo o período letivo, sendo o período integral não apenas a extensão do tempo de permanência, mas constituidor da sua identidade.

Ao pensar as práticas de educação integral em uma escola de tempo integral, a busca pela integralidade dos currículos pode ser um dos seus ideais. Tal busca encontra, no diálogo entre os docentes e gestores da instituição, a condição para pensar a educação integral de forma efetiva, bem como a identidade da escola.

Nesse sentido, é possível constatar que os campos da Educação Integral e da Educação Ambiental se apresentam de forma polissêmica e multifacetada e, assim, é primordial a “acuidade no olhar”, visto que não é possível desvelar suas complexidades de forma reducionista, sendo necessário ir além da aparência, procurando os caminhos que os revelam.

Nas subseções seguintes, apresentarei mais detalhadamente esses dois campos de estudo.

2.2.1 Educação Integral

De acordo com alguns autores que aprofundaram suas pesquisas e estudos no campo da Educação Integral, por exemplo, Coelho (2009), Guará (2006) e Maurício (2009), há um consenso no entendimento de sua amplitude conceitual histórica e teórica, uma vez que não há modelos prontos ou concepções exclusivas. Buscando compreender os aspectos que fundamentam a temática em questão, pontuo aqueles que considero, neste momento, os mais significativos na tentativa de recompor os pensamentos e as ações que contribuíram para consolidar o campo da Educação Integral.

Segundo Coelho (2009), as matrizes ideológicas que se configuram na sociedade e na educação apresentam, na maioria das vezes, divergências, tendo em vista as diferentes formas de compreender o mundo. A autora recorre ao pensamento de Wallerstein (2002) para ressaltar três grandes ideologias políticas que surgiram no século XIX, o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo, que (re)apresentam concepções de educação diferenciadas e, conseqüentemente, práticas também diversas.

Para compreender a Educação Integral desenvolvida em nosso país, faz-se necessário retornar à primeira metade do século XX, quando foram expressivos os movimentos e debates em torno da Educação, mais especificamente ao se discutir e defender a Educação Integral, tendo em vista as distintas concepções e orientações político-ideológicas expressadas nos ideais de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores, como, por exemplo, Anísio Teixeira. O documento oficial do Ministério da Educação para o debate sobre a Educação Integral destaca que:

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. (BRASIL, 2009d, p. 04)

Nesse sentido, é possível constatar que a Educação Integral esteve presente nas discussões de diferentes campos políticos, embasada por orientações ideológicas distintas e, por vezes, contraditórias. Buscando instaurar um novo contexto educacional no Brasil, as primeiras iniciativas para um ensino público, que considerava os preceitos da Educação Integral, foram propostas por Anísio Teixeira, que a partir da crítica ao sistema então vigente e de ideias inovadoras de renovação educacional impulsionou os primeiros passos em direção à ampliação da jornada de ensino, concepção que defendeu durante toda sua vida política, ainda que não tenha utilizado o termo Educação Integral.

Anísio Teixeira foi um dos mentores do Manifesto dos Pioneiros, de 1932, que propunha a renovação educacional no país, e criador do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, na Bahia, também conhecido como Escola-Classe/Escolas-Parque, que em 1960 foram multiplicadas em Brasília. Suas

construções foram feitas buscando contemplar espaços distintos para as atividades escolares convencionais e para as atividades de cultura, lazer, esporte e de preparação ao trabalho.

Defensor da escola pública, gratuita, laica, pautada em ideais de liberdade e igualdade para os cidadãos, preconizou um ensino integral que oportunizasse uma “formação completa”. Para tanto, a organização curricular da escola-parque estava organizada em um:

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais 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 - esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

A proposta educativa de Anísio Teixeira propõe revisitar o currículo escolar, oferecendo atividades de aprendizagem sistematizadas de forma mais ampla, que contemplem aspectos de lazer, cultura e esporte, organizadas em um tempo e espaço que possa ainda oportunizar ao educando suprir as carências de alimentação enfrentadas pelas famílias brasileiras. Segundo Coelho (2009), é possível perceber que a formação completa que deveria ser ofertada aos estudantes está relacionada a atividades cognitivas, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além da formação de hábito e atitudes, que cultivem aspirações e possam combater a pobreza e a fome. A autora ressalta, ainda, a preocupação com a preparação da criança para a civilização, o que indica que a escola é o local capaz de qualificar a mão-de-obra para o desenvolvimento científico e tecnológico, bem como para alcançar o progresso, dado o momento histórico, político e econômico da sociedade industrial. Assim, em um contexto de mudanças constantes, é na escola integral que seria possível formar o adulto civilizado, para o trabalho e para a sociedade, capaz de contribuir com o seu país.

Anísio Teixeira buscava, por meio da escola, fazer a diferença, principalmente na vida dos alunos de classes populares, pois entendia que era preciso lutar contra a sua pobreza política e não apenas contra a pobreza material da fome (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012). Para tanto, a construção do Centro Carneiro Ribeiro foi

pensada de forma a atender os alunos nas disciplinas escolares e nas atividades educacionais mais amplas. Para o autor:

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

Segundo Coelho (2009), é possível pressupor que as atividades estavam organizadas em contraturno escolar, em que as crianças permaneciam em um período em atividades escolares e, no outro, em atividades diversificadas, que poderiam até ser entendidas e avaliadas como mais prazerosas.

Inspirado nos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, quando atuou como vice-governador do Rio de Janeiro, na gestão de Leonel Brizola, na década de 80, inaugurou os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), que foram construídos por todo o país para atender as demandas da Educação Integral.

As construções arquitetônicas privilegiavam a socialização e a construção de conhecimento, apresentando semelhanças e diferenças em relação às Escolas-Classe/Escolas-Parque. Ambas defendiam a formação completa do estudante criticando um ensino tradicional que não oportunizava a vivência de atividades diferenciadas, porém, ao mesmo tempo, havia distinções entre elas. Nas escolas construídas por Darcy Ribeiro, os CIEPs, as atividades, que não as de caráter escolarizante, eram realizadas em contraturno, mas desenvolvidas no mesmo espaço educacional, “situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las - todas - como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola.” (COELHO, 2009, p. 91).

Outras duas tentativas de implantação da Educação Integral, que também não tiveram êxito, ocorreram no governo de Fernando Collor, com os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), e no governo de Itamar Franco, com os Centros de Atendimento Integral da Criança (CAICs).

Novas mudanças no entendimento sobre a Educação Integral aconteceram a partir dos anos 90 e do século XXI. Modificações que ocorreram principalmente com o alargamento da compreensão e das possibilidades dos espaços educativos, que traz a intersectorialidade como um importante fator agregador da Educação Integral, entendida para além do espaço escolar como único educador, mas pressupondo que ela pode ser desenvolvida em outros âmbitos da cidade que se constituem potencialmente educativos. Assim, transforma-se mais uma vez a ideia central da organização e se mantém o projeto educativo pautado na formação de um “sujeito completo”, com vistas à integralidade de práticas e currículos a partir da ampliação da jornada escolar.

Com isso, é possível perceber um crescente interesse pela Educação em tempo integral. Escolas privadas também passaram a ofertar ensino em período completo, e a classe média, com uma realidade de exaustivo trabalho e com as mulheres assumindo maiores espaços no mercado de trabalho, contribui para que as atividades em jornada ampliada na escola sejam mais procuradas.

As maiores e mais consolidadas experiências de educação integral em âmbito nacional foram relatadas anteriormente, e estão relacionadas às Escolas-Parque, EscolasClasse, CIEPs, CAICs, CIAPs. Além dessas, é possível registrar também o desenvolvimento de práticas de educação integral financiadas por governos municipais e estaduais, que, com recursos próprios, desenvolveram ações ampliando a jornada integrada.

A LDB 9.394/96 prevê a oferta de Educação Integral, em seu artigo 34, ao afirmar 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.” (BRASIL, 1996), e deixa claro, no inciso 2º, que a ampliação ficará a critério dos sistemas de ensino.

No artigo 87, inciso 5º, prevê que “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.” (BRASIL, 1996). Observa-se, assim, que a legislação (ainda que de forma evasiva e sem detalhar tempos e espaços) regulamenta a oferta de Educação Integral e prevê sua ampliação em todo o território nacional.

Ainda no Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, está previsto o aumento da oferta de Educação Integral para todo país,

sendo que 50% das escolas devem ofertar, até o ano de 2024, a Educação Integral. Portanto, a tendência, no âmbito nacional, é que mais escolas passem a ampliar a carga horária de atividades aos estudantes.

Até o ano de 2007, essas ações aconteciam a partir de organizações isoladas, realidade que se modificou com a instituição do Programa Mais Educação, através da Portaria Interministerial nº 17/2007, firmado pelos Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.

A Educação Integral caracteriza-se prioritariamente pelo aumento no tempo de atendimento pedagógico aos alunos, segundo o decreto 6.253/2007, em seu artigo 4º:

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares. (BRASIL, 2007b, p. 2).

De acordo com Giolo (2012), só foi possível a efetiva implementação de uma política de Educação Integral devido à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais (FUNDEB). As transformações que estiveram circundando a Educação em pouco tempo avançaram em termos de encaminhamentos pedagógicos e de recursos financeiros. A lei nº 11.494/2007 destina, no FUNDEB, um recurso diferenciado para o incentivo às práticas de jornada ampliada no contexto da educação brasileira. Segundo o autor, “[...] pode-se dizer que há um aparato legal e um projeto de Estado, prevendo recursos para a Educação Integral que podem chegar indistintamente, a qualquer escola da educação básica, em todo o território nacional.” (GIOLO, 2012, p. 96).

Através do Programa Mais Educação, as instituições públicas recebiam o recurso financeiro necessário para custear as atividades de Educação Integral, que de 2007 a 2016 eram realizadas através de macrocampos (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 e Educação Econômica). Em cada um deles são listadas atividades, sendo que a escolha do macrocampo Acompanhamento Pedagógico era obrigatória a todas as instituições, e as demais áreas poderiam ser

definidas pelas escolas. De acordo com as atividades escolhidas dentro de cada um desses temas, as escolas recebiam verba para contratação das oficinas elencadas, bem como para a compra de materiais, além do recebimento de materiais específicos para o desenvolvimento de certas atividades (como na Rádio Escolar, por exemplo), advindos diretamente do Governo Federal.

A pesquisa “Educação Integral/Educação integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e práticas na Educação Brasileira. Mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil”, publicada em 2009 pelo MEC (BRASIL, 2009e), e realizada pelas seguintes universidades: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Universidade de Brasília (UnB), demonstra que em 65% dos casos estudados os esportes são contemplados nas horas de ampliação do dia letivo. As aulas de reforço, que contribuem para melhorar o desempenho individualizado, são realizadas em 61,7% das escolas. Com um percentual menor vêm as aulas de Arte e Informática, entre outras.

Recentemente, em substituição ao Programa Mais Educação, foi lançado o Programa *Novo Mais Educação*³, a partir da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que está sendo implementado em 2017. O programa, segundo o Manual Orientador (BRASIL, 2016b), destina-se, de forma mais específica, ao atendimento de estudantes com “alfabetização incompleta e letramento insuficiente” (BRASIL, p.

³ Para participação no Programa Novo Mais Educação as Entidades Executoras (EEx) Municípios, Estados e Distrito Federal devem fazer a adesão ao Programa através do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Governo Federal. As instituições de educação básica que atendem aos critérios do programa são nomeadas como possíveis participantes e devem fazer a adesão, confirmando sua participação através da plataforma do Programa Direto na Escola - PDDE Interativo. Os critérios utilizados para que as instituições escolares possam participar são: escolas com no mínimo 20 estudantes e que estejam de acordo com as características em um destes três grupos de escolares: Grupo 1 - escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016; Grupo 2 - escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação (Inep) e/ou obtiveram desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas e que não se enquadrem no critério do Grupo 1; Grupo 3 - demais escolas de Ensino Fundamental que poderão aderir ao Programa. As escolas selecionadas devem ainda preencher o Plano de Desenvolvimento da Escola, através do sistema do PDDE Interativo, que se constitui a 2ª etapa do processo de adesão. As atividades realizadas estão divididas em Acompanhamento Pedagógico (obrigatórias, de Língua Portuguesa e Matemática) e Atividades Complementares (campo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer). Uma grande modificação ocorreu na carga horária prevista para o desenvolvimento das atividades, pois a escola pode ofertar 5 horas semanais de atividades complementares - sendo que nesta opção somente podem ser ofertadas as atividades obrigatórias, em que o manual prevê 2 horas e meia para cada uma delas. Ou ainda pode ser feita a escolha de 15 horas semanais de atividades em que a escola indica três campos das atividades complementares que quer desenvolver, seguindo a oferta de 8 horas semanais divididas igualmente entre Língua Portuguesa e Matemática e 7 horas para o desenvolvimento dos campos escolhidos das atividades complementares.

06), a partir de avaliações internas da escola. Anteriormente, o programa previa a participação de estudantes em condições de vulnerabilidade social/sem assistência, com distorção série/idade, estudantes das séries nas quais há uma maior evasão (4º e 5º anos) e abandono (8º e 9º anos) ou estudantes com índices de repetência ou evasão.

Essas modificações, segundo o documento, ocorreram em virtude dos baixos índices apresentados pelo país no IDEB, ficando abaixo da média prevista e pelo fato de buscar atingir as metas 06 e 07 do PNE, que estão relacionadas, respectivamente, à ampliação da educação integral e à qualidade na educação, prioritariamente para o desenvolvimento em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, visto que os resultados utilizados se propõem a avaliar essas duas áreas de conhecimento através da Prova Brasil.

A mudança na proposta do Programa Mais Educação para o Programa *Novo Mais Educação* representa, novamente, mudanças para a Educação Integral, principalmente em relação à concepção político-ideológica, pois modificam de forma significativa seus encaminhamentos e objetivos. É possível realizar algumas reflexões a partir das escolhas metodológicas e políticas adotadas pelo Programa *Novo Mais Educação*. Todas as iniciativas pensadas e ofertadas para suprir as carências e defasagens do ensino brasileiro sempre são (ou deveriam ser) genuínas. Contudo, para além deste pontual reforço da Língua Portuguesa e Matemática, e delimitando em apenas 7 horas semanais para atividades complementares, como cultura, esporte e lazer, corre-se o risco de reduzir as oportunidades formativas com as diferentes linguagens, desconsiderando as potencialidades que a amplitude curricular e cultural dos processos formativos voltados aos estudantes promove. O aprendizado deve estar “encharcado” na integralidade, sendo a aprendizagem um processo imerso em linguagens distintas e não apenas enquadrando este tempo, duplicando o ensino já ofertado na educação regular. Nesse sentido, emerge o seguinte questionamento: Reduzir as oportunidades formativas a uma escolarização que objetiva resultados a partir da valorização de uma cabeça pensante em oposição a um corpo que fala, não seria um retrocesso?

O Programa Mais Educação, como política indutora da educação em tempo integral, passou a ser uma forma de implementação da Educação Integral nas

escolas de educação pública, estimulando a ampliação das dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas.

É importante destacar que apenas o aumento da jornada escolar não garante que o objetivo da Educação Integral seja alcançado. É preciso que esse tempo maior seja qualificado e “reinventado compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar.” (MOLL, 2012, p. 29).

A ampliação da jornada escolar apresenta-se como um dos aspectos que caracteriza de forma significativa os conceitos e as práticas de Educação Integral, pois na conjuntura de sua administração surgem inúmeros questionamentos que o colocam em uma condição ambígua e convidativa a reflexões.

Ampliar o tempo de permanência das crianças e jovens na escola busca minimizar a herança de uma lógica excludente que vem se perpetuando nos sistemas de ensino, cujas condições desiguais de saberes e oportunidades têm gerado, de forma cíclica, famílias que são esquecidas pela escola, portanto:

[...] Essa pauta é constitutiva da promoção intergeracional, na medida em que os estudantes cujos pais e mães tiveram que buscar o sustento de suas famílias e foram excluídos e esquecidos da vida escolar precisam ter assegurado seu direito de aprender; ela pode auxiliar decisivamente na consolidação dos avanços de escolaridade nas famílias de novos pais e mães, mais jovens, procedentes das condições atuais do ensino médio. (MOLL; LECLERC, 2012, p. 23).

Nesse contexto, a educação integral constitui-se como uma das alternativas para a melhoria da educação das crianças brasileiras, trazendo o sujeito para um processo educacional que prioriza a formação do homem em sua totalidade, estabelecendo, sobretudo, relações que promovam condições de subverter lógicas costumeiramente atravessadas como verdades consolidadas.

Na Educação Integral, em seu viés crítico e inovador, essa pauta passa a ser investida quando os estudantes permanecem mais tempo na escola. Nesse contexto, apresenta-se como uma grande possibilidade de oportunizar reflexões e assegurar oportunidade educacional para promover tais mudanças, tanto no próprio indivíduo quanto nas relações que esse estabelece.

Assim, o tempo torna-se fator decisivo para a constituição de uma proposta educacional que tem como prioridade ampliar as oportunidades formativas e que

prevê outra relação com o desenvolvimento dos saberes, bem como um entendimento político e ideológico do papel do ensino integral. Construir esse espaço, que ainda se deseja inovador, atrativo e prazeroso, requer um olhar para o planejamento e para as práticas pedagógicas do contexto integral, pois “[...] corre-se o risco de estender o tempo, repetindo o que já é ofertado no ensino básico, e tornar a permanência na escola momentos enfadonhos e cansativos, sem mudar a rotina, **fazendo ‘mais do mesmo’.**” (MOLL, 2012, p. 133, grifo meu).

É fundamental, assim, haver um projeto pedagógico que contribua para o desenvolvimento intelectual, físico, cultural e cognitivo dos estudantes, potencializando novas experiências em distintas áreas do conhecimento, bem como o incentivo ao desenvolvimento de habilidades e outras linguagens, em uma proposta que tenha clareza e entendimento dos significados de que o **fazer mais do mesmo** provoca nesse contexto.

Uma das questões importantes que são apontadas já por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro está relacionada ao entendimento do que efetivamente pode ser explicitado como educação integral, ou seja, o que denotam as expressões integralidade, formação completa e educação integral? Poderiam ser questões referentes à ampliação da jornada para a “formação completa do sujeito” ou para “desenvolvimento de um cidadão integral” ou, ainda, um “currículo imerso na integralidade.”

Alguns autores se debruçam a detalhar os aspectos que precisam estar presente em uma educação que se pretende integral. Maurício, por exemplo, diz que:

A concepção de Educação Integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento. (MAURÍCIO, 2009, p. 25).

Para o autor, a integralidade se desenvolve na oferta de diferentes oportunidades formativas, em uma concepção que não supervaloriza os saberes que

hierarquizam os aspectos cognitivos em detrimento dos emocionais e afetivos. Uma escola de educação integral que pretende desenvolver essa perspectiva deve oportunizar uma multiplicidade de aspectos que possam vir a contribuir para o desenvolvimento do sujeito.

De acordo com Guará, o desenvolvimento de um homem integral coloca-o no processo educacional como protagonista, pois suas faculdades cognitivas, corporais e espirituais possibilitam um olhar sobre o desenvolvimento da formao na sua totalidade. Segundo o autor:

A concepo de educao integral que a associa  formao integral traz o sujeito para o centro das indagaes e preocupaes da educao. Agrega-se  ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educao, a formao do homem, compreendido em sua totalidade. (GUARÁ, 2006, p.16).

Segundo Moll, a perspectiva de uma Educao Integral pressupõe a articulao entre os tempos da escola e os tempos de vida dos alunos. Segundo ela:

A partir dessa perspectiva, podemos apontar o sentido das mudanças na escola: reencantar fazeres escolares [...] não se pode tratar a mudança como uma nova moldura ou um verniz modernizante. Trata-se de reconectar os tempos da escola com os tempos da vida de nossos estudantes, procurando entender o *continuum*, entre esses tempos e a presença dos estudantes com seus saberes e múltiplas possibilidades de aprendizagens. (MOLL, 2013, p. 44-45).

Ao propor “reencantar fazeres escolares”, a autora alerta que não se trata de modismos ou pequenos retoques em velhos hábitos que efetivamente não promovem avanços na organizao dos tempos e espaços escolares.

Desse modo, a Educao Integral em tempo integral considera o desenvolvimento humano da criança e do adolescente na sua totalidade, enfatizando todas as dimensões e aspectos envolvidos nos processos de aprendizagem. Com isso, procura superar a lógica perversa e excludente que predominava no sistema de ensino brasileiro.

Uma das principais diferenças da proposta da escola de Educação Integral em tempo integral é poder conciliar as atividades de música, dança, teatro, informática com os momentos de aprendizagem do conhecimento sistematizado das diferentes áreas que compõem o currículo escolar, evitando que essas fiquem centradas em apenas um turno de atividades e que não estejam relacionadas à prática pedagógica do professor.

Essas são questões-chave que suscitam ainda algumas indagações sobre a Educação Integral, como, por exemplo: O que significa o **integral** na educação? Como desenvolver práticas de educação integral?

De certa forma, essas inquietações também estão presentes nos discursos e nas práticas que envolvem a Educação Ambiental. Algumas inquietações frequentes na área da EA são: o que, de fato, significa o **ambiental** da educação? É possível uma educação que não seja ambiental? E, indo um pouco mais além: a Educação Ambiental não seria integral? Ou ainda, sendo a educação Integral ela não deveria abarcar a dimensão ambiental? Uma não contém a outra? Afinal, o que significam esses adjetivos atrelados à educação? Que tessituras são possíveis entre esses dois campos de saberes?

Buscando indicar caminhos para que se possa refletir sobre tais questionamentos e também para embasar as discussões e análises desta pesquisa, apresento, a seguir, os fundamentos teóricos sobre o campo da Educação Ambiental que dão suporte a este estudo. Quero ressaltar, porém, que tais fundamentos não se restringem à seção seguinte, haja vista que perpassam todo o trabalho.

2.2.2 Educação Ambiental

Considerando que a Educação Ambiental não acontece distante de um contexto sócio-histórico - como campo de atuação, estudo e pesquisa -, abordarei alguns aspectos significativos que a caracterizam, a fim de situar sua trajetória e estabelecer reflexões que possam auxiliar na resposta aos questionamentos traçados anteriormente.

Não tenho a intenção explorar toda a literatura já construída no campo da Educação Ambiental, mas, sim, apresentar, a partir do meu olhar, os aspectos mais relevantes que se entrelaçam e dão suporte às discussões sobre as questões postas neste estudo, pressupondo a necessidade de fazer esta contextualização.

De acordo com Dias (1993), Loureiro (2004), Brügger (1999), Cascino (2003) e Carvalho (2004a; 2004b), a trajetória da Educação Ambiental no Brasil, e no mundo, surge primeiramente atrelada ao movimento ecológico/ambientalista, que teve sua expansão na Europa e nos Estados Unidos no final da década de 1960 e, no Brasil, na década de 1970, em meio à ditadura militar. Sua efervescência ocorreu junto a outros grandes movimentos, como o pacifismo, a explosão do feminismo, os movimentos dos negros e homossexuais, as manifestações contrárias à Guerra Fria, entre outros, em um momento histórico de enfrentamento das condições de opressão e injustiça do mundo capitalista. O movimento denominado “contracultura” também contribuiu significativamente para o estabelecimento de outra relação com o meio ambiente, ligado principalmente à juventude estadunidense, nas décadas de 1960 e 1970, e na defesa de uma sociedade menos elitista e antiautoritária. Nesse contexto, o surgimento do Movimento Ambientalista ocorreu junto a grandes movimentos sociais, políticos e culturais, denunciando principalmente os modos de vida das sociedades industriais, agressoras do meio ambiente e causadores de riscos e impactos ambientais.

O Brasil, tardiamente, passou a tratar das questões ambientais, pois estas eram entendidas como atraso ao desenvolvimento industrial e ao progresso econômico. Somente na década de 1970 que algumas ações e movimentos foram nomeados de ecológicos e ambientais, momento em que foram criadas, pelo poder público, instituições para estruturar e gerir questões relativas ao meio ambiente. Esse conjunto de ações ocorreu paralelamente ao movimento mundial que pressionava as nações em torno das questões ambientais, fazendo que, no caso do Brasil, instituições estrangeiras realizassem investimentos desde que, como contrapartida, o governo promovesse o cuidado e a preservação do meio ambiente. Ou seja, o debate ambiental ocorreu muito mais no intuito de buscar investimentos, e por pressões internacionais, do que por um movimento que realmente estivesse engajado e preocupado com a degradação ambiental e a preservação da natureza (BRÜGGER, 1999; LOUREIRO, 2004).

Na década de 1970, ocorreram três grandes eventos internacionais que, respeitadas suas especificidades, se constituem como orientadores das questões ambientais para todas as nações. Em 1972, em Estocolmo, foi organizada, pela ONU, a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, que ficou conhecida como Conferência de Estocolmo e se configurou como um marco

histórico para as políticas de gerenciamento ambiental, estabelecendo o Plano de Ação Mundial e indicando a criação de um programa Internacional de Educação Ambiental, com o objetivo de educar o cidadão para o manejo do seu meio ambiente.

Foi a partir desse evento que as questões ambientais se tornaram assunto oficial para a ONU, ganhando projeção mundial. Com base em uma das recomendações da conferência, a Organização para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) criaram, em 1975, o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) (DIAS, 1993; LOUREIRO, 2004).

Também em 1975, em Belgrado, durante o Encontro Internacional de Educação Ambiental, promovido pela Unesco como uma resposta à Conferência de Estocolmo, foram construídos princípios e orientações para um programa de educação ambiental internacional. Esse programa, que ficou conhecido como a Carta de Belgrado, teve como tema principal a necessidade de instaurar uma nova ética global e ecológica no combate às desigualdades e injustiças sociais, ambientais e econômicas, vinculada a processos de erradicação da fome, do analfabetismo, da pobreza, da poluição, entre outros, indicando que o modelo de desenvolvimento deveria levar em consideração o fato de que os problemas estão imbricados entre si. Pressupunha a EA como processo educativo abrangente, tanto de educação formal quanto não formal. Desse modo, constituiu-se em um marco conceitual, visto que indicou a Educação Ambiental como contínua e multidisciplinar, capaz de gerar novos valores e atitudes conciliáveis com a sustentabilidade (DIAS, 1993; LOUREIRO, 2004).

Após esse Encontro, vários outros foram promovidos em âmbitos regionais, nacionais e internacionais.

Em 1977, ocorreu em Tbilisi, a Conferência Intergovernamental sobre EA, constituindo-se em um evento referência para o desenvolvimento e afirmação da EA, e definindo-a como meio educativo para compreender as dimensões ambiental e social, problematizando a realidade e buscando as raízes da crise civilizatória e também contribuindo com estratégias no plano nacional e internacional. Foi a partir da Conferência de Tbilisi que ficaram estabelecidas as definições, objetivos, princípios e finalidades da EA para todas as Nações. Nessa Conferência, foi elaborado um documento que aponta para a necessária educação dos indivíduos

para uma relação mais equilibrada com o ambiente como forma de solução da problemática ambiental. Tal documento ainda hoje se constitui como balizador das ações da EA, inclusive indicando, como estratégia de implementação da educação ambiental, a reorientação dos sistemas educacionais, bem como a necessidade do contato direto do educando com a natureza e a adesão de práticas de interdisciplinaridades (TOZONI-REIS, 2002).

Uma década depois, em 1987, foi realizado em Moscou o Congresso Internacional de Educação e Formações Ambientais, com o objetivo de reiterar as diretrizes de Tbilisi e avaliar os resultados dos últimos 10 anos. Nesse evento, foi focado a importância de elaboração de redes de informação e comunicação entre os profissionais. Também foram estabelecidas as prioridades e necessidades da formação em Educação Ambiental e os elementos para uma estratégia de ação para a década de 1990.

Em 1992, organizada pela ONU, no Rio de Janeiro, ocorreu a Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como a ECO-92, momento em que são constituídos compromissos coletivos para a sociedade civil planetária, além da elaboração do documento Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, amplamente divulgado, que congrega o pensamento dos educadores de todos os países acerca da EA. O documento reafirma o propósito da Educação Ambiental em constituir cidadãos que possam atuar com consciência local e planetária, pressupondo que esta é um ato político e ideológico e, portanto, pode produzir tanto inovações quanto reproduzir o *status quo*, visto que não é neutra, mas ideológica (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992, p.2).

Este documento também apresenta a preocupação e a necessidade do desenvolvimento de uma postura individual e coletiva - criativa, inovadora e cidadã - através de uma educação política com consciência planetária, reconhecendo que o primordial é construir uma relação, ou ainda uma ação diferenciada que possa modificar subjetividades e coletividades para compreender seu entorno, mantendo interações justas e sustentáveis consigo mesmo e com os demais.

Em 1997, ocorreu, em Thessaloniki, a Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência pública para a Sustentabilidade. Nesse encontro, foram priorizadas a formação de professores, a produção de materiais e a

realização de encontros de menor porte para favorecer a troca de experiências (LOUREIRO, 2004; TOZONI-REIS, 2014).

Após a realização desses encontros sobre a EA, foram produzidos outros documentos que orientam e balizam diretrizes, finalidades e objetivos a serem seguidos, bem como ações a serem executadas, geralmente no âmbito nacional. Em uma análise para além das contribuições ao campo da EA, é possível observar que as recomendações e diretrizes apresentadas são complementadas de forma correlata e contribuem para esse campo, além do notório reconhecimento e preocupação da valorização da Educação Ambiental em uma perspectiva educativa. Contudo, de acordo com Loureiro (2004), apesar das significativas discussões, valorizando o caráter social e ético, é possível indicar o caráter genérico de tais documentos, fazendo com que conceitos-chave fossem apropriados e utilizados a partir de interesses próprios.

Os documentos referenciados, assim como outros importantes para o campo da Educação Ambiental, ao se referirem aos objetivos, finalidades e princípios demonstram que os aspectos físicos, naturais e ecológicos, de conhecimento específico acerca da natureza e da degradação ambiental, são consequência desse pensamento que busca mudanças, mas não aparecem como condição para sua realização. Assim, ao elencar tais prioridades, indicam que não é possível desencadear processos tão complexos distantes de uma prática educativa crítica e transformadora e que, portanto, perpassa necessariamente por processos formais de ensino e aprendizagem.

Esse movimento de aproximação, que busca se estabelecer nos espaços formais de educação, inicia sua caminhada nos anos de 1980 e 1990, quando houve, no Brasil, um importante avanço na relação entre meio ambiente e educação e a temática da Educação Ambiental (LOUREIRO, 2004; CASCINO, 2003; CARVALHO, 2004b).

A expansão do caráter público e privado da Educação Ambiental foi impulsionada nos anos de 1980, paralelamente ao contexto de redemocratização e abertura política, com a criação dos movimentos sociais, as organizações em torno da Educação Popular⁴, a constituição de ONGs, a organização dos trabalhadores

⁴ Uma primeira experiência de educação com as classes populares a que se deu sucessivamente o nome de educação de base (no MEB, por exemplo), de educação libertadora, ou mais tarde de educação popular, surgiu no Brasil no começo da década de 1960. Surgiu no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais

em sindicatos, além da inclusão da temática da Educação Ambiental na Constituição Federal de 1988.

Foi a partir do Movimento Ambientalista⁵ e ecológico que o debate acerca da Educação Ambiental se consolidou. Loureiro (2004), ao defini-lo, afirma que este se contrapõe às práticas individualistas e anticonsumistas, ao individualismo e à racionalidade instrumental a partir do estabelecimento de relações pacifistas, promotoras do diálogo entre os povos e culturas. Ao mesmo tempo, o autor ressalta que, na década de 1980, predominava no Movimento um viés conservacionista, pois o conceito de ambiente se encontrava atrelado à ideia de preservação do patrimônio natural. Dessa forma, de acordo com Loureiro (2004, p. 80), a Educação Ambiental “se inseriu nos setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino da ecologia e para a resolução de problemas.”

O autor ainda aponta o entendimento da EA descontextualizada de uma prática educativa como parte de um movimento histórico, produzindo fragilidades no encaminhamento da resolução de problemas ambientais associados do contexto social, e, além disso:

[...] a ausência de reflexão sobre o movimento ambientalista, seus propósitos e significados políticos, levou a incorporação acrítica por parte dos educadores ambientais, das tendências conservadoras e pragmáticas dominantes, estabelecendo ações educativas dualistas entre o social e o natural. (LOUREIRO, 2004, p. 81).

As práticas de EA de cunho preservacionista e pautadas pela conservação do ambiente natural são extremamente necessárias, dado o nível de degradação em que se encontra o meio ambiente; contudo, estes não podem ser compreendidos longe das questões sócio-históricas. A crítica apontada pelo autor, e da qual compartilho, está associada a uma apropriação equivocada do viés conservacionista, que promove entendimentos e práticas exclusivamente fechadas nessa corrente de pensamento e que continua a perpetuar concepções dualistas

ou Federal. Surgiu como um movimento de educadores que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou cultura popular, e se considerou como a base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes. (BRANDÃO, 1984, p. 46).

⁵ De acordo com Loureiro (2004, p. 64): “O ambientalismo é um movimento intrinsecamente plural, com finalidades de mudança social (absoluta ou não), composta por atores sociais individuais e coletivos que se identificam pelo modo como compreendem e atuam na “questão ambiental”, na construção de novos padrões na relação sociedade-natureza.”

que corroboram para a cisão homem e natureza, quando trata exclusivamente das questões ambientais em contraponto às questões sociais.

Dando continuidade à cronologia dos eventos referentes à EA, é possível dizer que, além de o cenário social contribuir com os pensares acerca da EA em âmbito das práticas sociais, dada a realidade vislumbrada principalmente nos anos de 1980, com toda a efervescência dos Movimentos Sociais, principalmente o Ambientalista, a aproximação da Educação Ambiental no contexto educativo começou a se consolidar de forma sistemática a partir dos anos de 1990, principalmente com o acontecimento, no Rio de Janeiro, da ECO-92, quando foi produzido o documento da Agenda Global 21. Este documento indica o papel que o ensino formal possui para a formação e desenvolvimento das questões ambientais.

O ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável [...] O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas de comportamento em consonância com o desenvolvimento sustentável que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão. Para ser eficaz, o ensino sobre o meio ambiente e o desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do socioeconômico e do desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual), deve integrar-se em todas as disciplinas e empregar métodos formais e informais e meios efetivos de comunicação. (BRASIL, 1995, p. 429).

A Agenda 21 e suas respectivas ramificações, que ao longo do tempo foram sendo desenvolvidas como Agenda 21 Local, serviram para balizar diferentes estratégias e programas do Governo Federal, entre eles, o programa Escolas Sustentáveis.

Com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, o debate nacional acerca da EA - como um tema transversal ou uma disciplina no currículo da Educação Básica - constituiu-se um dos assuntos debatidos no cenário nacional. O entendimento do seu caráter transversal contribuiu para a afirmação da EA como terreno da interdisciplinaridade, que se constitui em uma das importantes discussões e caracterizações de sua identidade como prática educativa.

No final da década de 1990, com a aprovação da Lei nº 9795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, ficou expresso e delimitado que a dimensão ambiental deve ser desenvolvida de forma articulada em todos os níveis e modalidades de ensino, como uma prática educativa de forma interdisciplinar,

contínua e permanente, sem se constituir em uma disciplina na educação básica.

O Programa Nacional de Educação Ambiental destaca os elementos que conferem à EA um papel estratégico para o país:

Portanto, é no sentido de promover a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental, e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais, que se insere a educação ambiental no planejamento estratégico do governo federal do país. (ProNEA, 2005, p.10)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2013), ao reconhecerem as marcas dualistas que construíram esse campo de saber como um dos problemas a serem superados a partir de uma visão socioambiental⁶, salientam, ainda, a Educação Ambiental no envolvimento de uma postura inovadora e participativa para a construção de uma cidadania responsável:

[...] a Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, onde cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, [...] A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os demais seres que habitam o Planeta, para a construção de um presente e um futuro *sustentável*, sadio e socialmente justo. (BRASIL, 2013, p. 2).

É possível afirmar que os “documentos referências” da Educação Ambiental sinalizam a urgência de uma nova postura frente às situações limites que historicamente são (re)conhecidas no contexto societário, tanto local quanto global, e que vem sendo intensificadas cotidianamente.

Abordar o campo da educação ambiental é algo bastante amplo e polissêmico, em virtude de seu largo campo conceitual e prático em todas as esferas da sociedade. Muitas são as suas orientações e abordagens e, por isso, não é possível definir uma única concepção de EA, mas uma pluralidade de possibilidades.

De acordo com Sauv  (2005), são várias as correntes que orientam as escolhas e concep es de educa o ambiental, tornando-se necessário, então,

⁶ De acordo com Carvalho (2004, p. 37): “A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sin nimo de natureza intocada, mas como um campo de intera es entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa rela o se modificam dinâmica e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora [...] aparece como um agente que pertence   teia de rela es da vida social, natural e cultural e interage com ela.”

ênfatar o que se pretende em cada uma delas. A autora apresenta uma cartografia das principais correntes que compõem o campo da EA. Entre elas, irei abordar brevemente as correntes Naturalista, Conservacionista/Recursiva, Humanista, Prática e da Sustentabilidade, pressupondo que elas dialogam e se entrelaçam de forma contundente com o campo empírico deste estudo. Logo após, apresentarei a corrente Crítica, que se constitui como eixo principal da fundamentação teórica deste estudo no campo da EA.

A corrente Naturalista está relacionada diretamente à natureza e às diferentes formas de relação que se estabelece com o meio natural, podendo ter distintos enfoques educativos, como o cognitivo, experiencial, afetivo/espiritual ou o artístico. Respectivamente, esses enfoques pressupõem o aprendizado sobre a natureza, com ela e associando a criatividade humana à natureza. De acordo com Sauv  : “As proposições da corrente naturalista com frequ  ncia reconhecem o valor intr  nseco da natureza, acima e al  m dos recursos que ela proporciona e do saber que dela se possa obter.” (SAUV  , 2005, p. 19).

Outra corrente apresentada por essa autora   a Conservacionista/Recursiva. Nela, agrupam-se as ideias de conservação dos recursos naturais, tanto em qualidade quanto em quantidade. Há uma preocupação com a natureza como recurso e a com a gestão ambiental, sendo parte desta corrente as campanhas com imperativos para a gestão do ambiente, centradas em comportamentos individuais e projetos coletivos.

Na corrente Humanista, a ênfase recai sobre a dimensão humana do meio ambiente, sendo a paisagem o início da aprendizagem. Nesse enfoque, a paisagem pode ser modelada pela atividade humana que, para além do rigor da observação e do enfoque cognitivo, da análise e da síntese, convoca ainda o sensorial, a sensibilidade afetiva e a criatividade.

Na corrente Prática,   enfatizada a aprendizagem “**na a o, pela a o e para a melhora desta.**” (SAUV  , 2005, p. 29). Assim, consiste em integrar a práxis na reflexão e na a o (e assim respectivamente). Nesse contexto, o objetivo está em operar mudanças em um meio e com uma dinâmica participativa que congregue os diferentes atores envolvidos naquilo que se deseja transformar.

E, por último, destaco a corrente da Sustentabilidade, que supõe a utiliza o adequada e racional dos recursos naturais hoje disponíveis, prevendo sua escassez para as gera es futuras. A autora alerta que o desenvolvimento econômico está

atrelado ao desenvolvimento humano, portanto “[...] é indissociável da conservação dos recursos naturais e de um compartilhar equitativo dos recursos.” (SAUVÉ, 2005, p. 37). Essa corrente propõe a diminuição da carência que anuncia existir na educação ambiental quando embasada em um enfoque naturalista e não integra a dimensão social.

Levando em consideração essa pluralidade e buscando situar as possibilidades de entendimentos e concepções acerca da Educação Ambiental, Carvalho (2004b, p. 14) apresenta uma interessante discussão sobre os nomes e endereçamentos da EA, apontando que o campo suscita pensar em “Educações Ambientais”, dadas as inúmeras possibilidades de abordagens que, segundo a autora, perpassam pela Alteridade e pela Outridade, ao ressaltar a ética e o diálogo necessários ao conviver neste campo em que múltiplas interpretações são possíveis e relacionam-se entre si.

São distintos os questionamentos sobre o “ambiental” que a EA carrega, suscitando reflexões acerca desse termo como adjetivo e da capacidade de entendimento para além de um modismo ou de uma qualidade que pode ser descartada, mas o quanto baliza uma identidade, “marcas, desejos socialmente compartilhados, portanto não apenas individuais, que determinados sujeitos querem inscrever na ação educativa.” (CARVALHO, 2004b, p. 16), mas que contribuem ao propor uma dimensão que, embora se pense presente na educação de forma genérica, faz-se invisibilizada ou negada por outras narrativas predominantes (CARVALHO, 2004b).

Além disso, a autora indica que, ao definir a educação como ambiental, é necessário, ainda, delimitar a “esfera ético-político” a que ela faz parte, uma vez que há práticas muito distintas em seu posicionamento político-pedagógico, “assim torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político onde a educação ambiental pode buscar a sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade.” (CARVALHO, 2004b, p. 18).

Nesse contexto, ressalto que a concepção de educação ambiental que subsidia este estudo está ancorada em uma perspectiva crítica, embasada em autores como Loureiro (2004, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b), Layrargues (2004, 2006, 2009) e Tozoni-Reis (2012, 2007).

As teorias críticas em educação ambiental estão relacionadas aos modos de pensar e fazer a educação, distantes do ensino tradicional, que prevê, entre outros

aspectos, a organização curricular fragmentada, a neutralidade do conhecimento e a organização e planejamento do ensino de forma desconexa de suas decorrências sociais, tratando o processo de ensino-aprendizagem de forma racional e distanciada do seu caráter político (LOUREIRO, 2006b).

De acordo com Loureiro *et al* (2012, p. 89), a pedagogia crítica na educação ambiental articula a concepção de educação e ambiente, “comprometendo-se com a formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, cujo compromisso social, histórico e político é a construção de ‘sociedades sustentáveis’”. Dessa forma, a educação ambiental crítica tem como origem a pedagogia crítica e esta, por sua vez, é oriunda da teoria crítica, tendo como fundamento a crítica da sociedade capitalista e da educação, visto que perpetuam relações sociais injustas e desiguais.

A EA em uma perspectiva crítica surge na pedagogia crítica e sua essência fundamenta-se na problematização da realidade, valores, atitudes e comportamentos, entendidos em seu processo histórico e cultural. Tal concepção encontra no pensamento marxista a maior referência de sustentação, haja vista a análise da realidade a que se propõe, uma vez que os ideais defendidos por Marx têm como pressuposto a problematização das contradições presentes nas relações sociais e na sociedade capitalista, compreendendo o mundo em uma totalidade concreta e a partir de um movimento dialético⁷.

Em um contexto de formação continuada, promovida dentro do espaço escolar, a abordagem da Educação Ambiental Crítica, inserida em uma perspectiva sócio-histórica, possibilita ir além do que está posto como “aparentemente explicando as realidades vividas”, oportunizando a compreensão de que tais relações e experiências vividas dizem respeito a um tempo histórico e não determinista que se encerram em um vir a ser como produto temporal, inscrito na dinamicidade de condições em que se encontram. Dessa forma, estabelecer olhares e reflexões a este tempo vivido no contexto escolar não encerra suas múltiplas reinvenções, reconstruções e as múltiplas interpretações que ainda oportuniza, pois “além de ser um instrumento de entendimento, pesquisa e ação na realidade, é uma visão de natureza, de mundo, de sociedade e de ser humano.” (LOUREIRO, 2006a, p. 71)

⁷ Dialética, segundo Konder (1998, p. 8), pode ser definida como “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.”

Sobre esse aspecto, compreendo a EA Crítica como uma prática social e política potencializadora de relações sociais e ambientais, eticamente comprometida com a mudança social e promotora de ações individuais e coletivas que buscam questionar e modificar a realidade.

Romper com tais paradigmas e buscar a emancipação dos sujeitos, como a finalidade de toda prática educativa na educação ambiental crítica constitui-se em uma tarefa árdua e complexa, que exige uma tomada de decisão e adesão a uma práxis educativa pautada por uma racionalidade ética diferente da que orienta e estipula a ordem social vigente, que regula e controla a ordem das ações individuais e coletivas.

Dessa forma, a educação ambiental na perspectiva adotada nesta pesquisa, constitui-se como uma possibilidade de repensar as relações existentes, demonstrando a urgência de estabelecer posturas éticas, menos acomodadas, fraternalmente mais responsáveis e socialmente mais politizadas e engajadas nas lutas sociais, buscando pequenos ou grandes “inéditos-viáveis” (FREIRE, 2011), visto que as posturas e escolhas que vêm tradicionalmente sendo repetidas estão impossibilitando avançarmos tanto nas pautas coletivas quanto nas individuais, e piorando a situação da qualidade de vida no planeta em todas as suas dimensões. De acordo com Gadotti (2000, p. 79), “[...] a lógica que explora as classes sociais - que cria pobres e oprimidos - é a mesma que explora a natureza e exaure seus recursos”. Nessa ótica e no desvelamento dessa lógica utilitarista das pessoas e da natureza é que os posicionamentos críticos e reflexivos se atravessam, tencionando outras posturas para além do que a essência desse pensamento homogêneo e banalizado nos apresenta, concretizando-se no cotidiano dos espaços educativos. Lógica que produz a desigualdade vivenciada, lógica perversa que desqualifica, incita a competição, a busca desenfreada do consumismo e de ações individualizadas.

Nesse sentido, pensar a educação, a partir da noção de EA aqui desenvolvida, não significa apresentá-la como a única possibilidade de alteração do panorama aqui exposto, ou ainda como a solução mágica e eficaz de mudanças, suscetível a romantizar respostas ou a supervalorizar idealizações com grandes mistificações, defendendo uma prática salvacionista ou utópica, em seu sentido de inalcançável, inatingível. Contudo, defendendo que o funcionamento da dinâmica social que se estende aos processos educacionais não pode perpetuar-se à sombra de

uma pseudo-neutralidade. Nessa engendrada rede de relações, a educação possui sua parcela de contribuição, tanto para a manutenção e reprodução quanto para sua inovação. Portanto, essa parcela precisa ser entendida a partir de um viés crítico, reflexivo e que se entenda transformador dessa realidade.

3 O CONTEXTO: A ESCOLA E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA

“Na base de qualquer ideal, ou projeto de escola, situa-se a verdade do desejo, não apenas por parte daqueles que formalmente a instituem, mas sobretudo, por parte do que os fazem no dia-a-dia, dando-lhe vida e efetividade. As práticas que a instituíram e as práticas que a mantêm, transformando-a, permanecem em relação com o que ainda não se realizou e com a evocação do possível”.

Mario Osório Marques

A escola pública, cenário desta investigação, está localizada na cidade do Rio Grande/RS. Criada em 2012, através do decreto nº 11.722/2012, iniciou suas atividades em abril de 2013, atendendo, primeiramente, o ciclo da alfabetização, com turmas de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, e gradativamente, a cada ano, está ampliando o atendimento aos demais níveis de ensino. Obteve, através do parecer do CME nº 029/2015, autorização para funcionamento do Ensino Fundamental completo. No momento de produção dos dados desta pesquisa, em 2016, a escola possuía em torno de 140 alunos e 23 professores, divididos em turmas do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Vagas novas, na escola, são abertas desde que estejam disponíveis, porém, como as turmas não são numerosas e os estudantes, quase em sua totalidade, permanecem na instituição de um ano letivo ao outro, geralmente a disponibilidade de vagas ocorre nas turmas de 1º ano, sendo que os demais adiantamentos são preenchidos pelos próprios estudantes (exceto poucos casos de transferências e vagas novas).

Quase a totalidade das crianças e jovens frequenta a escola desde o início do seu processo de escolarização no Ensino Fundamental. As vagas são preenchidas pelas crianças oriundas de uma escola de educação infantil localizada nas redondezas da escola e que compõe o sistema municipal de ensino. As vagas remanescentes são disponibilizadas em Edital Público, organizado e coordenado pela Secretaria de Município da Educação (SMEd) do Rio Grande/RS. Em período pré-estabelecido, as famílias realizam inscrição por meio de formulário eletrônico disponibilizado na Internet, indicando o desejo de o estudante vir a frequentar a

escola. São considerados dois critérios para a cedência da vaga, de acordo o edital 01/2016, que dispõe sobre as diretrizes para matrícula na Educação Infantil e no Primeiro Ano do Ensino Fundamental das Escolas da Rede Pública Municipal, são eles: o zoneamento, de acordo com a área de abrangência da escola; e a faixa etária do estudante, tendo preferência a maior idade. Após a análise dos critérios de zoneamento, pelos gestores escolares, realiza-se a seleção e divulgação da listagem com a classificação final dos estudantes.

Enquanto aguarda a conclusão da obra no prédio próprio da escola, a instituição funciona em um prédio desativado, cedido para a Prefeitura. Essa estrutura em que a escola está atualmente alocada conta com seis salas de aula, duas cozinhas, refeitório amplo, secretaria, sala da direção, sala de orientação/coordenação, sala de recursos, sala de vídeo, sala de computação, espaço externo para horta, pracinha, biblioteca e sala de descanso. Ao final da produção dos dados, em julho de 2016, mais um espaço desse complexo foi emprestado à escola, e estava sendo organizado pelos gestores para sediar as aulas de música e artes.

A rotina dos estudantes na escola inicia pela manhã, às 8h15min e termina no turno da tarde, às 16h15min, perfazendo uma jornada de oito horas diárias de atividades (com uma hora de descanso após o almoço) durante todo o ano letivo, sendo, portanto, uma escola de educação integral. Não é utilizado nenhum tipo de sinal ou campainha sonora para demarcar qualquer atividade da escola, todos os tempos são controlados através de relógio pelos docentes e gestores.

Logo ao chegarem à escola, as crianças e jovens tomam café da manhã, antes da entrada na sala de aula. A seguir, às 10 horas, fazem um lanche e um intervalo de 15 minutos; as crianças do 1º ao 3º ano brincam na pracinha, que fica no interior da escola, e no espaço amplo e arborizado, que fica na frente da escola, ficam os estudantes do 4º ao 6º ano.

No momento do almoço, os estudantes são divididos, para fins de organização. As turmas de 1º, 2º e 3º ano almoçam no horário das 11 horas e, logo após, o grupo do 4º, 5º e 6º ano, às 11h30min. A refeição é realizada em sistema de Buffet, as crianças e jovens utilizam talheres e são acompanhados ao servirem-se, sendo orientados por gestores e professores acerca do desperdício na alimentação, constituindo, o momento do almoço, em um espaço pedagógico de interação entre docentes e estudantes. Ao término do almoço, os estudantes realizam a escovação

dos dentes e têm uma hora de descanso, das 12h15min às 13h15min, sendo que cada professor, em um sistema de rodízio, acompanha duas vezes por semana um grupo de estudantes, que são organizados previamente em locais como biblioteca, sala de computação, sala de descanso (que é bem próxima ao refeitório e possui um sofá) e pátio. À tarde, há um horário para o lanche e outro intervalo, que acontecem de forma intercalada. São disponibilizadas cordas e bolas para recreação.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (Rio Grande, 2015a), a matriz curricular da escola está dividida em três grupos, que são: Linguagem e Matemática; Atividades Culturais e Artísticas; Motoras e Formação Social. O currículo dos estudantes prevê aulas de Artes, Música, Educação Física e Inglês para todos os níveis de ensino, bem como o projeto de Cultura Gaúcha. Aos estudantes do 6º ano ainda são ministradas as disciplinas de Filosofia e Língua Espanhola. Os professores da escola ministram oficinas de futebol para meninos e meninas, que foi uma das conquistas feitas através de reivindicação em Assembleia pelos estudantes, que logo a seguir será mais detalhada. O documento prevê, ainda, que todas as atividades desenvolvidas assumam caráter educativo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (Rio Grande, 2015a) os projetos desenvolvidos na escola, além dos roteiros temáticos e projetos de aprendizagem que serão apresentados posteriormente, são: Abramundo, OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica), Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência), Brasil Sorridente, Projeto de Literatura, Projeto de Leitura, Projeto de Disciplina, Projeto Intensivão, Diversidade Sexual e Gêneros, Diversidade Étnica, Meio Ambiente (Sustentabilidade e Educação, Projeto Horta-Compostagem, Higiene, Saúde e Alimentação)⁸.

A bibliotecária é responsável pela a Hora do Conto, para os níveis de Iniciação I (corresponde ao 1º ano), Iniciação II (corresponde ao 2º ano),

⁸ Os projetos Brasil Sorridente e Proerd são parcerias com a Secretaria da Saúde e com a Polícia Civil, em um trabalho intersetorial realizado por profissionais da área da saúde e da segurança, através de órgãos públicos municipais e estaduais. O Abramundo é uma empresa brasileira que investe na criação, desenvolvimento e produção de materiais para a educação em ciências no Ensino Fundamental. Essa instituição estabeleceu uma parceria com a Prefeitura através da SMEd, entre os anos de 2012 e 2015, ofertando material e acompanhamento através de tutoria para o desenvolvimento do ensino de Ciências. Atualmente, essa parceria não é mantida. A OBA se constitui em um evento aberto a instituições públicas ou privadas, organizada anualmente pela Sociedade Astronômica Brasileira (SAB) e pela Agência Espacial Brasileira (AEB), com o intuito de fomentar o interesse pela Astronomia, Astronáutica e Ciências afins. A OBA é totalmente realizada na escola e prevê a aplicação de uma prova e a certificação para a instituição, alunos e professores, inclusive com possibilidade de entrega de medalhas. Disponível em: <<http://www.oba.org.br/site/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Consolidação I (estudantes do 3º ano), como também pelas Feiras Literárias para toda a escola, em parceria com os professores, para o desenvolvimento e valorização da cultura escrita e da linguagem oral e artística. Durante a produção dos dados, de abril a julho de 2016, estive presente, em duas ocasiões, na Feira, onde foi possível perceber a criatividade e espontaneidade das crianças e jovens, que construíram e recitaram poesias e apresentaram peças teatrais aos colegas e professores da escola.

As oficinas, conforme mencionadas no Projeto Político Pedagógico, são: Capoeira, Dança, Circo e Cultura Gaúcha. Cabe destacar que, durante a produção dos dados, a oficina de Cultura Gaúcha passou a ser ministrada, através de um projeto, pelo professor da escola, e a oficina de Circo não foi realizada. As oficinas ofertadas semanalmente foram as de Fotografia, Horta, Capoeira e Dança.

A oficina de Horta é desenvolvida por um professor classe-especial⁹, ligado à Secretaria de Educação, que cuida especificamente da Horta e ministra a oficina em questão, buscando trabalhar o cuidado e o cultivo de diferentes tipos de plantas. As oficinas de Capoeira, Dança e Fotografia são desenvolvidas por profissionais ligados ao Centro de Diversidade Cultural de Inclusão Social - Escola Viva, da Secretaria de Município da Educação. A oficina de Fotografia é ofertada uma vez na semana aos estudantes do 6º ano, no horário do intervalo do almoço.

As oficinas de Horta, Capoeira e Dança são realizadas durante o momento de formação continuada, nas quintas-feiras pela manhã, das 8h15min às 10 horas. Em cada modalidade, 20 estudantes participam e a inscrição é feita com a professora referência da turma durante o período estipulado para tal. Cada inscrição corresponde a um mês de participação na referida oficina, buscando assim fazer um rodízio e dar oportunidade ao maior número possível de crianças e jovens. Contudo, a organização acerca do tempo de participação das oficinas estava passando por reformulações e sendo revista, tanto pelos gestores quanto pelos seus ministrantes, haja vista entenderem a necessidade de permanecer por um período maior com o grupo de estudantes.

A escola possibilita ao seu quadro de professores o momento da formação continuada, denominada Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), segundo a

⁹ Nomenclatura utilizada aos profissionais contratado sem formação docente. Com a reforma trabalhista e a instituição dos Planos de Carreira do Magistério, foi enquadrado como professor mediante curso superior, e aos que não cursaram licenciatura foram mantidos como funcionários da Prefeitura, mas sem autorização para docência, trabalhando em projetos de suporte ao ensino.

Lei 11.738/2008. Uma vez por semana, pela manhã, acontece uma reunião de duas horas com todos os docentes da escola, além de um período semanal de atividades individuais que, segundo a legislação, se constitui na Hora de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), destinada ao planejamento, sendo livre a escolha de onde irá ocorrer. Essa prática de inserção em espaços formativos caracterizou a escola e sua gestão desde seu primeiro ano de funcionamento e, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (RIO GRANDE, 2015a, p. 13), esses momentos são utilizados para a construção do conhecimento de diversas áreas e supõem “[...] trabalhar habilidades, destrezas e temas transversais, reforçando as inter-relações entre estes [...].”

As informações até aqui apresentadas, e também as seguintes, estão embasadas nos documentos oficiais da escola, como o Projeto Político Pedagógico (RIO GRANDE, 2015a) e o Regimento Escolar (RIO GRANDE, 2015b), além do livro¹⁰ publicado pela escola (ESCOLA X, 2015c), lançado pela instituição relatando as atividades ali realizadas. Por meio desses documentos, aliados ao período de minha inserção na escola para a produção dos dados, foi possível sistematizar as atividades e perceber que as Assembleias, instituídas no ano de 2014, ainda são mantidas e se constituem em um momento coletivo de participação de estudantes, professores, gestores e funcionários, tendo como objetivo debater assuntos que envolvem o cotidiano da instituição e as relações de convivência. Todos se reúnem no pátio da escola e as pautas a serem discutidas são trazidas pelas crianças e jovens, havendo um representante de cada nível que apresenta as reivindicações, assuntos tratados e discutidos previamente com o seu grupo de colegas. Após a apresentação das pautas, com o acompanhamento e orientação dos gestores e professores, há a votação e discussão do que foi apresentado, pois o objetivo é que as decisões sejam tomadas de forma coletiva. Em uma das ocasiões, uma das turmas trouxe a seguinte pauta a ser discutida, que foi lida e aprovada, “Nós, meninas, achamos injusto a escolinha de futebol ser somente para os meninos. Nós também queremos uma escolinha de futebol” (ESCOLA X, 2015c, p. 22).

Presenciei duas ocasiões de Assembleias que se configuraram como um momento interessante, no tocante à experiência que proporciona a comunidade escolar, em especial, as crianças e jovens, considerando o exercício da participação,

¹⁰ Essas informações constam no livro publicado pela escola no ano de 2015. Considerando que a identidade da escola foi mantida em sigilo, nas referências a esta obra será utilizada a nomenclatura Escola X, para designá-la.

de alteridade, contribuindo também para a constituição de um sentimento de pertencimento, de decisão e construção coletiva do espaço escolar. As crianças de cada adiantamento, desde o primeiro ano, são participantes. Em uma das ocasiões, quando observava a turma de Consolidação I, algumas estudantes do grupo do Desenvolvimento I pediram permissão aos professores para conversar com as crianças e anunciaram que estavam chamando uma Assembleia para o dia seguinte, pois havia questões que tinham interesse em discutir, ressaltando o recebimento do apoio da direção da escola. As jovens solicitaram, então, que as crianças fizessem suas pautas para levar à Assembleia.

As crianças ficaram bastante ansiosas para apresentar suas opiniões e reivindicações. Essa atividade foi coordenada pela professora, que perguntava ao grupo que assuntos gostariam de trazer para debater com os demais estudantes da escola, com quais pontos estavam descontentes e se havia outras proposições. Passaram a citar aquilo que gostariam de levar à Assembleia, e uma das meninas do grupo que eu acompanhava me disse que gostaria que em sua casa também ocorressem assembleias.

No momento da Assembleia, os representantes escolhidos pelos blocos eram chamados a se colocarem um ao lado do outro, com todos os demais membros da comunidade escolar ao seu redor. Por níveis e sendo ajudados sempre que demonstravam necessidade, eram abordados os temas de cada turma ao microfone, e, ao final, votados. Quando havia necessidade de intervenção para explicação de algo não viável ou que ferisse o regimento e a proposta da escola, os gestores e professores realizavam explicações, como, por exemplo, em assuntos sobre o uso de uniforme, horários a cumprir, lanches... As pautas que presenciei estavam relacionadas à implementação de um cardápio que os estudantes gostariam de escolher e contribuir para a sua realização; reivindicaram que houvesse sobremesa após o almoço uma vez na semana e alertaram que os meninos ainda continuavam com horário maior na escolinha de futebol. Manifestaram-se, ainda, acerca do uso do celular, se era proibido ou não, pois alguns estudantes e professores o utilizavam. Demonstraram indignação com o comportamento de outros colegas, que perturbavam o momento do uso dos banheiros e descumpriam regras de cuidados com os brinquedos da pracinha.

Os acordos realizados nas assembleias foram registrados em Ata e deveriam ser seguidos por todos os membros da instituição, o consenso foi utilizado para a

tomada de decisões. A periodicidade de seu acontecimento relacionou-se à sua necessidade, geralmente ocorria quando havia uma pauta ou assunto a ser votado e decidido.

Essa experiência na escola encontra ressonância nas premissas da EA e contribui para repensar a educação, pois entendo que essas ações oportunizam o desenvolvimento da dialogicidade, do sentimento de pertencimento e da prática da reivindicação de direitos em todos os espaços educativos. Através dessa prática, os estudantes vivenciaram a legitimidade da cidadania, que prevê o exercício democrático em que a opinião de todos é importante e merece destaque e atenção. Assim, as crianças desenvolveram atitudes que valorizaram a organização de coletivos, em uma ação que não se constituiu de forma pontual, mas que foi sistematicamente desenvolvida.

A EA está prevista na proposta da escola como um eixo norteador das suas atividades, apontando o sujeito como o primeiro ambiente a ser preservado, nomeando de ecosofia, em uma visão educacional e holística para se trabalhar questões de esportes, oficinas e cuidados com a alimentação.

A saúde, a sexualidade, o gênero, a etnia, a vida familiar, o trabalho, a ciência, a tecnologia, a cultura, a educação ambiental e as linguagens, nesta Escola, não se darão de forma subjetiva em projetos, elas serão os eixos norteadores da Escola e das propostas que partirem dela. Estão presentes desde o pertencimento com a própria identidade da escola, até a valorização de cada sujeito que fizer parte da mesma, pois o primeiro ambiente que se deve preservar é o próprio sujeito, a ecosofia. É, portanto, a partir desta visão educacional/holística que serão trabalhados o esporte, as oficinas e o cuidado com a alimentação. (RIO GRANDE, 2015a, p. 14).

A proposta da escola consta no Projeto Político Pedagógico da Instituição, e conforme descrito nele:

A presente proposta pedagógica no intuito de buscar um trabalho conjunto com a comunidade - pais - educandos - Escola, ampliando horizontes, renovando metodologias de ensino e aprendizagem, de forma que aproximem família, priorizando os valores, sociais, éticos e morais. (RIO GRANDE, 2015a, p. 1).

A escola vem investindo em atividades e ações que possam estreitar seus laços de proximidade. Na oportunidade que presenciei, a relação das famílias com

os docentes e gestores aconteceu de forma bastante responsável e amigável, em um clima de respeito. Muitas famílias procuram a escola como um lugar de referência para o apoio na resolução de problemas e diálogo sobre conflitos.

Além da assembleia, outra atividade que ocorre mensalmente sob a coordenação de um dos gestores são as Rodas de Conversas, que reúnem geralmente mulheres/mães de alunos da escola no espaço da biblioteca para discutirem assuntos diversos e ligados às vivências na escola. A comunidade é avisada, através de um cartaz fixado na frente da instituição, e o encontro ocorre das 14 horas às 16 horas. Particpei de dois eventos, um deles contou com cerca de 10 participantes, todas mulheres, e teve como objetivo acolher as novas famílias da escola e conversar sobre a dinâmica da instituição, consistindo um momento informal em que as participantes contribuíram com seus relatos acerca da escola, dialogando sobre dúvidas e levantando questionamentos. A participação no momento da troca de experiências foi bastante profícua, visto a integração positiva ocorrida, tanto pelas que já estavam na escola quanto pelas que iniciavam no ano de 2016. Foi pontuado acerca do Regimento e do Projeto Político Pedagógico da escola, apresentado e explicado suas funções e ofertado, para quem demonstrasse interesse, em levar os documentos para casa a fim de realizar a leitura e conhecê-los melhor.

Na reunião seguinte, a atividade foi coordenada por uma psicóloga, que, a convite da escola, abordou o tema sobre a família, fomentando um diálogo, orientando e acolhendo os relatos de experiências das participantes que, de forma descontraída, compartilharam opiniões sobre a educação dos filhos e sobre os papéis e funções de cada um na família.

Os professores foram divididos em equipes para a organização das atividades culturais e festivas da escola. No início do ano, os gestores junto à secretaria solicitaram que o grupo se dividisse, por interesse e afinidade, e colaborasse na organização de atividades anuais promovidas pela escola, como a festa literária, a festa dos aniversariantes do trimestre, a festa junina, entre outras. Na festa dos aniversariantes do trimestre, foram comemorados todos os aniversariantes da comunidade escolar, sejam eles professores, estudantes, gestores ou funcionários, que, juntos, compartilharam de uma festa de aniversário, com direito a refrigerante, bolo, cachorrão e músicas. Particpei em uma das ocasiões, em que os organizadores das músicas foram os estudantes do grupo do Desenvolvimento I,

que se responsabilizaram pelas músicas da festa, sob a supervisão dos professores. Para essa atividade, os jovens solicitaram participar e colaborar na organização.

O diretor e vice-diretor da escola foram indicados pela Secretaria de Município da Educação, no seu primeiro ano de funcionamento, e no ano seguinte venceram o pleito para dar seguimento às atividades como gestores da escola.

Em entrevista, um dos gestores expressou que, mesmo antes da entrada na escola, a dupla de gestores eleita já dialogava e compartilhava sonhos e ideias de uma escola embasada na pesquisa e na curiosidade, demonstrando de antemão a preocupação e o desejo de oportunizar às crianças e jovens uma estrutura educacional qualificada, para além do que conheciam e viviam como ex-alunos e professores, e ressaltou que “desde quando assumimos a gestão da escola tínhamos a certeza que queríamos fazer algo diferente e todos que se juntaram a nós naquele momento também queriam.” (Entrevista G 04, 02/05/2016).

Fica evidente, na opinião do gestor, que há uma motivação de ambos para uma “educação diferenciada”, desejo compartilhado ainda como professores, ou seja, anteriormente ao ingresso e atuação como gestores escolares. E resalta que esse desejo torna-se plural quando encontra outros profissionais que também compartilham desse ideal, formando um grupo que iniciou seus primeiros passos na construção da identidade da escola de educação integral em questão.

O impulso para buscar uma proposta pedagógica diferenciada aconteceu a partir da palestra proferida pelo Professor José Pacheco, na Aula Inaugural da Rede Municipal, no ano de 2014, e pela provocação do secretário de Educação, que, inspirado nos ideais apresentados, propôs que a escola pudesse desenvolver metodologias de ensino pautadas nos princípios da Escola da Ponte, de Portugal.

A partir desses acontecimentos, inflamado pelo desejo pessoal dos seus gestores e pelas ideias de Pacheco, além da sugestão do então secretário de Educação, o grupo iniciou as discussões sobre a possível implementação e adequação curricular com base nos princípios da escola Portuguesa. Nesse momento, eu atuava como Superintendente de Gestão Pedagógica na SMEd do Rio Grande/RS, tendo acompanhado tal processo, que foi debatido entre os profissionais da instituição e dividiu opiniões: de um lado, a resistência, por parte de um grupo de professores; e, de outro, o desejo de realização, por parte da gestão da escola.

A premissa principal dessa nova configuração curricular é oportunizar aos educandos autonomia em seu aprendizado e o compartilhamento de suas aprendizagens a partir dos seus interesses. Segundo o Projeto Político Pedagógico:

A necessidade de desenvolver continuamente fez com que os educadores buscassem o estudo, a pesquisa e a reformulação de certos conceitos de prática docente. Após diversas conversas e discussões com o grupo de professores foi decidido a implementação de um projeto baseado nas ideias do professor José Pacheco (Escola da Ponte), construído a partir da realidade. (RIO GRANDE, 2015a, p. 11).

Ficou definido, então, que os ideais da Escola da Ponte seriam adotados, como forma de promover um ensino diferenciado e inovador.

A seguir, destaco as principais ideias da Escola da Ponte, de acordo com o pensamento de seus idealizadores, especialmente do Professor José Pacheco.

A experiência da escola da Ponte, reconhecida internacionalmente pela sua ruptura com as estruturas tradicionais das instituições escolares, completou 40 anos em 2015, e é considerada referência de um trabalho de inovação no tocante ao desenvolvimento de metodologias na construção do conhecimento.

No livro de Pacheco & Pacheco (2015), os autores adotam, como forma de apresentação da escola, uma coletânea de diálogos estabelecidos a partir de um curso *on-line* ofertado anualmente e intitulado “Fazer a Ponte”. Esse curso reúne educadores brasileiros e comunidade em geral que tenham interesse em conhecer e compreender o trabalho desenvolvido na escola portuguesa. A estratégia utilizada durante o curso são as perguntas (dos participantes) e respostas (dos professores, pais e alunos da Escola da Ponte), sendo, dessa forma, que a escola é apresentada pelos seus membros. O livro em questão constitui-se em uma coletânea dessas discussões e promove esclarecimentos sobre o funcionamento e a organização da escola.

De acordo com seus autores, a Ponte se propõe a realizar um trabalho que busca fugir dos padrões tradicionais, que está estruturado na lógica de equipe e de projeto a partir das interações entre os seus membros e de “uma forte horizontalidade de relações.” (PACHECO & PACHECO, 2015, p. 12). Os autores ressaltam, ainda, que a dinâmica de trabalho na instituição ocorre sem a separação do estudante em séries, e sim em grupos que são constituídos à medida que surgem

necessidades de formação e novos projetos. As crianças e jovens trabalham com diferentes professores em um espaço de área aberta, e se movimentam na escola em função das áreas de saber que exploram, desenvolvendo “um trabalho que valoriza a reflexão, a capacidade de análise crítica e o componente de investigação.” (PACHECO & PACHECO, 2015, p. 12). Os professores não se organizam em turmas ou disciplinas fechadas, mas desenvolvem seu trabalho em equipes de projetos, circulando pelos grupos de trabalho e orientando os estudantes. Além disso, os professores desenvolvem o papel de professor-tutor.

A cada início de ano letivo, os estudantes apontam nomes de professores que gostariam de ter como tutores para acompanhar seu desenvolvimento escolar durante todo o ano. Assim, cada professor atende entre oito e doze estudantes e passa a acompanhar suas trajetórias escolares, tendo como tarefa reunir-se semanalmente com seu grupo para discutir, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano de estudos quinzenais e diários. O professor e o estudante elaboram de forma conjunta o plano quinzenal, levando em consideração o que já foi estudado e o que ainda precisa ser trabalhado a partir do currículo oficial de cada área do saber, que ficam expostos juntamente com os projetos de pesquisa. Os planos da quinzena contêm os objetivos a serem cumpridos a partir do currículo obrigatório, as atividades que deverão ser realizadas e as tarefas dos grupos que o estudante faz parte (existem os grupos de responsabilidade e as tarefas dos projetos). A avaliação ocorre quando os estudantes se sentem preparados para explanar os saberes adquiridos e se constitui em mais um momento de aprendizado. “No final de cada quinzena, acontece uma espécie de autoavaliação, na qual os alunos podem registrar os objetivos alcançados, aquilo que gostaram de fazer ou mesmo aquilo que sentiram dificuldade.” (PACHECO & PACHECO, 2015, p. 21). Os professores utilizam mapas para realizar o registro dos objetivos já cumpridos por cada estudante, e atuam como mediadores no momento de elaboração do plano quinzenal. Constitui-se, também, no professor-tutor que é referência para a família e que com ela se comunica.

A partir do plano da quinzena, os estudantes constroem seus planos diários. Todos os dias, quando chegam à escola, elaboram o seu plano do dia, que pode ser desenvolvido através de estudos de livros, manuais, fichas, pesquisa na Internet, “o que permite maior autonomia na gestão da aprendizagem.” (PACHECO &

PACHECO, 2015, p. 21). Os professores circulam entre os grupos auxiliando sobre quaisquer dúvidas.

Nas assembleias, de periodicidade semanal, são abordados temas como: estudos, discussões para alteração de regras já instituídas, debate sobre projetos e resoluções de conflitos. Os estudantes participam dos grupos de responsabilidade, que têm como função resolver os problemas do dia-a-dia para um melhor e mais eficaz funcionamento da escola. Entre alguns grupos, há os que gerenciam o recreio, cuidam da horta, da disciplina.

Também é destacada, na obra sobre a escola, a importância da palavra no projeto da Ponte. Quando alguém deseja se pronunciar, levanta o dedo e imediatamente é feito silêncio pelos demais em sinal de atenção e escuta ao outro.

A formação dos professores, nesse modelo de escola, ocorre através de círculo de estudos (PACHECO, 2014), em que os professores se reúnem para discutir, não havendo “um professor” que planeje esse momento, mas os próprios participantes, em um ambiente cuja negociação precede a participação, confere autoria ao grupo, “que desde o primeiro momento, detém a pilotagem das informações, das regras de funcionamento, do domínio de situações particulares com quem se possa deparar. (PACHECO, 2014, p. 63). Há um coordenador que tem como função a organização, mas o plano de estudos do grupo pode ser elaborado no próprio círculo. “Dada a sua organização o círculo é um verdadeiro núcleo de democracia participativa, no qual a responsabilidade é a responsabilidade de todos, e onde cada elemento é individualmente responsável pelos atos do coletivo.” (PACHECO, 2014, p. 41).

Os autores comentam, ainda, que o grande potencial desse projeto está na sua capacidade de pensar a escola como uma comunidade de aprendizagem, onde todos assumem responsabilidades, fugindo das aulas massificadas e investindo na autonomia, fazendo o aluno participar de forma ativa no processo de aprendizagem. Apontam, também, a partir de suas experiências na escola, que é preciso:

[...] dar sentidos às práticas escolares, promover aprendizagens mais significativas, refletir sobre a didática de algumas matérias, promover maior integração curricular e efetivar o trabalho com projetos são alguns dos desafios, sob o meu olhar, a serem superados pela Ponte. (PACHECO & PACHECO, 2015, p. 27).

Além disso, pontuam a necessidade de se rever os dispositivos pedagógicos em virtude da ampliação do ensino fundamental, pois por 25 anos eram atendidos estudantes apenas até o 4º ano do Ensino Fundamental.

De forma resumida, o trabalho desenvolvido na escola da Ponte configura-se, de acordo com os princípios apresentados, em uma cultura escolar que potencializa uma dinâmica própria e que, acumulando saberes, vai costurando sua experiência, tendo como foco o (auto)aprendizado e a (auto)gestão da aprendizagem. Ainda apresenta fragilidades, que não enfraquecem o reconhecido trabalho que desenvolve de forma solidificada, mas demonstram a inexistência de uma realidade ideal, enfatizando a necessidade de se reinventar a escola constantemente.

Voltando o olhar para a escola investigada neste estudo, fica evidente, nos seus documentos, o intuito que essa instituição tem em desenvolver um trabalho pedagógico que possa desenvolver práticas que articulem a construção do conhecimento de forma significativa e a partir dos interesses os estudantes, apostando firmemente na autonomia deles.

A escola promoveu debates e estudos durante o ano letivo de 2014 para repensar e desenvolver um ensino próximo aos embasamentos que norteiam o trabalho da escola de Portugal. Ao final desse ciclo, os gestores da escola enviaram, oficialmente, à SMEd um documento registrando o desejo de adotar os princípios educativos promotores da responsabilidade, da autonomia e da solidariedade, propondo as mudanças que julgaram necessárias para essa efetivação, à luz da experiência da Escola da Ponte. Com a saída de alguns professores, o grupo se desfez, mas os que permaneceram, juntamente com os que ingressaram, passaram a pensar a escola a partir dessa perspectiva.

Após diversas conversas com o grupo de professores que pretende permanecer na Escola, observamos que seria prematura a implementação de um projeto tal qual aos moldes das ideias do professor José Pacheco, pois não temos recursos para tal. Dessa forma a Escola configura-se de maneira diferenciada. (RIO GRANDE, 2015a, p. 18).

Assim, passaram a buscar essa proposta diferenciada, que valoriza e compreende o estudante para além de conhecimentos cognitivos e de avaliações quantitativas, planejando um ensino que possa ser integral, o que pressupõe a articulação de aspectos culturais, sociais, subjetivos, econômicos.

Nessa perspectiva, os gestores passaram a explicar, de diferentes formas, as ideias constantes no Projeto Político Pedagógico e no Regimento, durante os encontros de formação continuada, reafirmando as concepções que deveriam orientar as práticas pedagógicas condizentes com a identidade da escola que se buscava formar.

As primeiras modificações aconteceram na organização das turmas. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a composição das turmas para a organização das crianças e jovens está relacionada à nomenclatura dos níveis de ensino, sendo adotado o termo “bloco” ao invés de “ano”, para designar cada adiantamento. Assim, os níveis foram nomeados da seguinte forma: Iniciação I (corresponde ao 1º ano), Iniciação II (corresponde ao 2º ano), Consolidação I (estudantes do 3º ano), Consolidação II (4º ano), Consolidação III (5º ano) e Desenvolvimento I (6º ano).

Além disso, houve um processo de agregação nos adiantamentos e as turmas passaram a ter um número maior de alunos, geralmente com dois professores em cada sala, mas que nem sempre permaneciam de forma concomitante durante a jornada de aula, pois nem todos podiam estar nos dois turnos na instituição, e os que possuíam jornada ampliada desenvolviam outras atividades ou ministravam disciplinas em diferentes adiantamentos.

Além da mudança no modo de reunir os estudantes nos blocos, houve a adoção de metodologias diferenciadas para cada nível de ensino, sendo explicitado em seu Projeto Político Pedagógico que, nos blocos de Iniciação I, II e Consolidação I, seriam desenvolvidos projetos de aprendizagem, e nos blocos de Consolidação II, III e Desenvolvimento I seriam adotados os Roteiros Temáticos.

As duas metodologias de ensino previstas para serem desenvolvidas nas práticas docentes foram adotadas com o intuito de preconizar um ensino distante do tradicional e próximo do que entendiam como inovador, pois valorizavam o interesse e a autonomia das crianças, seja na forma de projetos de aprendizagem ou de roteiros temáticos; sendo que o ponto de partida era o estudante e o aquilo que despertava sua curiosidade e seu desejo de aprender.

Nesse contexto, a instituição escolar e o papel do professor desenvolviam atribuições diferentes das posturas que tradicionalmente vinham sendo adotadas, pois pressupunham um distanciamento das atividades pré-estabelecidas pelos professores, mas contava de forma substancial com o protagonismo do sujeito

aprendente, exigindo a adoção de novas posturas, que assim estão expressas nos documentos da escola:

[...] cabe, então, aos educadores, a pesquisa, o estudo, a modernização e, até mesmo, a reformulação de certos conceitos, na busca de problematizar e reformular hipóteses, desenvolvendo o trabalho docente a partir de Projetos de Aprendizagem e Roteiros Temáticos, que associados ao lúdico são trabalhados com a investigação e a pesquisa. (RIO GRANDE, 2015a, p.11).

Os documentos também ressaltam que o educando deve ser entendido como sujeito ativo no processo educacional e corresponsável pela sua formação, passando a socializar os seus conhecimentos, transformando-os a cada dia. Aos docentes, prevê que sua atuação seja no sentido de instaurar dúvidas e questionamentos, provocando a construção coletiva e individual do conhecimento, sendo visto como sujeito mediador do processo educativo e, portanto, também aprendiz deste e não o detentor de um conhecimento a ser transmitido.

Ainda segundo o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, a escola de Tempo Integral está embasada em um currículo integrado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, valorizando as diferentes linguagens na vivência das práticas sociais e cotidianas, desenvolvendo a integralidade em suas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética, assim:

[...] a proposta pedagógica de uma Escola em tempo integral procura diminuir as desigualdades cultural/intelectual e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem, valorizando o tempo e o espaço de permanência da criança na escola. Deste modo os espaços e os tempos pensados com qualidade pedagógica são componentes imprescindíveis num contexto em que os estudantes ocupam a maior parte do seu tempo na Escola, atendido por um currículo integrado que propõe a articulação de diferentes atividades e experiências desenvolvidas pela Escola, sejam elas convencionais, formais, informais ou disciplinares. (RIO GRANDE, 2015a, p.3).

Nesse sentido, fica expressa a preocupação em oportunizar espaços qualificados para promover ações que busquem a integralidade do currículo e, conseqüentemente, das ações pedagógicas com os estudantes em um tempo ampliado, procurando diminuir as desigualdades intelectuais e culturais.

Definem, ainda, a escola como um local de promoção do diálogo, tendo em vista a necessidade de os estudantes perceberem e compreenderem seu entorno,

para que possam, assim, dele participar compondo seus próprios argumentos. Para tanto, elencam três eixos para a boa convivência:

A escola [...] tem por filosofia ampliação e organização dos tempos/espços curriculares, com o intuito de assegurar uma boa convivência através de três eixos: responsabilidade, autonomia e solidariedade, em que é trabalhada a importância da diversidade de cada um, valorizando as culturas, etnias e seus saberes. (RIO GRANDE, 2015b, p. 4).

Com relação à avaliação, é entendida de forma sistemática e contínua, sendo que os aspectos qualitativos possuem maior relevância, em detrimento dos quantitativos. De acordo com o Regimento (RIO GRANDE, 2015b, p. 27), os aspectos levados em consideração pelos docentes em relação aos estudantes no momento da avaliação serão “as atitudes frente às atividades, seus avanços na construção do seu conhecimento, sua postura frente a problemas desafiadores e sua disposição para o trabalho cooperativo”. O processo avaliativo deverá servir, ainda, como uma ferramenta de diagnóstico para avaliar o desenvolvimento dos estudantes, dos docentes e do conjunto da escola.

Com base no exposto, entendo que o papel da formação continuada foi, certamente, a mola propulsora para a realização e implementação dessa nova proposta pedagógica na escola, haja vista que não é uma tarefa fácil romper com as barreiras e amarras de uma instituição escolar, que tradicionalmente se organiza de forma linear e ordenada, obedecendo aos padrões sociais culturalmente construídos e solidificados. O desejo de inovar na educação e estabelecer rupturas com o ensino tradicional fica evidente na proposta, e os questionamentos e dúvidas sobre sua efetividade, bem como a necessidade de mudanças e de transformação encontram-se nas fronteiras entre aqueles que a instituíram e aqueles que a vivenciam.

4 METODOLOGIA

“[...] entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso. É portanto trabalhando a opacidade dos discursos e dos textos, que a pesquisa contemporânea pode fazer da diversidade um elemento constituinte do pensamento e não apenas um aspecto secundário”.

Marília Amorin.

Neste capítulo serão abordados os seguintes aspectos: o delineamento e o tipo de pesquisa, a mostra de sujeitos, os instrumentos e técnicas para a produção dos dados, a organização dos encontros formativos, a forma de tratamento dos dados, bem como a proposta de análise e discussão dos resultados.

A investigação realizada está ancorada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Brandão (2003), esse tipo de pesquisa não surge na Educação como moda ou ao acaso, mas quando educadores e pesquisadores buscam, na história, os acontecimentos da experiência interativa do sujeito, a produção de significação que envolve os sentidos, as motivações, as crenças, as necessidades e as emoções.

Nessa mesma linha de argumentação, Minayo (2012, p. 21-22) esclarece que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa não busca apenas uma explicação de fatos ou situações, mas está pautada na compreensão e na análise do objeto estudado, concentrando-se no que é singular, peculiar e específico de um coletivo. Trata-se de uma realidade particular que retrata uma instância do social, “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.” (FLICK, 2009, p. 37).

Dessa forma, ao estar em contato com o contexto pesquisado, é possível identificar, conhecer e compreender a dinâmica de sua organização e a forma peculiar em que as relações e interações acontecem, no momento em que está sendo experienciada, pois a situação a ser estudada está sendo vivida em seu acontecer, na relação entre o singular e o coletivo, entre a particularidade e a totalidade. Nesse sentido, além dos preceitos da pesquisa qualitativa, também busco orientação na abordagem sócio-histórica, visto que essas duas escolhas teórico-metodológicas vão ao encontro da construção de conhecimento baseado na superação de dicotomias e reducionismos, partindo do princípio de que a relação do pesquisador e do pesquisado baseia-se em uma perspectiva dialógica, entendendo o processo de pesquisa como uma relação entre sujeitos (FREITAS, 2002).

De acordo com a autora, na abordagem sócio-histórica:

A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto. (FREITAS, 2002, p. 27).

Desse modo, a investigação retrata uma realidade singular que só pode ser compreendida na totalidade social. Portanto, os dados obtidos correspondem a esse espaço-tempo definido e datado, apresentando as peculiaridades e singularidades que foram vivenciadas e registradas no período de sua produção e que só podem ser compreendidas, estudadas e apresentadas atreladas a esse contexto específico.

Não pretendo, assim, estabelecer verdades ou delimitar uma única maneira para a formação continuada na escola ser pensada e vivida, pelo contrário, acredito que a pluralidade de possibilidades desse cenário precisa ser respeitada e levada em consideração, visto que os processos formativos não são enrijecidos ou fechados em si mesmos, mas acompanham os movimentos que a escola e seus sujeitos produzem e, por isso, encontram-se em constante processo de mudança.

Na abordagem sócio-histórica, a questão do método é central. Ele é pré-requisito e resultado da investigação, atravessando a escolha do tema, do objeto, do problema, do referencial teórico e da análise dos dados. Compartilho do pensamento de Molon (2008a, p. 57), que define a pesquisa:

[...] como uma atividade humana mediada socialmente, ou seja, como uma prática social, política, ética e estética que visa à criação de um novo conhecimento, produzido e apropriado com inventividade e rigor científico, que implica necessariamente a transformação de algo, quer seja nos sujeitos envolvidos direta e indiretamente, quer seja nos objetos de estudo pesquisados.

Dessa forma, utilizo como estratégia de pesquisa o estudo de caso, visto que permite conhecer e aprofundar conhecimentos em torno de uma comunidade, desvelando ações, possibilidades e desafios que permeiam o cotidiano escolar, buscando compreender os acontecimentos no seu universo, não se preocupando com juízos de valores, com posturas certas ou erradas, mas com a riqueza de situações que emergem desse contexto. Segundo Chizzotti (2010), o estudo de caso propõe a produção sistemática de dados e informações de um grupo, sendo:

[...] um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisões, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados. (CHIZZOTTI, 2010, p.135).

André (2013) ressalta que a metodologia de estudo de caso é um instrumento valioso para investigações no campo educacional, uma vez que possibilita o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos do contexto de investigação, propiciando a descrição de ações e comportamentos, a compreensão e captação de linguagens, bem como o estudo das representações sem desvinculá-las do contexto e das circunstâncias especiais em que ocorrem. A pesquisa em um contexto específico permite o aprofundamento dos processos de significação que envolvem o particular sem perder a totalidade. Portanto, por meio de uma realidade específica, posso contribuir para a compreensão de outros contextos educativos que são e estão implicados nas mesmas condições.

Entendo que o estudo de caso oportuniza olhar atentamente para cada acontecimento, buscando compreender e contextualizá-lo a partir da imersão no contexto em questão. Para tanto, este estudo tem como foco acompanhar os encontros de formação continuada de professores e gestores de uma escola municipal de tempo integral localizada na cidade do Rio Grande/RS. Esse processo formativo ocorreu em serviço, ou seja, dentro da carga horária de trabalho dos

docentes participantes da pesquisa e foi vivenciado no espaço escolar em que atuam.

A escolha dessa escola como fonte da pesquisa ocorreu em virtude de critérios que se entrecruzam, a saber: (a) pelo engajamento do corpo docente em espaços de formação continuada, visto que é ofertado, dentro da carga horária de trabalho dos professores, o momento da formação desde o início de sua jornada laboral, além da intensa participação dos gestores escolares e professores em espaços formativos fora da escola; (b) pela característica da escola, por se inscrever no panorama da Educação Integral em tempo integral, ofertando sete horas diárias de atividades pedagógicas aos estudantes; e (c) em virtude da implementação, no ano de 2015, de uma proposta de ensino diferente de outras escolas.

4.1 Procedimentos de produção dos dados

Entrei em contato com a direção da escola em agosto de 2015, quando apresentei a proposta para realizar uma pesquisa na instituição, que foi acolhida de pronto pelos gestores. Após esse primeiro contato, dialoguei com o grupo de professores, no mês de março de 2016, buscando o aceite para participar da pesquisa, bem como solicitei a autorização para minha inserção nos espaços formativos.

Para a produção dos dados, foram utilizados como instrumentos metodológicos a observação, entrevistas semiestruturadas e o registro em diário de campo, além do procedimento de análise do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e do Planejamento das Formações Continuadas, documentos importantes que norteiam o trabalho na escola.

A possibilidade de estar presente, realizando a observação, no espaço de formação continuada dentro da escola constituiu-se em uma fonte riquíssima de produção de dados, pois permitiu-me o acompanhamento detalhado e a percepção minuciosa do ambiente, possibilitando o entrosamento com o grupo e suas ideias no momento do seu acontecer, contribuindo para o entendimento da dinâmica e dos sentidos produzidos na escola. Freitas (2002, p. 28-29) comenta que:

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais,

gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com social.

Na condição de pesquisadora, busquei, na medida do possível, acercar-me da realidade da escola e dos professores, no sentido de que minhas observações tivessem um “olhar” mais acurado sobre as ações, as diversas linguagens, os discursos verbais, gestuais e expressivos, as condições objetivas e subjetivas, cognitivas e afetivas envolvidas no processo formativo dos professores. Esse meu engajamento está em acordo com os preceitos da observação participante, que:

[...] deve ser entendida sob dois aspectos como um processo. Em primeiro lugar, o pesquisador deve, cada vez mais, tornar-se um participante e obter acesso ao campo e as pessoas. Em segundo lugar, a observação deve passar também por um processo para tornar-se cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais às questões de pesquisa. (FLICK, 2009, p. 208).

Busquei desenvolver as observações na formação continuada mantendo o distanciamento necessário da atividade de professora e gestora, pois, além das exigências teórico-metodológicas da investigação, há que se observar a responsabilidade ética.

Nessa “dicotomia” entre o aproximar-se e o afastar-se do objeto de estudo surge um questionamento: Seria possível produzir dados sem “contaminá-los” com a minha participação? As situações seriam verdadeiramente vivenciadas? De acordo com Freitas (2002, p. 27), na pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica:

[...] as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Meu desejo foi o de acompanhar as situações em seu acontecer cotidiano, não de forma artificial ou superficial. Assim, meu primeiro desafio como pesquisadora já estava posto, seria desmistificar minha imagem, que estava associada ao meu trabalho como Superintendente na SMEd, para estreitar laços e

diminuir a distância com os professores, buscando atenuar essas interferências no processo de produção dos dados.

Com o passar do tempo, minha presença nos momentos de formação deixou de ser percebida com constrangimento e passei a ser vista como alguém que partilhava das vivências e sentimentos rotineiros experienciados pelo grupo; afinal, minha constituição como professora, portanto colega, sempre conformou minha postura, minha trajetória profissional e pessoal fazendo que o ambiente da escola não seja algo novo para mim, mas sim um campo repleto de potencialidades e peculiaridades que despertaram meu interesse em pesquisar. Assim registrei um desses momentos:

Hoje retorno da escola pensando no quanto está sendo possível avançar no diálogo com os professores, é impressionante o quanto eu estou conseguindo me colocar neste grupo de forma muito próxima, sem ser a superintendente e sem ser a pesquisadora. É um entre-lugar desses dois lugares, dessas duas posições que construí, não sei quando, como ou de que forma isso aconteceu, mas que está sendo construído e a gente consegue conversar e trocar ideias, é uma experiência muito interessante! (DIÁRIO DE CAMPO, 10/06/2016).

O que me fez refletir sobre isso foi o que escutei de um dos membros da gestão dias antes, fazendo-me perceber que essa constatação da aproximação com a escola não era só minha.

Antes a gente ficava preocupada em falar alguma coisa que tu fosse contra, ou em falar aquilo que achávamos que tu esperavas de nós, mas agora tu já tá passando despercebido por nós, tu vai para os lugares e a gente não fica preocupado com a tua presença. Então agora tem mais verdade, agora as pessoas estão falando realmente aquilo que elas pensam. (ENTREVISTA, G 02).

Estando mais entrosada com os sujeitos do grupo, pude acompanhar de maneira mais intensa todos os processos vivenciados por eles. A gestão da escola consentiu que eu transitasse livremente por todos os espaços da instituição e assim pudesse dialogar e presenciar todas as situações que surgiam, sem o estabelecimento de fronteiras ou de qualquer tipo de cerceamento em minhas caminhadas e interlocuções. Fui acolhida pelos professores e estudantes, o que me proporcionou ver e ouvir as coerências e incoerências próprias dos processos

educativos, sendo que, se assim não o fosse, não seria possível, como argumenta Freitas, “a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico.” (FREITAS, 2002, p. 27).

Dessa forma, iniciei a produção dos dados da pesquisa no dia 2 de abril, acompanhando, à época, apenas os momentos de formação continuada. No mês de maio, passei a participar da rotina da escola. No período entre o início de junho e a primeira quinzena de julho, retornei a frequentar apenas os momentos de formação continuada.

A decisão de acompanhar a rotina da escola, indo todos os dias, para além dos momentos formativos, foi tomada quando constatei que seria impossível compreender a dinâmica da instituição e os eventos de formação continuada sem participar e dividir os anseios, acontecimentos, realizações, desejos, embates e desafios do contexto educativo. Percebi que, estando presente somente nos dias de formação, seria muito difícil compreender a dinâmica da escola e das próprias formações, pois elas estão atreladas a esse cotidiano e, por isso, não poderia entendê-la desconectada desse saber-fazer.

Nesse sentido, decidi integrar-me à rotina da escola, a fim de conhecer melhor os professores, estudantes e gestores, aumentando os momentos de diálogo e aproximação, e buscando que minha inserção no grupo não representasse algum tipo de desconforto, mas que me possibilitasse tornar pertencente àquele espaço, dividindo com eles o seu dia-a-dia. Assim, passei a acompanhar diferentes espaços e atividades, como salas de aula, recreio, refeições, momento do café dos professores, passeios, festividades, reuniões com pais, entre outros. Conversei com os estudantes, assisti, pelo menos, a uma aula em todos os níveis de ensino, permaneci na biblioteca, assisti a assembleias, saraus, participei de Roda de Conversa, acompanhei um passeio, enfim, compartilhei de momentos que se tornaram extremamente enriquecedores e que contribuíram significativamente para a produção dos dados da pesquisa.

Como aponta Freitas (2002), para melhor compreensão do contexto de pesquisa, faz-se necessário a aproximação e familiarização com a situação e com os sujeitos a serem pesquisados, tornando-se importante frequentar os locais em que acontecem os fatos que são de interesse do pesquisador, bem como entrando em contato com as pessoas, conversando e recolhendo material, pois dessa forma

vão surgindo novas questões que podem levar à compreensão da situação estudada.

Sobre o trabalho e imersão no campo de investigação, Minayo (2012) ressalta como uma etapa fundamental da pesquisa, que permite entrar em contato com o novo, mesmo que a novidade não seja apresentada claramente. “São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva da observação e da compreensão.” (MINAYO, 2012, p. 76).

Participar do cotidiano escolar foi fundamental para minha constituição como pesquisadora, pois me oportunizou conhecer a dinâmica e as interações estabelecidas nesse contexto através da observação sistemática do universo pesquisado, tornando possível compreendê-lo e estudá-lo em seu acontecer, em diferentes momentos, com diferentes sujeitos e com as redes que se estabelecem na escola, o que contribuiu de forma significativa para o acompanhamento dos processos de formação continuada.

O espaço de formação continuada na escola pesquisada caracterizou-se, especificamente, por dois momentos distintos e sistematizados ao calendário da instituição. Um desses momentos, que ocorre semanalmente, às quintas-feiras, com duração de duas horas, reuniu praticamente todos os docentes da escola (apenas duas professoras não participaram por estarem atuando em outras escolas). Assim, geralmente, 21 dos 23 professores da instituição participaram.

Acompanhei todos os momentos de formação continuada ofertados na instituição no período de trabalho de campo. Foram 18 momentos formativos, dos quais 11 ocorreram às quintas-feiras, um na sexta-feira¹¹ e seis nos sábados letivos. Os temas discutidos nessas reuniões estiveram relacionados às questões pedagógicas, como aspectos metodológicos acerca do fazer docente e da proposta da escola; os assuntos burocráticos eram repassados rapidamente no início da reunião, geralmente pela secretária (algumas vezes junto com o gestor), mas não assumindo o caráter de centralidade.

Torna-se interessante destacar que, nas reuniões pedagógicas, às quintas-feiras, a equipe diretiva sempre se fez presente, bem como, esporadicamente,

¹¹ O encontro de formação continuada do dia 15/07/16 ocorreu em uma sexta-feira, por ocasião da 1ª Jornada Pedagógica “Repensando a Práxis”, atividade que encerrou o fechamento do semestre e antecedeu as férias escolares.

também participaram a secretária e a bibliotecária da escola. A formação continuada ofertada semanalmente iniciou em formato de reuniões com todos os professores juntos e, depois, passou a ser dedicada ao planejamento das atividades curriculares, ocasião em que os professores se agrupavam com seus pares de trabalho em seus respectivos blocos de atuação. Essa mudança no planejamento da formação aconteceu por solicitação dos docentes, que sentiam muita necessidade de organizar seu planejamento com o colega, uma vez que a proposta da escola prevê mais de um professor em sala de aula.

Os demais momentos de formação continuada que pude acompanhar aconteceram em seis sábados letivos, sendo que, em três deles, os professores discutiram trechos do Livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, em outros dois, formaram pequenos grupos para planejamento e, no outro sábado, fizeram o encerramento das formações do primeiro semestre com uma avaliação do Plano de Ação¹² e o início da constituição de uma colcha de retalhos, atividade proposta pela Secretaria de Educação. No primeiro sábado em que iniciei o acompanhamento do grupo, estava presente a maioria dos docentes da escola, porém, ao longo do semestre eles foram divididos em grupos. Esses espaços garantidos e assegurados de formação continuada dentro da carga horária de trabalho docente configuram-se em um grande avanço no que tange à educação continuada na educação básica, realidade ressaltada e entendida pelos professores e gestores, conforme será apresentado no capítulo 7.

A seguir, apresento o quadro com os encontros formativos ofertados na escola no período de abril a julho de 2016, a fim de ilustrar as atividades formativas de forma sistematizada e contribuir para o melhor entendimento e explanação dos momentos vivenciados.

¹² O Plano de Ação se constitui em um documento que sistematiza as atividades formativas pensadas pela escola e que deve ser entregue semestralmente, nos meses de março e agosto, por todas as escolas da Rede Municipal. Através desse instrumento, cada escola organiza e planeja as ações e atividades de formação que pretende realizar com o grupo de docentes. No mês de julho há uma avaliação desse planejamento, prevendo que seja realizada juntamente à comunidade escolar, buscando rever as atividades formativas realizadas até o momento para, então, planejar o seguimento da formação continuada no segundo semestre do ano. O Plano de Ação foi implementado pela SMEd no ano de 2015, tendo sido criado e coordenado por mim, com continuidade no ano de 2016, sendo que, neste último, foi realizada a proposta de que cada escola constituísse, ao longo dos encontros de formação, uma colcha de retalhos para ser entregue ao final do ano, entendendo esta como forma de registro dos momentos vivenciados e tendo como objetivo olhar e reconhecer a caminhada formativa percorrida pelo grupo da escola.

Quadro 1 – Encontros formativos ofertados pela escola

Quadro 1 - Encontros formativos ofertados pela escola

02/04	16/04	28/04	05/05	07/05
Atividade: Leitura e discussão do livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.	Atividade: Planejamento curricular	Atividade: relato do gestor sobre sua visita a uma instituição de ensino considerada inovadora.	Atividade: Continuidade do relato da reunião anterior.	Atividade: professores do 6º ano reunidos para tratar as questões da avaliação dos estudantes: construção dos pareceres e uso de conceitos.
Desenvolvimento: Em duplas, os professores recebem um trecho do livro, devendo ler e associar à prática docente escolhendo uma palavra para caracterizá-lo. Participantes: 21 professores	Desenvolvimento: Professores dos Anos Iniciais divididos em grupos planejam atividades curriculares. Participantes: 10 professores	Desenvolvimento: Apresentação, através de exposição oral e de fotos, dos acontecimentos vivenciados, orientações pedagógicas, ressalta aspectos metodológicos e procedimentais da instituição entre outros. Professores questionam pontos apresentados. Participantes: 21 professores	Desenvolvimento: Apresentação, através de exposição oral e de fotos, dos acontecimentos vivenciados, orientações pedagógicas, ressalta aspectos metodológicos e procedimentais da instituição entre outros. Professores são questionados sobre a proposta e a sua adesão. Participantes: 21 professores	Desenvolvimento: Professores pontuam sugestões e críticas à organização do trabalho pedagógico e das formações continuadas. Dialogam sobre os estudantes com dificuldades de permanecer no horário integral na escola, sugerem a proposição de novas oficinas ministradas por alguns professores. Participantes: 8 professores

12/05	19/05	21/05	02/06	04/06
<p>Atividade: Gestores solicitam aos docentes que exponham opiniões sobre como estão se sentindo sobre a escola.</p>	<p>Atividade: Gestão lança os seguintes questionamentos ao grupo: O que eu posso trazer para colaborar com a proposta da escola? Como podemos melhorar o que temos e o que já fazemos?</p>	<p>Atividade: Discussão do Livro Pedagogia da Autonomia.</p>	<p>Atividade: Conselho de Classe</p>	<p>Atividade: Discussão do Livro Pedagogia da Autonomia.</p>
<p>Desenvolvimento:</p> <p>Leitura da Ata de dezembro de 2015, gestores ressaltam a proposta da escola e a forma de organização do processo de formação. Professores apontam sugestões e críticas e retomam proposição de ofertar oficinas.</p> <p>Participantes: 21 professores</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <p>Professores e gestores dialogam sobre a proposta das oficinas. Poucos professores respondem ao questionamento feito.</p> <p>Participantes: 21 professores</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <p>Professores dialogam sobre diferentes temáticas de sua vivência docente, articulando, de forma reflexiva, as leituras à sua prática.</p> <p>Participantes: 15 professores</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <p>Professores, gestores, oficinairos e estudantes se reúnem em grupos por níveis de ensino para discutir acerca da avaliação e desempenho dos estudantes.</p> <p>Participantes: 23 professores, divididos em grupos.</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <p>Nesta reunião, articulam os trechos do livro à sua vivência e dialogam sobre temas referentes ao seu processo de formação continuada, sobre a formação de uma equipe de trabalho.</p> <p>Participantes: 15 professores</p>

09/06	16/06	23/06	30/06	02/07
Atividade: planejamento curricular.	Atividade: Planejamento Curricular	Atividade: Planejamento Curricular.	Atividade: Planejamento Curricular.	Atividade: Avaliação do Plano de Ação
<p>Desenvolvimento:</p> <p>Acompanhamento do grupo do 6º ano. Dialogam sobre questões referentes ao caderno de chamada, sobre o conselho de classe e sobre os roteiros.</p> <p>Participantes: 08 professores</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <p>Acompanho o grupo do 6º ano, os professores partilham ideias e sentimentos sobre os roteiros. Acordam iniciar um roteiro com o assunto Olimpíadas.</p> <p>Participantes: 08 professores</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <p>Acompanho o grupo do 6º ano. Gestão inicia a reunião ressaltando a intencionalidade dos roteiros. Gestores e professores possuem diferentes opiniões sobre isso. Professores não dão continuidade ao roteiro das Olimpíadas.</p> <p>Participantes: 10 professores</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <p>Professores dialogam sobre questões de aprovação e reprovação dos estudantes, em virtude da entrega das avaliações semanas atrás. Trocam ideias sobre como fazer aulas prazerosas, pensando nos alunos que cumprem jornada ampliada na escola de educação integral.</p> <p>Participantes: 21 professores</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <p>Os professores reunidos iniciam a confecção de uma colcha de retalhos, resgatando palavras e expressões dos encontros formativos anteriores que trataram sobre o livro Pedagogia da Autonomia. A gestão solicita que o grupo exponha sua avaliação sobre as formações vivenciadas e termina ressaltando a proposta da escola e o trabalho a ser desenvolvido por cada docente.</p> <p>Participantes: 21 professores</p>

07/07	14/07	15/07
Atividade: retorno dos professores às conversas individuais realizadas pela equipe diretiva.	Atividade: 1ª Jornada Pedagógica “ <i>Repensando a Práxis</i> ”.	Atividade: 1ª Jornada Pedagógica “ <i>Repensando a Práxis</i> ”.
<p>Desenvolvimento:</p> <p>O Gestor inicia a reunião explanando sobre o diálogo estabelecido com cada docente. Logo após outro gestor apresenta os pontos relevantes que julga importante explicar a todos e que foram pontuados a partir da dinâmica de atendimento individualizado com cada professor.</p> <p>Participantes: 21 professores</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No turno da manhã foi realizada primeiramente a Técnica World Café. Logo após foi realizada a plenária de socialização das discussões em grupos. - No turno da tarde os participantes foram divididos em grupos e realizaram a leitura de histórias fictícias, baseados em situações vivenciadas por alunos da escola. Discussão para o encaminhamento e resolução de conflitos a partir do olhar dos docentes. <p>Participantes: 32 pessoas, entre professores, gestores, monitores, estagiária e representantes do Sindicato dos professores do Rio Grande (Sinterg).</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No turno da manhã foi realizada uma dinâmica de introdução ao assunto a ser tratado a seguir. Os professores deveriam atravessar a sala cheia de obstáculos, todos de mãos dadas; chegando sozinho não atingia o objetivo da atividade. Na sequência, cada dupla recebeu trechos que tratavam sobre a Pedagogia de Projetos, que deveriam ser compartilhados com os colegas. - No turno da tarde houve uma oficina sobre ludicidade, em que os professores foram convidados a manusearem jogos em grupos. <p>Participantes: 33 pessoas, entre professores, gestores, monitores, estagiária, representantes do Sindicato dos professores do Rio Grande (Sinterg) e Superintendente de Gestão Pedagógica da SMEd.</p>

De forma breve, a seguir relatarei o desenvolvimento dos encontros formativos.

A primeira reunião da qual participei como pesquisadora, no mês de abril, foi muito significativa, pois presenciei professores envolvidos com questões teórico-práticas, (re)fazendo a leitura de Paulo Freire e preocupados em vincular tais questões da obra à suas práticas. Praticamente todos os professores da escola estavam reunidos na biblioteca, fazendo questionamentos e revelando opiniões em um diálogo intenso, reflexivo e crítico.

Fiquei animada com o posicionamento crítico do grupo, protagonista neste espaço, pois não havia um palestrante externo, conformado, portanto, pelo grupo de gestores com seus docentes, que se apropriavam do espaço formativo, falando sobre suas experiências docentes e das situações vivenciadas com seus alunos no dia-a-dia da escola.

No encontro formativo seguinte, havia sido marcada a leitura do livro *Dicionário de Valores*, de José Pacheco, porém houve uma mudança no planejamento formativo a pedido dos professores, e, então, nesse dia aconteceu o planejamento curricular para o grupo de professores dos Anos Iniciais. Nessa ocasião, acompanhei, primeiramente, os professores do 3º ano e, em seguida, os do 4º ano.

Nos dias 28 de abril e 5 de maio, as reuniões formativas objetivaram analisar as manifestações sobre uma proposta inovadora, repassadas pelo membro da gestão. Sua fala ocorreu baseada numa visita que realizou em uma instituição de ensino localizada em São Paulo/SP. Essas duas reuniões foram marcadas por questionamentos da parte dos professores, que expuseram suas dúvidas sobre o projeto em torno de dois pontos principais, que diziam respeito às questões de organização curricular das áreas de Educação Musical, Artes e Educação Física, e sobre a capacidade de implementação de roteiros para turmas sem planejamento anterior dos professores. O membro da gestão explicitou que a proposta da escola deveria ser construída e não copiada, e terminou a segunda reunião de explanações com várias perguntas ao grupo, em torno da adesão e implementação da proposta da escola.

O encontro formativo seguinte aconteceu em um sábado e contou com a participação do grupo de professores do Desenvolvimento I, que inicialmente se

reuniu para pensar a avaliação dos estudantes. A utilização de conceitos e a escrita de pareceres eram as maiores dúvidas, pois estavam pela primeira vez desenvolvendo os instrumentos de registro das avaliações para a turma de Ensino Fundamental dos Anos Finais da escola. No decorrer da reunião, foram abordadas as dificuldades de alguns alunos em permanecerem na escola de tempo integral na sua jornada de sete horas diárias, sendo citados estudantes que não cumpriam esse tempo, mas que tinham esse desejo e esse direito. Os professores reunidos sugeriram ofertar oficinas a esses grupos e, para tanto, apresentaram diferentes formas de organização da escola, o que foi acolhido pelo membro da gestão que acompanhava a reunião, para futura apresentação e discussão com os demais professores e gestores.

Na semana seguinte, a reunião teve início com a leitura da Ata do final de ano de 2015, registrada como produto resultante da Técnica do Aquário, atividade realizada no encerramento do ano anterior. Logo após, o grupo foi questionado sobre o que seria possível fazer para aprimorar e melhorar o trabalho já desenvolvido pela instituição. Os professores explanaram as sugestões apontadas na reunião anterior acerca da ideia de propor oficinas, motivos de questionamentos e diálogo entre professores proponentes e gestores escolares.

No encontro seguinte, iniciou-se a reunião com uma pergunta feita pela gestão: Como estou me sentindo na escola? Interessante ressaltar que a equipe diretiva faz chamamentos para que os professores exponham suas opiniões, há um espaço aberto ao diálogo, com liberdade para que todos possam se expressar, em um ambiente que não percebi hostil ou desconfortável, porém, mesmo assim, muitos professores mantiveram-se em silêncio.

No dia 21 de maio houve o seguimento nas leituras e discussões do Livro Pedagogia da Autonomia e foram abordados diferentes aspectos da prática docente, como a realidade dos alunos, moradias, apropriação e desapropriação de terras, as vivências dos professores em relação a drogas, violência, desvalorização dos professores, papel da educação na sociedade e na vida dos alunos e qualidade na educação.

No encontro seguinte, no dia 2 de junho, foi realizado o Conselho de Classe, para fechamento das avaliações dos estudantes. Os professores, agrupados pelos níveis em que trabalham, participaram juntamente com os gestores nos grupos de

Consolidação I, Consolidação II e Desenvolvimento I; além desses, os estudantes também foram representados com a participação de dois jovens da turma. E, no grupo de docentes do Desenvolvimento I, osicineiros estiveram presentes.

No dia 4 de junho, foi dada continuidade à leitura do livro *Pedagogia da Autonomia*, porém, nesse dia houve a discussão de questões referentes às práticas pedagógicas e à organização da escola, principalmente sobre o pouco tempo que os professores tinham para o fechamento do trimestre e para a organização da escrita dos pareceres dos alunos.

Seguindo, no dia 9 de junho, a formação continuada foi dedicada aos planejamentos e foi informado aos participantes que passaria a acontecer em todas as quintas-feiras, de acordo com o que foi informado pela gestão. Assim, os professores se reuniram em diferentes salas de aula, com seus pares, para planejar as atividades curriculares. Escolhi acompanhar os momentos de planejamento o grupo do Desenvolvimento I. Na ocasião, não estavam presentes todos os professores, e os que lá se encontravam conversaram acerca de questões referentes aos estudantes, como interesses, motivações e organização da sala de aula.

O encontro seguinte, também de planejamento, ocorreu no dia 16 de junho. No diálogo sobre os roteiros, percebi que não havia consenso entre os professores, que pareciam encontrar dificuldade em efetivá-los. Ainda não haviam conseguido realizar um roteiro interdisciplinar, demonstrando, a partir de suas falas, que o grupo estava dividido, pois alguns fizeram roteiros, outros não, havendo algumas dúvidas sobre sua constituição e discordâncias com relação à sua aplicabilidade.

Para a reunião seguinte, estava indicada, no calendário repassado pela SMEd, a realização de uma avaliação do Plano de Ação desenvolvido pela escola no primeiro semestre. A gestão iniciou lendo o material enviado pela Secretaria e solicitando a menção de palavras dos encontros anteriores para compor a colcha de retalhos. Essas palavras constavam nas suas anotações anteriores, haja vista que cada um deles recebeu da gestão, no início do ano, uma pasta contendo folhas como instrumentos de registro, para que a cada encontro os professores pudessem fazer uma escrita do que foi vivenciado. Não houve, durante os encontros, nenhum tipo de menção a esse material e, da mesma forma, nenhum tipo de socialização foi proposta. A pasta contendo os registros dos docentes deveria ser entregue nessa

reunião. Aqueles que estavam de posse de seu material compartilharam com os colegas suas anotações e, juntos, foram escolhendo as palavras para comporem a colcha. Logo após, os membros da gestão questionaram o grupo sobre a pertinência dos processos formativos relativos às leituras de Paulo Freire, buscando realizar a avaliação do Plano de Ação. Eles não avaliaram, nesse momento, todas as formações, detendo-se aos aspectos das reuniões que trataram do livro *Pedagogia da Autonomia*.

O Gestor havia anunciado que a equipe diretiva estava chamando os professores para um bate-papo individualizado, a fim de ouvi-los acerca das suas impressões sobre a escola. Assim, no dia 17 de julho, a reunião foi modificada, não havendo planejamento, mas a retomada desses diálogos. Após elaborarem um resumo do que foi conversado com cada docente, os gestores propuseram o retorno ao grupo (mesmo ainda faltando que alguns professores fossem ouvidos), apresentando orientações e esclarecimentos. Um dos gestores conduziu os informes anunciando e explicando cada um dos aspectos abordados; entre eles estão os seguintes itens: recreio, intervalo do almoço, saída dos alunos, horário de planejamento, hora-atividade, disciplina e indisciplina e uso do chimarrão. Nessa reunião também foi anunciada a realização de uma Jornada Pedagógica de dois dias, que iria encerrar as atividades do primeiro semestre e que aconteceria antes do recesso escolar.

Nos dias 14 e 15 de julho, ocorreu a 1ª Jornada Pedagógica, denominada **“Repensando a Práxis”**. De acordo com o material entregue, o evento objetivou mobilizar a unidade escolar para a compreensão da proposta da escola com a educação integral e sua aplicabilidade, provocando reflexões referentes à qualidade do trabalho do primeiro semestre e tendo como subsídio o Projeto Político Pedagógico da escola e o Regimento.

No primeiro dia da Jornada, os participantes, ao chegarem à escola, receberam uma pasta com a programação. O ambiente foi preparado para receber os professores com doces, chás e frases nos quadros, que se mantiveram durante todo tempo. As Figuras¹³ a seguir mostram o ambiente.

¹³ Todas as fotos utilizadas neste estudo têm como fonte o arquivo pessoal da pesquisadora.

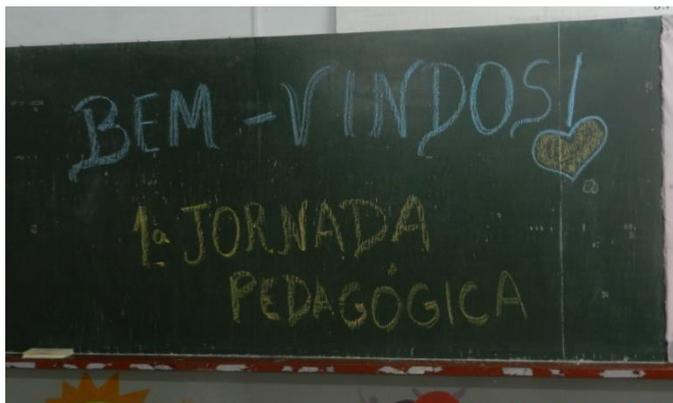


Figura 1 – Frase no quadro

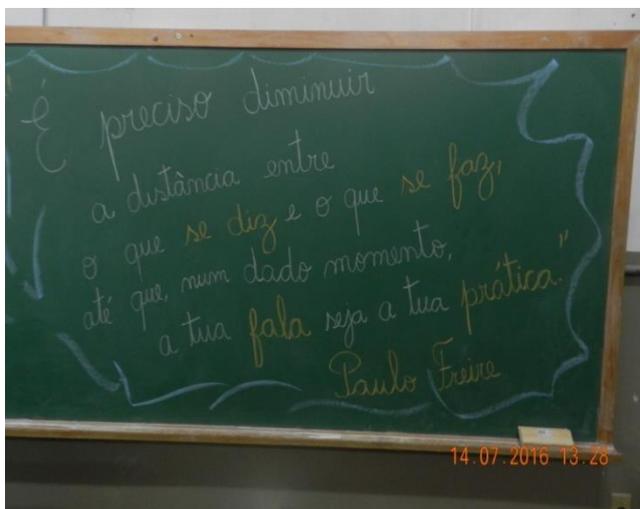


Figura 2 – Frase no quadro



Figura 3 – Mesa com doces e chás

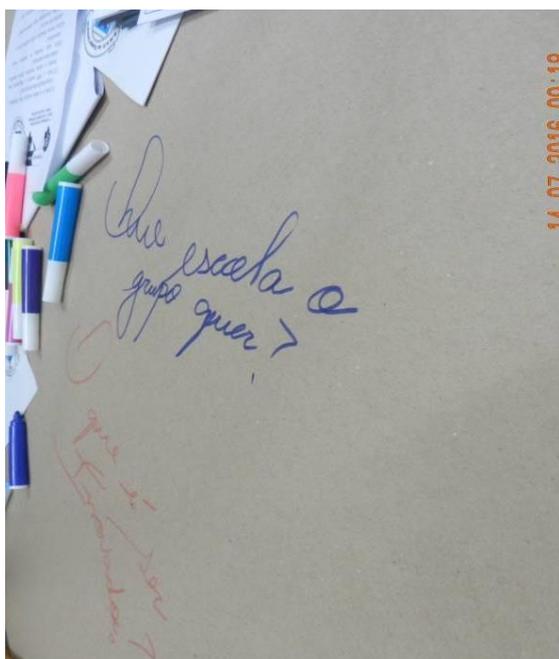
Após as boas-vindas do gestor, as atividades iniciaram com uma técnica denominada World café. A sala já estava organizada por grupos, as mesas cobertas com papel a metro, que poderia ser utilizado para anotações. Nelas, os professores se dividiram formando quatro grupos de seis componentes, sendo que, a um sinal, deveriam mover-se para compor outro grupo, seguindo esta regra até que todos passassem por todos os grupos, em um sistema de circuito. Apenas uma pessoa poderia permanecer no grupo, sendo denominada de anfitriã(o), e com a responsabilidade de receber os outros colegas. Para cada grupo, havia disponível uma cópia do PPP, do Regimento e uma folha contendo perguntas para serem discutidas.

Quadro 2 - Relação de perguntas para os grupos de professores

1. Como é a nossa escola? Que identidade nossa escola está construindo?
2. Tanto o PPP quanto o Regimento nos levam a vários desafios. Esses desafios foram atendidos?
3. Em que medida os desafios foram atendidos?
4. Que novos desafios estão surgindo para o coletivo da escola?
5. As ações propostas foram desenvolvidas? Quais seus efeitos?
6. Como executar as ações definidas pelo coletivo?
7. Como é trabalhar com base na própria autonomia do aluno para seu aprendizado?
8. Aonde queremos chegar e como fazer para ir da atual realidade para a meta desejada?

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

A partir dessas questões, os professores deveriam dialogar buscando responder e sistematizar tais respostas para serem compartilhadas em uma plenária ao final da dinâmica.



Figuras 4 e 5 – Perguntas para serem discutidas

Todos os integrantes foram convidados a permanecer na escola para o almoço. No período da tarde, eles foram divididos em grupos aleatoriamente para participar da atividade denominada “Discutindo a rotina e conflitos em sala de aula”. Cada grupo recebeu uma situação fictícia, mas baseada nas histórias de vida dos estudantes da escola, e deveriam discutir e elaborar um encaminhamento para cada situação, para posterior socialização com os demais. O objetivo da equipe diretiva foi construir de forma coletiva e compactuar consensos para a resolução de conflitos, partindo do entendimento de que nem sempre as escolhas e abordagens estão de acordo com as expectativas dos professores.

O dia de atividades foi finalizado com um vídeo sobre criatividade na escola, produzido em uma palestra de Ken Robinson. No dia seguinte, dando continuidade à Jornada, a manhã teve início com uma dinâmica em que os participantes foram convidados a se dirigirem à sala da frente e, em seguida, foi-lhes solicitado que chegassem ao outro lado da sala, devendo, para isso, ultrapassar vários obstáculos colocados no meio do caminho. Rapidamente, vários cumpriram com a atividade, mas a equipe diretiva, que os acompanhava, disse-lhes que não haviam atingido o objetivo. O grupo, então, retornou ao ponto de partida pensando sobre as estratégias que fariam com que a prova fosse completada. Em um clima descontraído e divertido, resolveram dar as mãos e, dessa vez, atravessaram juntos os obstáculos. Prova concluída e muito comemorada.

Após o término, o Gestor explicou que o desafio e o segredo era que todos alcançassem juntos os objetivos, formando assim uma equipe. Terminada essa primeira atividade do dia, retornaram à sala que se encontrava disposta em círculo e, em duplas, receberam um trecho de um livro numerado para que pudessem ler e compartilhar suas reflexões com os demais. Todas as leituras estavam relacionadas com projetos de aprendizagem. Os professores participaram e colaboraram com a atividade, ressaltando diferentes situações a partir das leituras e da temática dos projetos, como, por exemplo: ser professor na educação integral, trabalho por roteiros, metodologia de projetos, avaliação, processos de ensino e aprendizagem.

Ao final da reunião, os gestores anunciaram que, a partir do segundo semestre, a linha metodológica a ser seguida seria sobre os projetos de aprendizagem, sendo os roteiros uma possibilidade de recurso a ser utilizada nas

avaliações preventivas. Eles solicitaram uma votação e os professores aceitaram, demonstrando contentamento com o exposto. Após esse momento, ocorreu uma oficina denominada “A importância do lúdico como ferramenta para potencializar a aprendizagem”, em que os professores tiveram a oportunidade de brincar com jogos.

Além da observação, ao final da produção dos dados foram realizadas 12 entrevistas semiestruturadas com professores e gestores escolares participantes da formação continuada. Para realização da entrevista, foi utilizado o critério de permanência em tempo integral na escola, levando em consideração que o contexto escolar apresenta-se de forma dinâmica e que sua imersão e acompanhamento na instituição possibilitam que eles tenham maior conhecimento do cotidiano. Dessa forma, de acordo com o critério estabelecido, foram entrevistados todos os sete professores que se encontravam atuando em período integral na ocasião da produção dos dados, bem como os cinco gestores da escola, que também permaneciam em jornada ampliada na instituição.

No que diz respeito à escolha dessa técnica para a obtenção de dados:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é a de que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista semiestruturada possui um caráter dialógico, uma vez que o entrevistado tem a possibilidade de explorar o tema em questão, sem imposição de limites.

A partir de questões norteadoras previamente elaboradas, as entrevistas foram realizadas com o uso de gravador e na própria escola, em horários previamente acordados com os professores.

O roteiro priorizou questionamentos acerca da formação continuada, da educação integral e da Educação Ambiental, procurando compreender e analisar as percepções acerca da formação, bem como sobre a especificidade de esta ocorrer em um contexto de Educação Integral. Foram, ainda, utilizadas palavras que se aproximam do campo da Educação Ambiental Crítica, buscando analisar as relações estabelecidas pelos professores e as referências destes em relação a essas palavras, bem como sua presença nos momentos formativos. Levando em

consideração as distinções na atuação de professores e gestores, foram constituídos dois roteiros, que se diferenciaram, em duas questões, justamente pelo respeito a essas especificidades.

Os gestores entrevistados foram o diretor, o vice-diretor/coordenador pedagógico, o orientador educacional, o professor da sala de recursos e um coordenador pedagógico.

O número total de entrevistas realizadas é de 12, que corresponde a cinco gestores e sete professores dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo que maioria atua em ambos os adiantamentos, principalmente nas áreas de Língua estrangeira, Música, Educação Física e Artes, além de alguns professores que atuam com oficinas ou, ainda, com as disciplinas Filosofia e Relações Humanas. Assim, dos 18 docentes, somente oito trabalham exclusivamente com seu grupo de alunos em apenas um adiantamento, a maioria desenvolve outras atividades nos demais níveis de ensino. Todos os professores possuem curso superior em Pedagogia e licenciaturas distintas, e 10 possuem formação de Magistério no Ensino Médio. Dos 23 sujeitos da pesquisa, nove possuem especialização em áreas como Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Psicopedagogia, Educação Especial, Educação Física Escolar, Orientação Escolar e Gestão Escolar; três possuem o mestrado concluído e dois estão cursando; um sujeito está cursando Doutorado. A média de idade dos participantes está entre 30 e 40 anos, e a maioria iniciou a carreira docente nos anos de 2015 (oito docentes) e 2016 (quatro docentes). Três iniciaram na profissão em 2013 e os demais variam entre 1993 a 2007, sendo que o mais experiente iniciou em 1981.

Os gestores são os que estão na escola há mais tempo e o grupo de docentes foi formado depois, considerados, dessa forma, novos na escola e na profissão.

No que diz respeito à questão do gênero dos sujeitos¹⁴, fizeram parte deste estudo 20 professoras e três professores.

Para respeitar a cláusula de confidencialidade, os nomes dos participantes serão identificados por códigos que lhes foram atribuídos de forma aleatória, sem nenhuma relação com a sequência de realização das entrevistas. Os códigos são os seguintes:

¹⁴ Mesmo reconhecendo e corroborando com as discussões de gênero, será utilizado o gênero masculino para identificar todos os professores e gestores da escola.

- Professores => de P 01 a P 18
- Gestores => de G 01 a G 05

No intuito de auxiliar e complementar a análise dos dados, também foram utilizados os apontamentos de um diário de campo, no qual constaram detalhes e registros pessoais – reflexivos e descritivos – dos acontecimentos vivenciados, para que não fossem perdidas informações importantes, bem como a expressão de sentimentos, emoções, induções..., ou seja, todos os momentos e informações que pudessem colaborar junto ao *corpus* de material no momento da análise e no entendimento dos dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 150-151), os diários de campo:

[...] podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Também foi importante o estudo e análise do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e do Planejamento das Formações, ou seja, do Plano de Ação, como é denominado. Esta é uma tarefa imprescindível para ampliar o conhecimento acerca dos processos formativos de uma instituição de educação em tempo integral e compreender o planejamento, organização e funcionamento da escola.

Acredito que essas diversas fontes contribuíram para o entendimento da formação continuada dos docentes da escola, uma vez que, nelas, estão expressas as convicções do corpo escolar. Assim, reunindo a análise desses materiais com as demais fontes de dados, foi possível constituir o *corpus* de análise, o que possibilitou “mergulhar” na realidade da escola, buscando desenvolver as questões propostas neste estudo.

4.2 Organização e apresentação da análise dos dados

Foi utilizada a análise de conteúdo, inspirada em Bardin (1979) e Franco (2008), para realizar o processo de análise dos dados. De acordo com as autoras, este tipo de análise está baseado na mensagem e na comunicação, indo além do

conteúdo explícito, mas considerando o destinatário, as formas de codificação e a transmissão da mensagem. Na análise de conteúdo, compreender o contexto é indispensável para compreender o texto, buscando identificar os principais temas ou conceitos emergentes do material coletado, com a finalidade de produzir inferências. Segundo Bardin (1979, p. 42), o termo análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse sentido, a análise de conteúdo propõe-se à apreensão de uma realidade visível e invisível, manifestada nas entrelinhas e com vários significados. Assim, percorri, neste caminhar metodológico, todas as etapas da análise de conteúdo, que são: a pré-análise, a exploração ou codificação dos dados e a classificação e tratamento dos resultados.

Primeiramente, foram realizadas as transcrições de todas as entrevistas e dos momentos formativos. No trato das informações das entrevistas, foram construídas duas tabelas, uma para o grupo de docentes e outra para o de gestores, pois cada grupo apresentou distinções significativas em suas respostas, o que já foi possível perceber na etapa de pré-análise, que prevê o contato direto com o material de campo, realizando uma leitura flutuante para a formulação de hipóteses, e também pela busca de expressões ou palavras significativas. Assim, a primeira tabela foi construída a partir do cruzamento das perguntas feitas e dos aspectos mais significativos citados por cada participante em cada uma das respostas, organizados a partir de frases que se destacaram.

Após esse momento, foi elaborada uma nova tabela (tanto para os professores quanto aos gestores), em que foi mantida a temática emergente da pergunta, aproximando as respostas dadas em cada pergunta pelos sujeitos da pesquisa, formando, assim, não mais ideias individuais, mas o pensar coletivo para cada uma das questões, compondo, então, as Unidades Temáticas.

Após a análise desse quadro, e a partir das unidades temáticas, no segundo momento foi elaborada a tabela das Unidades de Análise. Essas unidades emergiram a partir do entrelaçamento e aglutinação de respostas semelhantes nas

unidades temáticas, à luz dos objetivos traçados, bem como do referencial teórico que dá suporte à pesquisa. Esses procedimentos constituíram a segunda etapa da análise de conteúdo, que se refere à exploração e codificação do material da investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 220), as categorias constituem uma forma de organizar os dados descritivos recolhidos em campo “de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgirão à medida que for recolhendo os dados.”

Da mesma forma, foi construída uma tabela com todos os 18 encontros formativos, explicitando a atividade proposta e o seu desenvolvimento, em que destaquei falas e episódios importantes, buscando formar as unidades temáticas desses encontros coletivos.

Após o estudo dos dados, foram organizadas as categorias de análise. A categorização colabora para objetivação durante a pesquisa (MINAYO, 2012), pois é importante primar para que as categorias sejam homogêneas, ou seja, “cada categoria deve ser obtida a partir dos mesmos princípios utilizados para toda a categorização.” (MINAYO, 2012, p. 88). As tabelas elaboradas, tanto a dos momentos formativos quanto a das entrevistas, tornaram-se um *corpus* único, resultado de todo o processo de investigação, que se caracteriza como a etapa de classificação e tratamento dos resultados, e que prevê a proposição de inferências e a realização de interpretações.

A partir dessa etapa, e tendo clareza dos objetivos deste estudo em compreender e acompanhar os processos de formação continuada em serviço, pressupondo que estes potencializam a dimensão da educação ambiental e da educação integral, foi possível chegar ao processo de categorização e, como resultado, à constituição de três categorias, quais sejam: educação integral, roteiros temáticos e formação continuada.

A Educação Integral apresenta três unidades de análise, a saber: a) Inovação; b) Tempo; e c) Questões sociais e ambientais.

Os roteiros temáticos emergiram de forma significativa durante a produção e análise dos dados, aspecto que revela ainda a centralidade que apresentam no contexto investigado. Dessa forma, considerando sua relevância no estudo, fez-se

necessário que fossem apresentados e discutidos em uma categoria de análise, justificando, assim, sua amplitude. Essa categoria possui duas unidades de análise, a saber: a) Conhecer as experiências de outras escolas; e b) Os (des)compassos dos gestores e dos professores na (des)construção dos roteiros.

A categoria formação continuada apresenta duas unidades temáticas: a) Reconhecimento do espaço formativo na escola; e b) Vivências da formação continuada na escola.

O quadro a seguir apresenta as categorias e unidades de análise obtidas com o tratamento e análise dos dados.

Quadro 3 - Categorias e Unidade de Análise

CATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE
- Educação Integral	<ul style="list-style-type: none"> • Inovação • Tempo • Questões sociais e ambientais
- Roteiros Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as experiências de outras escolas • Os (des)compassos dos gestores e dos professores na (des)construção dos roteiros
- Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do espaço formativo na escola • Vivências da formação continuada no espaço escolar

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

A análise dos dados foi baseada no *corpus* teórico e metodológico. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, por mais que se houvesse definido os caminhos teórico-metodológicos para o desenvolvimento do processo de investigação, foi somente no contato com os sujeitos e com os dados produzidos que a delimitação da continuidade ou não das opções adotadas pela pesquisa foram evidenciadas. Segundo Triviños (1987, p. 131), “a coleta e análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados.”

As discussões sobre os dados analisados serão apresentadas nos próximos três capítulos: no capítulo 5, será apresentada a discussão sobre a Educação

Integral e a Educação Ambiental; no capítulo 6, será abordado acerca dos Roteiros Temáticos; e, no capítulo 7, será apresentada a categoria Formação Continuada.

5 EDUCAÇÃO INTEGRAL

“Não haverá de ser somente com conhecimentos das ciências que ensinaremos o essencial a respeito da vida. Mas com saberes e valores que traduzam das formas mais fecundas e corretas o que há em nós de inteiramente humano: o sentimento, a emoção, a motivação profundamente interior e anterior a toda lógica das palavras, a buscarmos vir a ser, a sermos esta ou aquela pessoa, a vivermos esta ou aquela vida, a nos pensarmos e a pensarmos a vida e as interações harmoniosas entre nós e ela desta ou daquela maneira. Pensar sobretudo isto e através disto: interações, relações, intercomunicações, transações, trocas, conexões, entre cada uma e cada um de nós e os nossos outros, e os outros de nossa vida, e a própria vida em nós e à nossa volta”.

Carlos Rodrigues Brandão.

Neste capítulo serão analisados os dados das unidades que compõem a categoria Educação Integral, que são: “Inovação”, “Tempo” e “Questões sociais e ambientais”.

A Educação Integral busca propor, através do aumento do tempo com os estudantes, a ampliação de experiências que possam contribuir com o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, dando ênfase aos diferentes aspectos que constituem o sujeito, em sua dimensão corporal, cognitiva, emocional, socioambiental e artística, ao mesmo tempo em que preconiza a curiosidade do aprendiz como mola propulsora das situações de ensino-aprendizado, e prevê a diminuição das desigualdades no que tange à oferta de oportunidades formativas.

A proposta de educação em tempo integral pressupõe maior engajamento e protagonismo da comunidade escolar na construção da proposta pedagógica, além de impulsionar o (re)pensar os significados dos papéis do docente e do discente, dos objetivos da escola e das possibilidades de ofertar efetivamente uma educação pautada na lógica da mudança e da promoção das potencialidades dos sujeitos, o que implica, necessariamente, o movimento da ação-reflexão-ação com uma atuação comprometida e coletiva. Portanto, para além das mudanças na ampliação da carga horária, torna-se primordial definir com clareza argumentativa a identidade da instituição escolar de educação integral. Moll (2013) defende que as mudanças reais e efetivas para o desenvolvimento de uma educação integral precisam estar no cerne da escola e nas práticas educativas muito mais do que um conjunto de ordenamentos legais. A autora questiona:

[...] em que medida os professores, gestores, estudantes e o conjunto da comunidade escolar podem se colocar como sujeitos, como protagonistas desses processos que implicam profundas mudanças conceituais, mudanças no modo de ver, a partir das quais podem se estruturar mudanças nas culturas e nas práticas escolares.

As mudanças conceituais, que podem trazer implicações às culturas e às práticas escolares previstas em uma proposta de Educação Integral, circundaram de forma acentuada o contexto da pesquisa, pois são inúmeras indagações e questionamentos acerca do tempo e do seu aproveitamento, da existência de estratégias metodológicas consideradas inovadoras e do comprometimento com a formação integral do ser, e o rompimento com a lógica perversa e excludente que reforça as desigualdades e injustiças sociais e ambientais no contexto educacional.

Os participantes da pesquisa demonstraram preocupação com a ampliação da jornada escolar, no sentido de que não resulte em práticas repetitivas e enfadonhas, bem como com a busca de estratégias metodológicas diferenciadas que possam colaborar e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem, visando à transformação da realidade social.

Nesse cenário, percebo vários aspectos da Educação Ambiental Crítica nas questões sociais e ambientais referentes ao desenvolvimento e exercício da participação coletiva na tomada de decisões, da expressão de opiniões em um ambiente dialógico e da busca pela práxis em um movimento de ação-reflexão-ação. Essa dinâmica implicada nas e pelas relações e práticas sociais demonstra o quanto são questões a serem construídas na escola e, portanto, repleta de conflitos, de idas e vindas, de questionamentos e de reflexões. Ainda que a educação ambiental não tenha sido nomeadamente citada pelos participantes da pesquisa, a partir das concepções que embasam a vertente crítica da Educação Ambiental, busco elucidar que ela pode ser um dos eixos norteadores dos processos formativos em questão, tanto pelas vivências dos encontros de formação continuada quanto pelas narrativas dos entrevistados, que demonstram suas compreensões e entendimentos acerca do que se considera como questões sociais e ambientais como conceitos fundamentais e pertencentes ao campo da educação ambiental.

Levando em consideração que este estudo tem como contexto de pesquisa o

processo de formação continuada em uma escola de educação integral, torna-se fundamental elucidar as peculiaridades que se faz presente nessa conjuntura, partindo do princípio que é nesse cenário de ensino integral que as práticas de formação foram vividas, e, portanto, ao serem indagados acerca da formação continuada na educação integral, ou ainda, sobre as possibilidades e desafios da formação continuada na educação integral, a maioria dos participantes discorreu de forma marcante acerca do ensino integral e da proposta da escola para a educação integral, abordando aspectos como: o desenvolvimento de práticas inovadoras e o papel docente e discente no ensino integral; o aproveitamento e a adequação do tempo e temas pertinentes às questões sociais e ambientais, sinalizando questionamentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem; a concepção de integralidade do ser humano e do ensino.

Nesse contexto, emergiram, no processo de análise dos dados dessa categoria, três unidades temáticas que serão discutidas nas subseções seguintes, a saber, inovação, tempo e questões sociais e ambientais.

5.1 Inovação

A inovação vem ampliando seu espaço no cenário educacional nos últimos anos. Um dos motivos para isso decorre da instituição da Portaria n. 751/2015, em que o Ministério da Educação (MEC) estabelece um grupo de trabalho responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para a Inovação e Criatividade na Educação Básica em todo país. Entre as suas atribuições, está previsto o monitoramento da Iniciativa para Inovação e Criatividade e a organização de grupos de trabalhos regionais. A partir da instituição desse grupo, foi realizada uma chamada pública com o objetivo de mapear as experiências inovadoras com estudantes de instituições de educação básica de todo país. Para tanto, as participações foram avaliadas a partir de cinco critérios: gestão, currículo, ambiente, métodos e articulação com outros agentes. Ao final desta chamada¹⁵ foram elencadas 178 instituições públicas inovadoras no Brasil.

¹⁵ Os inscritos que tiveram seus trabalhos aprovados para a segunda fase enviaram fotos e relatórios com os resultados dessas experiências, que, em sua última etapa, verificou os resultados de qualidade das avaliações externas dessas instituições, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Uma das características marcantes da identidade da escola investigada neste estudo refere-se ao desejo de construir e ofertar aos estudantes uma proposta de aprendizagem diferenciada, levando em consideração uma educação integral que desenvolva práticas pedagógicas de ensino marcadas por uma metodologia inovadora, que possa romper com a lógica de ensino tradicional¹⁶.

Conforme apresentado no seu Projeto Político Pedagógico (RIO GRANDE, 2015a, p. 1): “[...] a escola vem tentando se apropriar sobre o que é Educação Integral, através de participações em seminários, formações, cursos, para que seja desenvolvida uma educação de forma inovadora, fugindo dos padrões tradicionais.”

Cabe destacar o envolvimento dos professores e gestores dessa escola em espaços de formação continuada, aspecto ressaltado em seu PPP e utilizado como um dos critérios de escolha da instituição para processo de investigação em questão, conforme já apresentado nos procedimentos metodológicos. Da mesma forma, torna-se importante ressaltar que a participação nesses diferentes espaços formativos pressupõe a apropriação do modelo de ensino de educação integral, para a constituição de uma escola “inovadora”, que não repita os “padrões tradicionais”. Porém, identifica-se, nos diálogos, nos discursos, nos documentos da escola e nas referências feitas à instituição pelos professores e gestores, a preocupação e o desejo de fazer da escola um ambiente de aprendizagem promotor de mudanças, de inovação e de transformação na educação, apesar de todas as dificuldades encontradas nesta construção, já que o modelo tradicional de educação ainda repercute e persiste na Educação como um todo. Desse modo, no contexto escolar

¹⁶ Em uma abordagem tradicional do ensino (MIZUKAMI, 1996; CARBONELL, 2002), a educação se caracteriza como um produto, à medida que os modelos a serem alcançados são pré-definidos, não havendo preocupação com o método, pois a centralidade do processo é o conteúdo e o programa, e não o sujeito aprendente. O método, nesta perspectiva, constitui-se na aula magistral que “segue o esquema clássico, de exposição-escuta-memorização-repetição.” (CARBONELL, 2002, p. 71). O professor é entendido como o detentor do saber e o estudante com um receptor dos ensinamentos e instruções repassadas pelo professor. Este possui o poder decisório de questões como a metodologia, conteúdo, avaliação, participação, maneiras de interação na sala, entre outros. No processo de ensino e aprendizagem ocorre a transmissão de ideias selecionadas pelos docentes e, dos estudantes, espera-se que possam memorizar e repetir de forma automática as informações repassadas pela escola. Geralmente, os aspectos da vida emocional e subjetiva são distanciados da sala de aula, pressupondo que podem atrapalhar o aproveitamento do processo de ensino. Da mesma forma, as diferenças individuais não são levadas em consideração, uma vez que não há variação de método, mas uma preocupação com a exatidão e memorização do conhecimento repassado. Não há preocupação com o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, e o estudante possui uma atuação de passividade e de escuta, enquanto o professor se caracteriza por seu papel ativo de repasse de informações através de aulas expositivas. A avaliação se caracteriza pela “exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir.” (MIZUKAMI, 1996, p. 17).

em construção da educação integral em uma escola de tempo integral, o modelo tradicional também está presente, e desafia constantemente gestores e professores, pois ofertar educação integral é muito mais complexo do que a organização da escola em tempo integral, e a formação continuada é o local privilegiado para que essas temáticas sejam abordadas e discutidas.

Assim, os dados revelaram um discurso referente à proposta da escola embasada em práticas inovadoras em contraponto às práticas nomeadas como tradicionais. Nesse sentido, termos como inovação, transformação e mudança são recorrentes neste contexto novo e recente da educação integral, e são apresentados em diferentes momentos pelos professores e gestores escolares, em um discurso carregado de incertezas e inseguranças do que seja inovar e do que seja educação integral. Os significados e sentidos atribuídos a esses termos serão enfocados a seguir, e aparecem intrinsecamente atrelados ao saber-fazer tradicionalmente instituído na educação.

A opinião mencionada abaixo evidenciou que a educação integral está em debate, gerando confusão na comunidade escolar, e que o referencial ainda continua sendo o modelo tradicional, que precisa ser superado. Segundo o gestor:

É tudo muito novo pra todo mundo, o que falta realmente que eu acredito dentro da formação é o pessoal entender o que é a educação integral, não entrar em comparação a educação, no caso, dita normal tradicional. Nas outras escolas o pessoal não tem muito entendimento às vezes disso, tem muitas ideias, mas tá tudo muito confuso ainda. E não é por falta de instrumentalização é porque tu ainda, como eu digo, a gente tá muito enraizado aquilo que a gente fez, aquilo que a gente acredita... acredita não, mas se acostumou a fazer antes, então eu acho que a formação continuada da nossa escola é um trabalho mesmo de levar para a prática aquilo que a gente estuda e isso a gente tem muita dificuldade porque ainda a nossa prática é muito enraizada com nosso fazer anterior como a gente foi escolarizado. Então educação integral é muito nova tanto pra gente quanto pra nossa comunidade, o entendimento é tudo muito novo então tem muita dificuldade de fazer acontecer. (ENTREVISTA, G 02).

O gestor atribuiu como práticas tradicionais o ensino que os professores vivenciaram como estudantes, além da formação inicial, e destacou o quanto essas práticas arraigadas não podem ser comparadas ou descartadas. É preciso que se tenha clareza de que muitas dessas experiências que constituíram os professores compõem os saberes dos docentes que, como ele pontuou, “a gente tá muito

enraizado aquilo que a gente fez aquilo que a gente acredita, acredita não, né, mas se acostumou a fazer antes”, dizendo que os discursos sobre o que se acredita pode estar distanciado da prática que se realiza, e continuou comentando que “isso a gente tem muita dificuldade porque ainda a nossa prática é muito enraizada com nosso fazer anterior com como a gente foi escolarizado então educação integral é muito nova”. Sendo a educação integral muito nova e os saberes constituídos por cada um, parece não estar em sintonia com essa “nova” educação que se quer.

Contudo, como anunciado pelo gestor, os professores demonstraram dificuldades, como no relato a seguir:

A gente não tem uma receita pronta de como fazer, esta sendo muito difícil, pra quem está com vontade, muitas vezes eu saio daqui angustiada, pensando que deu tudo errado, que a gente tá sendo supertradicional, [...] muitas vezes isso me incomoda, só que eles tão sempre ali [se referindo aos gestores] vamos tentar, vamos mudar, e a gente já mudou mil vezes, e eu já mudei minha prática esse ano, não sei quantas vezes, até achar o caminho certo acho que a gente ter essa liberdade de mudança, é o mais importante, eu acho [...] é um trabalho de construção e desconstrução [...] por isso que eu te falei da perseverança, porque às vezes dá vontade não quero mais, chega, eu quero trabalhar numa escola tradicional, eu vou ali, eu vou encher o quadro de coisa e deu, chega! (ENTREVISTA, P 02).

O professor enfatizou a importância do papel motivador dos gestores que se defrontam com as dificuldades e com as angústias dos professores. Seu relato demonstrou a paradoxal sensação da vontade de continuar e desistir, de perseverar na incômoda angústia do querer fazer certo e dar tudo errado, do trabalho de construção e desconstrução, da receita pronta do supertradicional e da liberdade de mudança. Percebem-se os dilemas advindos das tentativas de desenvolver uma educação que se propõe diferenciada, mas que provocam sentimentos que afloram de forma intensa e conduzem os docentes há constantes idas e vindas, pois imersos em uma preocupação com as práticas tradicionais, parecem esgotar-se na busca de novas práticas que deem conta do movimento que desejam implementar em uma escola inovadora ou a inovação que se quer na escola ou, ainda, as práticas inovadoras que deveriam ser da e na escola.

Carbonell (2002) e Thurler (2001) apontam que a escola e a inovação se constituem de forma complexa, plural e polissêmica. A inovação é passível de diferentes interpretações, que estão imbricadas ao olhar, está relacionada à cultura

escolar¹⁷ de cada instituição, que possui relação com sua atmosfera própria, clima e vibrações únicas, ao mesmo tempo que influenciam na inovação e na mudança, pois isso está diretamente articulado com as prioridades individuais e concepções de boa escola de cada um. De acordo com Carbonell (2002, p. 19), inovação seria:

Um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

A questão da inovação representa, neste cenário de educação pública, a adoção de práticas que possam vir a contribuir para o repensar a organização da instituição escolar, secularmente organizada de forma a perpetuar padrões, verdades e certezas acerca do conhecimento e das inter-relações.

O autor prevê, ainda, três condições mínimas, que compreende como premissas, para um método inovador, são elas: a curiosidade, a pedagogia do erro e a memória compreensiva.

A curiosidade, entendida como ponto de partida para a aprendizagem, visto que reforça a segurança e a autoestima e, portanto, a um interesse maior do estudante em olhar, analisar e compreender, pressupondo que o desejo e a motivação podem ser estimulados pela relação que se estabelece com os professores e pelo envolvimento dos estudantes com o conhecimento. A pedagogia do erro, no que se refere ao entendimento e encaminhamento do erro como fator positivo e essencial ao processo de aprendizagem, entendido como uma forma valiosa de informação e de novas aprendizagens, diferente do que geralmente ocorre na tradição escolar, em que acaba sendo motivo de humilhação e penalização, pela pouca tolerância com o erro nos espaços educacionais, o que confere um lugar cada vez menor para as dúvidas, perguntas, tentativas, sendo, neste panorama, os resultados mais importantes que o processo. E, por último, o

¹⁷ Compartilho da definição de Thurler (2001, p. 90) ao conceituar que “A cultura de um estabelecimento escolar é ativamente construída pelos atores, mesmo que essa construção permaneça, em grande parte, inconsciente. Trata-se afinal, de um processo dinâmico e evolutivo de um processo de aprendizagem. A cultura estabiliza-se como conjunto de regras do jogo que organiza a cooperação, a comunicação, as relações de poder, a divisão do trabalho, os modos de decisão, as maneiras de agir e interagir, a relação com o tempo, a abertura para fora, o estatuto da diferença e da divergência, a solidariedade.”

autor destaca a memória compreensiva como um dos critérios para a inovação educacional, diferentemente de memorizar de forma mecanicista, sem assimilação e compreensão, apenas como repetição para o armazenamento de informação sem sentido e de forma passiva. A memória compreensiva em um olhar inovador prevê usos da memória de forma mais criativa, útil, compreensiva e racional, utilizando a memorização como forma de colaborar com a organização de informações e conhecimentos relevantes e com o estabelecimento de relações e associações no tempo e no espaço (CARBONELL, 2002).

Autores como Nóvoa (2002), Carbonell (2002), Imbernón (2009), Thurler (2001), Torres (1997) e Pacheco (2014) apontam que as práticas inovadoras só alcançam resultados efetivos quando são promovidas e protagonizadas pelos docentes de forma coletiva, em um projeto comum de escola, quando os professores se sentem impelidos e corresponsáveis pelo seu desenvolvimento. Transformações educacionais que emergem de formas isoladas e alavancadas por professores individualmente podem tornar-se, em longo prazo, enfraquecidas, e no dia-a-dia parecem repercutir com pouco alcance na continuidade de suas proposições e com dificuldade de permanência. Ao mesmo tempo, propostas inovadoras advindas de modelos hierárquicos fechados, com pequena ou nenhuma participação dos professores, provocam pouca adesão e mudanças na prática docente.

A relação entre os professores e a escola torna-se indissociável, principalmente quando se pensa em mudanças e inovações. Segundo Nóvoa (2002, p. 60), “As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham.”

Dessa forma, o sentido da inovação e os objetivos e caminhos a percorrer advindos da proposta da escola, incorporados à prática pedagógica, precisam estar claramente estabelecidos entre o grupo de docentes e gestores, visto que somente neste lugar comum torna-se possível caminhar de forma relativamente segura e objetiva com os estudantes produzindo novos sentidos para a construção do conhecimento. Segundo a opinião de um sujeito participante da pesquisa:

A identidade da escola tá baseada em ser inovadora, e a primeira questão que surgiu no grupo é: o que é ser inovador? O termo inovador incomoda bastante, a discussão sobre o que é inovador. A gente pensa que a escola quer um grupo, aí vem outra questão: que

escola o grupo quer? (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 08, 14/07/2016).

O professor ressaltou dois questionamentos, primeiramente retomando o que foi reafirmado nos momentos formativos: ainda é preciso estabelecer um grupo de trabalho coeso e coerente com a proposta a que se pretende implementar, sugerindo a presença de arestas que se precisam ajustar. Em contrapartida, o professor lançou mão de uma questão primordial, quando, de forma convidativa, pergunta ao grupo que escola este quer construir. A possibilidade de pensar “que escola o grupo quer?” apresenta um grande potencial criativo e inovador, pois instiga os demais membros a colaborar no processo de criação e reflexão acerca da escola, bem como a todas as potencialidades e desafios próprios deste processo. Cabe destacar que em toda e qualquer inovação o conflito é parte constituinte do processo, que produz reflexões e diálogos constantes. É dentro deste clima de idas, vindas, avanços, conquistas, frustrações, dúvidas e retomadas que o caminho educacional mais genuíno e autêntico passa a ser pensado para ser colocado em prática. De acordo com Torres (1997):

A inovação educativa merece ser pensada em termos de tensão utópica. Supõe uma aposta pelo coletivamente construído como desejável, pela imaginação criadora, pela transformação do já existente; equivale à criação de um clima propício para indagar, descobrir, ensaiar, refletir, criticar,... que, arraigado na filosofia do sistema educativo, se estende às diferentes administrações, instituições educativas, professores e alunos. (TORRES, 1997, p. 68, tradução minha).

Segundo Carbonell (2002), um projeto educativo constitui-se entre o acordo da tradição pedagógica concentrada pela escola e pela necessidade de ir modificando-a ao longo do tempo. Propostas não são feitas sem o fluxo contínuo da vida, ao mesmo tempo em que não podem sempre recomeçar do zero, é preciso tempo, reflexão, consenso, que se dá em meio a coincidências e divergências. Diz o autor que:

A inovação é o resultado de um sábio e frágil equilíbrio entre o saber acumulado coletivamente e a necessidade permanente de repensá-lo. [...] aí está a chave: como enriquecer-se a partir do contraste e do diálogo e não do enfrentamento; e como ser capazes de destacar aquilo que une, mais do que aquilo que separa. (CARBONELL, 2002,

p. 82)

Assim, de certo modo, pode-se dizer que há um significativo esforço da instituição pesquisada em concretizar a implementação de um sistema de ensino com uma metodologia que proporcione uma educação com maior significado e de forma mais politizada. Há uma busca para que as mudanças efetivamente se concretizem e se solidifiquem, conforme retrata a fala do gestor a seguir:

Se é uma escola que quer a mudança, a gente tem que se preparar pra tudo isso [...] A proposta da escola é termos essa mudança, está ali, escrito, trabalhar autonomia, trabalhar o respeito, trabalhar a solidariedade, trabalhar a interdisciplinaridade, está ali escrito. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 04, 02/07/2016).

Saliento que, ao manifestar-se, o gestor fez referência aos documentos orientadores da escola, pois o PPP busca dar unidade e sentido à proposta em questão, constituindo sua identidade. Em inúmeras ocasiões foram feitas menções aos documentos oficiais da escola, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, sendo frequentemente citados nos encontros de formação continuada, demonstrando o exercício dos gestores de relacionar as práticas docentes ao que foi pensado e escrito pelo grupo e expresso no PPP, evidenciando sua importância no cotidiano da escola, e não apenas no cumprimento de uma legalidade junto à Secretaria de Educação e ao Conselho Municipal de Educação, mas buscando diminuir as possíveis cisões.

É possível perceber que o gestor da escola almejava por mudanças, no que diz respeito às práticas de autonomia, respeito, interdisciplinaridade e solidariedade, deixando claras as mudanças em torno do que se tinha, pela nova postura detalhada, escrita e aprovada no PPP, portanto, a ser seguida, uma vez que mencionou “está ali escrito...”. Ao mesmo tempo em que há a referência ao PPP, é preciso considerar o conceito de mudança atribuído por cada participante desse processo, partindo do princípio que as crenças individuais são constituintes para um arranjo coletivo, que, por sua vez, será o alicerce para “se preparar para tudo isso”.

As mudanças reais e efetivas nas realidades escolares tangenciam outros aspectos igualmente importantes ao que está escrito, e que se relaciona ao universo dessa conexão, como o tempo, o espaço entre o dito e o experienciado, que nos convida a pensar sobre a teoria e a prática, ou seja, há que se buscar as

interconexões entre eles a fim de minimizar os contrapontos ou distanciamentos entre os aspectos teóricos e práticos, realidade comumente encontrada entre os documentos oficiais e as realidades vividas no contexto educacional, corroborando para as fissuras entre estes.

Carbonell (2002) alerta que há um consenso acerca da necessidade de tempo que as mudanças precisam para acontecer e que os efeitos só podem ser percebidos em longo prazo. Contudo, segundo o autor, na prática esse consenso não se efetiva devido à busca por respostas e mudanças de paradigmas imediatos. Ressalta, ainda, que o tempo e a persistência são fatores fundamentais para modificar práticas, uma vez que as mudanças vão se incorporando à cultura escolar de forma persistente, porém não instantaneamente, visto que ocorrem altos e baixos no processo de inovação, além das diferentes fases que versam entre atividade intensa e de pausas para reflexão.

Dessa maneira, a inovação pressupõe investir e valorizar o processo em detrimento do resultado final, ao mesmo tempo em que não pode ser realizada de forma individualizada, mas que possa atingir a toda instituição educativa em um projeto de identidade escolar, pois os maiores impulsionadores de mudanças são os docentes.

Durante a entrevista com o gestor mencionado acima, ele foi questionado acerca de seu entendimento sobre inovação, sobre o que é uma escola inovadora. Para ele, o inovar está relacionado ao sentimento de prazer de estar na escola, no estabelecimento de relações afetivas e saudáveis que possibilitem às crianças e jovens permanecerem felizes na instituição. Segundo ele:

Eu acho que uma escola que o aluno tenha prazer em vim, que seja parte da vida dele [...] Eu acho que uma escola que vai oferecer conhecimento, de todas as maneiras para o aluno, mas que seja uma escola assim que fuja aos padrões tradicionais, [...] essa coisa de sentar, só aprender, copiar e deu. Acho que uma coisa que seja uma relação boa, uma relação de carinho entre aluno e professor, uma relação de humano, não só obrigação, [...]. Eu fico muito chateada quando o aluno, diz não quero vim para a escola [...] às vezes, falam quando estão revoltados, e isso é uma coisa que me entristece muito, muito, porque eu acho que a escola, para ela ser diferente o aluno tem que ter prazer em vir. Ao mesmo tempo tem aluno que diz: Professora minha mãe não queria me trazer ontem, eu chorei, eu queria vir. Porque eles têm muita vontade de estar aqui, eles amam estar aqui. [...]. E a gente tá tentando fazer que o aluno seja feliz, que seja prazeroso para ele. (ENTREVISTA G 05).

O gestor, no seu relato, destacou o papel do prazer e da afetividade no desenvolvimento de práticas inovadoras na educação integral, demonstrando o quanto as modificações da escola como um espaço de desprazer, obrigatório e, portanto, enfadonho e desinteressante pode estar passando por mudanças, partindo do princípio que há uma preocupação, por parte do gestor, para fazer da escola este espaço mais convidativo e interessante, em que os estudantes tenham desejo de ali estar e que vai oferecer a possibilidade de construir conhecimento de várias maneiras, rompendo com os padrões tradicionais.

Nessa perspectiva, aproximam-se o pensar, o agir e o sentir, o desenvolvimento e a aprendizagem, o raciocínio lógico e a imaginação lúdica, o conhecimento e o saber, os pensamentos e os sentimentos, a moralidade e os valores.

A lógica tradicional é frequentemente utilizada para compor uma referência para a inovação ou para a construção de outra educação. Segundo a opinião do professor, a seguir, ser inovador é ter práticas diferenciadas das que sempre são realizadas, é:

Trabalhar nessa lógica tradicional dá menos trabalho, de fato, porque eu tenho muito mais trabalho, do que trabalhar, numa escola que pensa e quer construir outra educação, tem pessoas que me dizem , tens que conseguir uma escola que te dê menos trabalho, tu trabalhas demais. Tu trabalhas demais porque tu tem sempre coisas para fazer. , Mas eu me formei professor para quê? Para fazer o que todos fazem? Ou para fazer algo que eu acredito que pode ser diferente. (ENTREVISTA, P 01).

De acordo com Carbonell (2002), as pedagogias inovadoras tendem a exigir dos professores o desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas em:

Canalizar a curiosidade dos alunos, trabalhar a fundo o erro, desenvolver a memória compreensiva e outras práticas metodológicas das pedagogias inovadoras [...] requer muito mais esforço, disciplina e trabalho que as práticas tradicionais da aula magistral como estratégia única de ensino e o livro-texto como único recurso de aprendizagem. Porque nas pedagogias inovadoras ativam-se mais competências cognitivas, sociais e afetivas. [...] põem-se em movimento as estratégias metodológicas mais diversas e complexas [...] e porque requerem um acompanhamento muito mais atento do grupo e de cada aluno e aluna em particular para comprovar até que ponto o ensino incide positivamente na

aprendizagem (CARBONELL, 2002, p. 76).

As práticas inovadoras exigem mais dos professores e dos alunos, com implicações individuais e coletivas, e diversas dimensões que envolvem aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Além disso, como observa um gestor, é a capacidade de se “desconstruir”, de compreender o ensino para além dos conteúdos, mas levando em consideração os diferentes aspectos que compõem o ensino, comparando o aluno com ele mesmo e tendo um olhar mais amplo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno como um todo:

No início mesmo eu custei muito a me desapegar, daquela coisa, tem que ensinar o conteúdo. Então hoje eu já estou mais assim, através das formações mesmo, das conversas, convivência e vendo o que pode ser colocado realmente na prática [...] Eu acho que as pessoas têm dificuldade de desconstruir a escola tradicional dentro de si, eu acho que eu custei também, sabe, eu fiquei... ai meu Deus, como é que eu não vou ensinar? Mas eu vou ensinar, é isso que a pessoa tem que entender, eu vou fazer, só que eu vou fazer de uma maneira diferente [...] E não que eu não vou ensinar para ele, porque essa tem sido a preocupação, e se o aluno não conseguiu a parte cognitiva, então ele não foi suficiente, não foi satisfatório. Mas não é isso, a gente tem que olhar o aluno todo, comparar ele com ele mesmo, o que ele era, o que ele avançou. (ENTREVISTA, G 05).

A discussão sobre a inovação e as práticas inovadoras vêm sempre acompanhada da questão sobre a Educação Integral, da novidade que é a educação integral, demonstrando que as mudanças que se pensam nas práticas docentes requerem tempo e precisam estar inter-relacionadas com as construções subjetivas sobre o ensino e a aprendizagem, haja vista que nas mudanças que se pretende é preciso levar em consideração as experiências pessoais dos professores e as bases que construíram os valores e as crenças acerca da docência, do ensino e do papel da escola. No relato do gestor, percebe-se o quanto o papel da formação continuada colabora para essas mudanças individuais.

No entendimento da maioria dos professores entrevistados, o modelo de educação integral confere de antemão à instituição a característica marcante de uma escola nova, que está sendo desvelada tanto pelos professores quanto pelas diferentes instâncias da gestão, dentro e fora da escola. Isso pode ser percebido no seguinte relato:

Acredito que a escola de educação integral é tudo novo, então, não tem mesmo da parte da direção, da supervisão ou até da Secretaria [SMEd]. Todo mundo está aprendendo na educação integral. Conhece o que diz os livros, mas estamos aprendendo na prática e na prática é bem diferente dos livros, é bem diferente todos os modelos que a gente conhece. (ENTREVISTA, P 05).

Ao pontuar a distinção entre a prática e os conteúdos dos livros, e ressaltando que a prática é bem diferente desses e de outros modelos que conhecem de educação integral, o professor reafirmou essa singularidade e também a de todas as experiências que compõem o cotidiano de uma instituição escolar, que podem e devem ser compartilhadas através do registro escrito, cumprindo seu papel socializador e inspirador de novas práticas, mas que, no fazer cotidiano, não são capazes de traduzir os caminhos e as escolhas de cada grupo. Ao mesmo tempo em que essa ideia parece estar superada pelo grupo, esse professor forneceu indícios de expectativas em torno dos livros e de outros modelos educacionais que possam responder aos questionamentos e indagações vividos pelo grupo na construção da escola, expondo um sentimento solitário de quem percebe que só pode aprender e a construir a partir da sua própria realidade. Assim, tanto os livros como outros modelos educacionais parecem se tornar insuficientes, e para esse objetivo de fato o são, haja vista o desafio de desenhar o contexto da escola de educação integral de forma autêntica e singular.

Outro professor ressaltou que, além de ser difícil, é preciso gostar, uma vez que alguns professores não se adaptam à dinamicidade e organização desse modelo e acabam procurando outros lugares. O participante comentou que só conseguiu permanecer após conhecer as outras instituições visitadas. Pontuou, ainda, que o ensino nessa escola de educação integral diferencia-se da escola tradicional, pois o professor “dá” autonomia ao aluno que não sabe ter. Isso:

Por que é uma escola diferente, tu fugiu do tradicional, tu tá dando ao aluno que não sabe ter autonomia, tu tá dando autonomia a ele, ele não entende a liberdade que é dada. Muitas vezes tu estás preocupado com atraso de conteúdo, porque estás trabalhando com a turma e eles saem para outra oficina e para outra e tu não consegue terminar aquele conteúdo [...] Acredito que nós vamos achar, nós vamos encontrar meios para poder driblar isso e chegar lá, mas na construção é difícil, nessa construção que nós estamos é difícil... e o professor tem que gostar, o professor tem que gostar mesmo. A gente sabe que muitos professores, não se adaptam, o ano passado já tivemos alguns casos de professores que não se

adaptaram eu achei que eu ia ser um, até visitar a escola em São Paulo... Depois comecei a trabalhar diferente, comecei a entender melhor a proposta, mas infelizmente alguns professores não conseguiram se adaptar. (ENTREVISTA, P 05).

Mesmo compartilhando um discurso comumente encontrado no cenário educacional, acerca da importância de propostas educativas transformadoras, em virtude de a escola que se pensa na atualidade prever uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem, ainda assim as questões referentes à inovação provocam interessantes e instigadoras provocações e inseguranças, conforme relatado na manifestação acima.

De acordo com Mauricio (2009), fazer parte da escola que possui horário integral deve ser uma opção para estudantes e professores, sendo fundamental que todos queiram viver essa experiência, uma vez que ela requer adaptações de ambos. Os estudantes, por exemplo, não podem frequentá-la por falta de vagas em outras escolas ou por falta de alternativa da família. Já os professores precisam estar dispostos a “reinventá-la”, buscando soluções e alternativas, e não apenas fazendo as adequações de seus horários e de suas vidas funcionais. Para o autor, “tanto o professor quanto o aluno devem querer passar por esta experiência, devem estar disponíveis para enfrentar este desafio, que implica convivência de longas horas todos os dias.” (MAURICIO, 2009, p. 28).

Estar disposto a enfrentar os desafios da educação integral, tendo 40 horas na escola, implica ressignificar os processos de ensino e aprendizagem. Os professores, nos relatos abaixo, demonstraram ter clareza sobre isso, bem como o desejo de modificar as formas de o aluno aprender, mas, ao mesmo tempo, reconheceram que ainda realizam práticas consideradas tradicionais:

Eu acho que uma forma diferenciada do aluno aprender porque na realidade a gente acaba trabalhando o método tradicional com eles, e a gente teria que chegar a um ponto assim, que o aluno aprendesse de outra forma. Eu mesmo já tentei várias coisas, mas eu não consigo ainda, eu acabo voltando pra um método mais tradicional, justamente por causa da disciplina deles, mas eu quero, eu quero ter essa mudança, e acho que para isso, todos professores têm que ser quarenta horas aqui dentro. (ENTREVISTA, P 03)

Aqui a gente tem tempo integral para trabalhar o ser humano como um todo, mas muitas vezes eu acho que a gente fala em fazer coisas diferentes, mas se apega ao modelo padrão, do que é currículo, do

que eles têm que aprender, enfim, e talvez a gente não ofereça pra eles tantas coisas, a mais. (ENTREVISTA, P 04)

Além disso, as práticas de educação integral influenciam a não perpetuação da cultura do isolamento, que será tratada no próximo capítulo, pois contribuem de forma positiva para romper com práticas solitárias e isoladas, bastante comuns na escola, em que cada docente realiza seu trabalho pedagógico enclausurado, formando pequenas ilhas, pouco ou nada conversando entre si, o que resulta, para cada nível de ensino, na adoção de práticas pedagógicas pautadas por princípios muito diferenciados. Essa realidade na educação integral parece ter pouco espaço, pois são esperadas posturas docentes que não se limitam ao fechar a porta de uma sala de aula e realizar um trabalho que não dialoga com o restante do grupo da escola, conforme retratou o docente no trecho a seguir:

Fazer escola num tempo integral é um contínuo, eu não posso [...] encerrada no meu mundo querer fazer escola de tempo integral, não... Tem que ser desde o primeiro ano, a criança já tem que desde o primeiro ano estar imerso naquele ambiente, nos valores que aquele ambiente constrói, [...] eu vou aprofundando, consolidando à medida que eu vou crescendo, que eu vou evoluindo de bloco, de nível, de série, independente do que for, mas, sempre dentro do mesmo conjunto de valores, do que se pensa de educação. (ENTREVISTA, P 01).

Na opinião do professor, há um destaque para o trabalho pedagógico contínuo que, embasado em uma proposta única, ainda que leve em consideração as especificidades de cada grupo, precisa estar mais identificado com o que se deseja para a escola. Esse é um desafio posto à Educação, de forma global, e a cada instituição educativa, em particular, no sentido de se promover práticas articuladoras que possam conceder à escola uma unidade teórico-metodológica.

Além desses aspectos, para o desenvolvimento de práticas inovadoras são necessários outros elementos, como, por exemplo, a curiosidade e a autonomia. Um gestor, num encontro formativo, provocou o grupo a pensar metodologias que possam estabelecer uma relação com o conhecimento e que corroborem com a curiosidade em aprender, não cultivando práticas de um ensino transmissivo e tecnicista. Em outro encontro, um professor questionou o grupo sobre o que a escola está propondo de diferente, de autonomia, de prática inovadora. Os relatos sobre essa discussão são os seguintes:

Como eu posso ajudar esse aluno, realmente pensando na proposta, a crescer como sujeito? Como eu posso ajudar esse aluno que está sete horas comigo a ter um melhor desenvolvimento? Eu não vou deixar de lado os objetivos que eu tenho que vencer durante o ano, mas como eu posso desenvolver esses objetivos de uma maneira que seja mais atraente para esse aluno? Que ele possa sim levantar, que ele possa se movimentar, que ele possa pesquisar? (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 04, 19/05/16).

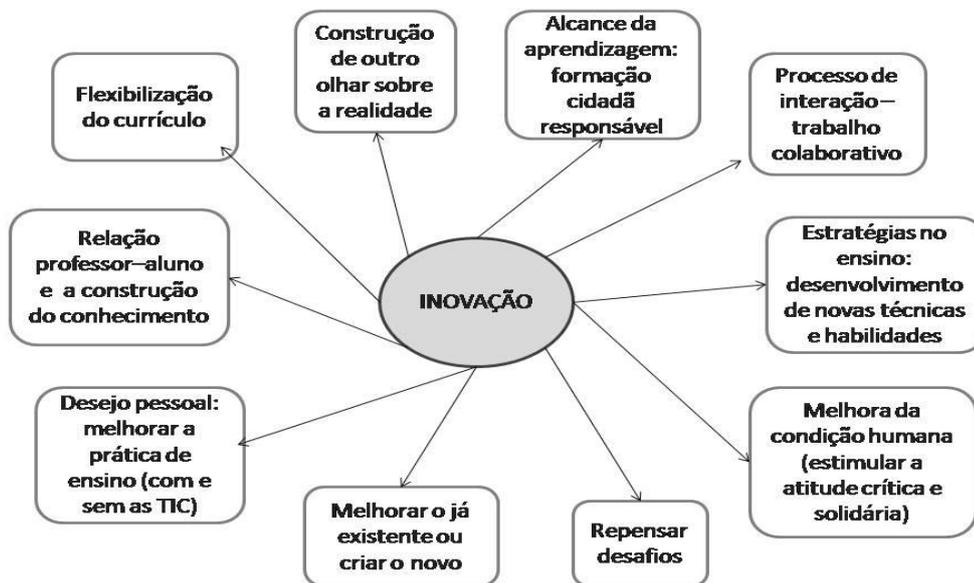
Acho que isso é importante a gente pensar, o que essa escola está propondo de diferente? Sabemos? Temos diferentes aulas, propomos autonomia, mas será que estamos conseguindo fazer isso de fato? Será que a gente está conseguindo ter essa prática inovadora? (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 01, 14/07/2016).

Outro professor referiu-se de forma positiva aos momentos de reflexão e de discussão, reconhecendo as contribuições que esses momentos promovem às suas vivências e nas práticas com os alunos, que muitas vezes percebem a diferença entre essa escola e as demais. Segundo ele:

Eu acho que às vezes a gente coloca as coisas que a gente vê de negativo, parece que são bastante, mas eu acho que, na verdade, a gente como está sempre falando de fazer algo inovador, enfim, a gente acaba criando muita expectativa e quer ver logo essa coisa inovadora acontecendo, [...] mas eu tenho a impressão, em alguns momentos eu percebo que, se eu saísse daqui hoje e fosse para qualquer outra escola, eu sentiria que dei um passo atrás porque a visão que eu tenho, é de que aqui a gente está avançando no sentido de discutir, e isso de enxergar coisas negativas e falar delas é porque a gente, está podendo questionar, pensar. Então eu acho isso interessante [...] os alunos muitas vezes percebem que é uma escola diferente, e a gente não, e eles saem daqui e vão pra outras escolas e percebem a diferença sim... (ENTREVISTA, P 04).

Diante dessas dificuldades apontadas pelos professores e gestores, sobre o que considerar como inovação e/ou práticas inovadoras, recorro às ideias de Arruda (2017), conforme figura abaixo, para vislumbrar alguns dos principais aspectos que se relacionam com o conceito de inovação no processo de ensino. Tais ideias são fruto de um estudo realizado recentemente pelo autor, que buscou investigar práticas pedagógicas inovadoras, em instituições de ensino do Brasil, da Espanha e do México, em sua relação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Figura 6 - A inovação e suas relações com o processo de ensino



Fonte: Arruda (2017)

Segundo Arruda (2017), a inovação no processo de ensino tem estreita relação com esses aspectos apresentados na Figura 6, que se relacionam tanto direta quanto indiretamente com a escola investigada, pois demonstram os movimentos que os docentes, gestores e estudantes vêm experienciando em busca de uma educação inovadora.

Traçando um paralelo entre esses aspectos e as vivências observadas no processo de investigação, é possível inferir que alguns pontos se mostram mais solidificados, enquanto outros ainda permanecem em discussões que não avançaram para a concretude. Quando buscam a flexibilização do currículo através de uma nova estratégia de ensino, mesmo não alcançando os objetivos esperados, há um movimento para melhorar o já existente; alguns professores e gestores demonstram o desejo de qualificar a prática de ensino, o que fica evidente em suas propostas para um planejamento compartilhado, bem como através de suas frustrações quando não alcançam os objetivos traçados. Há, da mesma forma, a preocupação com o desenvolvimento de atitudes críticas e solidárias e o da formação cidadã e responsável, uma vez que tentam gerar um processo de ensino que oportunize espaço para práticas de autonomia e de curiosidade, isso

simultaneamente ao estabelecimento de uma relação professor-aluno mais próxima. As práticas colaborativas são destacadas e tensionadas a todo momento e, ainda que os participantes entendam que precisam de maior coletividade, há uma grande influência do tempo integral para diminuir as práticas isoladas da cultura escolar, aspecto que será detalhado mais adiante.

Analisando o contexto de pesquisa à luz do referencial teórico aqui apresentado, é possível elencar vários momentos em que a escola e seus sujeitos se mostram com potencial para promover a inovação e a busca de caminhos para efetivá-la no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar o papel fundamental da avaliação, que oportuniza retomar as escolhas feitas contrapondo aos seus resultados, de forma individual e coletiva, pois permite encarar com mais nitidez os desafios superados, aqueles que se mantêm e os novos, mesmo os já conhecidos, mas que continuam acompanhando todo o processo. De acordo com um professor, “É muito desafio, a gente não consegue achar um equilíbrio entre o nosso discurso e a nossa proposta, com a nossa prática. Então pra gente os desafios não estão claros, está claro o que a gente pretende.” (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 02, 14/07/2016).

Um dos desafios elencados pelos professores na construção e desvelamento da proposta de Educação Integral em tempo integral, foi o tempo, pois, atrelado à inovação e à educação integral, o tempo - do mesmo modo que concede maiores oportunidades formativas para a realização desse projeto - também suscita indagações que atravessam as práticas docentes, as concepções de ensino e a construção desse ser integral.

A seguir, apresentarei as discussões sobre o tempo e as inquietações que ele provoca.

5.2 Tempo

De acordo com estudiosos que se debruçam a pensar a temática do tempo, como Elias (1998), Arroyo (2000, 2004), Arco-Verde (2012) e Parente (2010), este pode ser entendido como uma construção sócio-histórica e cultural, uma vez que, criado pelo homem, não é dado a priori, portanto, passível de transformações.

Nas sociedades primitivas, a forma de mensurar as necessidades de fome,

sono e sede ocorria através de uma lógica própria. Com a agricultura, o homem começou a criar maneiras de acompanhar os ciclos de desenvolvimento de certos alimentos utilizando os recursos da natureza, como as fases da lua e os movimentos da Terra. Conforme a sociedade foi tornando-se mais complexa, as maneiras de controlar e padronizar o tempo, em virtude do trabalho, vão se intensificando (ELIAS, 1998). Parente acrescenta que:

[...] nas sociedades industriais, de forma geral, o tempo vira moeda, ganha valor e o que conta não é mais o valor das tarefas e, sim, o valor do tempo. O relógio passa a ser o regulador dos novos ritmos da vida industrial e também objeto de necessidade para a emergência do capitalismo. (PARENTE, 2010, p. 138).

Na perspectiva desse contexto social e histórico da construção do tempo, os tempos escolares vão sendo criados a partir de uma ideia de tempo como um valor, por exemplo, tempo de produção, de controle, de rendimento, e que tem influência direta na organização da escola, cuja herança, ainda hoje mantida, refletem na forma de uma lógica transmissiva. Como aponta Arroyo (2004), isso acabou cristalizando calendários, níveis, séries, semestres, reprovações, grades, recuperações, disciplinas, enfim, rituais em que todos os tempos, tanto dos professores quanto dos educandos, tornam-se reféns dos conteúdos a serem transmitidos. O autor ainda ressalta que não há a preocupação em adequar os tempos da escola aos tempos da vida das crianças e jovens que a frequentam, o que acarreta um total e persistente “enquadramento” de docentes e estudantes.

Assim, a temporalidade assume caráter central nas práticas escolares, provocando questionamentos e confluências acerca dos tempos da vida, da escola e os tempos de escolarização, principalmente em uma instituição onde “esses tempos” encontram-se ampliados e, portanto, mais propensos para pensar essa tríade proposta por Arroyo (2000, 2004).

De acordo com o Censo Escolar de 2014, o número de estudantes que permanece na rede pública da educação básica em tempo integral equivale a 15,7% do total. Esse número deve ser ampliado, de acordo com a meta 06 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que prevê o aumento da oferta de Educação Integral para todo país, objetivando que 50% das escolas ofereçam, até o ano de 2024, a Educação Integral. Portanto, a tendência

nacional, de acordo com o PNE, é que mais escolas passem a ampliar a carga horária de atividades aos estudantes. Contudo, Monlevade (2012) alerta para uma questão que pode inviabilizar tal pretensão, que diz respeito à capacidade financeira de “suportar” essa meta nas escolas públicas de educação básica.

A ampliação do tempo de permanência das crianças e jovens na escola é o aspecto primordial, e condicional, para a implementação da escola de educação integral, que se configura por uma jornada de, no mínimo, sete horas diárias durante todo o ano letivo, conforme previsto nos Decretos nº 6.253/2007 e nº 7.083/2010.

Ampliar o tempo de atividades na escola pressupõe repensar a lógica de organização e de entendimento da função da instituição, uma vez que as relações estabelecidas com o aumento de tempo em que os estudantes ali permanecem tornam-se propulsoras de um currículo que venha a garantir melhores oportunidades de aprendizagem e de ensino. Arco-Verde (2012, p. 89) argumenta que:

O tempo se apresenta como elemento bastante significativo na cultura escolar, não por sua concepção linear física - o tempo do relógio, construído pelo homem, com o refinamento da ciência, que resultou na uniformização e universalização do tempo cronológico no mundo -, mas pelo aspecto dinâmico que ele toma, seja em relação às práticas pedagógicas presentes na transmissão cultural da escola, seja pelo aspecto organizativo dos tempos sociais e humanos na instituição escolar.

As reflexões sobre este tempo dinâmico e significativo apresentam-se também aos docentes participantes desta pesquisa, uma vez que, através de suas enunciações sobre as diferentes indagações acerca dessa temporalidade, fizeram com que esse aspecto se constituísse uma unidade temática de destaque na categoria de análise Educação Integral. Tais resultados serão discutidos a seguir, quando buscarei demonstrar as formas como o tempo se apresentou para os sujeitos no processo de investigação.

A educação integral caracteriza-se pelo aumento de permanência dos estudantes na escola, o que possibilita a reflexão acerca das práticas pedagógicas sobre esse tempo estendido. Sobre esse aspecto, um professor mencionou que percebeu a necessidade de mudar o trabalho com as crianças menores, especialmente com as crianças de seis anos, já que muitas estavam aborrecidas e não queriam realizar as atividades de copiar do quadro e escrever em folhas. Ele relatou que:

[...] Esse ano eu estou trabalhando com os pequenos [...] a gente começa a perceber que na idade deles, eles passavam o dia inteiro na escola e muitas vezes sentados, faziam todas as atividades sentados... desde música, enfim, sempre uma coisa muito dirigida. Começamos a questionar, que eles são crianças, que quando eles saem daqui já está no final do dia, que eles precisam ter momentos de brincar aqui também, pois sempre é tudo muito dirigido, se é para brincar, agora é hora de roda, agora de bola, mas naquele momento de escolher ou de ficar sem fazer nada, de conversa, de poder escolher o que fazer. Às vezes a gente não oferece para eles por isso que às vezes de tarde mesmo eles estão assim, aborrecidos, e não querem fazer nada de quadro, folhas e tal. (ENTREVISTA, P 04).

Levar em consideração as necessidades presentes no desenvolvimento das crianças é fundamental na educação, sobretudo na educação integral, pois as crianças permanecem um longo período do dia na escola. Nesse espaço de tempo, a diversificação de atividades estimula diferentes dimensões e podem auxiliar no rompimento das tarefas dirigidas e segmentadas que a escola oferece, como, por exemplo, a hora da roda, hora de bola, hora de brincar, hora de conversar; além disso, possibilitam que outras necessidades sejam trabalhadas de acordo com as dificuldades das crianças.

Nesse contexto de aparentemente mais, um professor lembrou que os alunos precisam conversar entre si:

Quando é que eles conversam? Aí no refeitório eles não podem, tem que conversar baixinho, aquela coisa que é hora do café, na hora do almoço a mesma coisa, aquela organização, aquela coisa toda, e aí eles saem pra aula, quando é que eles conversam? Entre eles, quando é que eles descansam? A gente tem 15 minutos ali do café, eles têm os 15 minutos rapidinho, 15 minutos de manhã e 15 minutos de tarde, eles não têm esse tempo que eles são adolescentes. Então o que acontece, eles precisam conversar, eu percebo isso na sala de aula, chega um momento da manhã que eles precisam, eles não aguentam mais, e aí isso que a gente dizia todos os dias, daqui a pouco está ficando pesado pra eles. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P10, 19/05/2016).

Embora isso pareça simples, um dos professores menciona que, muitas vezes, não consegue tornar esse tempo ampliado em um tempo de maiores e melhores aprendizados para as crianças, demonstrando o quanto administrar e planejar os tempos numa escola de tempo integral requer adequações e reflexões,

configurando-se como um processo de aprendizagem também para os docentes, conforme relatado abaixo:

Como eles estão aqui o dia inteiro e nós também, eu acho que a gente precisa aprender a fazer com que esse tempo seja de educação integral, seja mais amplo, seja mais produtivo, e não só aquela escolarização curricular, sabe? Às vezes a gente se preocupa, que a maioria dos alunos tenha uma defasagem, tem dificuldade, mas a gente tem que oferecer outras coisas a eles, eu acho, e muitas vezes não conseguimos como fazer. (ENTREVISTA, P 04).

Essa manifestação provoca vários questionamentos sobre a educação integral, sobre o tempo da educação integral. Por exemplo, a instituição escolar em tempo integral realiza educação integral? Que tempo é esse da Educação integral? Essas problematizações acerca do tempo da educação integral trazem à discussão aspectos do tempo (im)produtivo e do tempo de (des)prazer, provocando a reflexão sobre as condições de aprendizado e de desenvolvimento, tendo presente os conteúdos das disciplinas e a formação integral do ser. A opinião do professor também possibilita a indagação sobre “para que” e “para quem” é esse tempo? São muitas indagações...

Outro professor comentou sobre sua preocupação e angústia ao perceber que antes considerava o tempo de 4 horas mais produtivo, até entender que a educação integral não consiste em duplicar as disciplinas, mas promover outras oportunidades de aprendizado. Assim ele expôs seu ponto de vista:

Então, na educação integral, o tempo integral pode gerar outras oportunidades, mas a pergunta permanece, o que fazer com esse tempo? Como definir o tempo (im)produtivo? E (im)produtivo para quem(m)?

Um dos gestores também comentou que não se trata de dobrar as horas das disciplinas, mas, sim, desenvolver a cidadania, a consciência social, permitir outras leituras, outros olhares sobre a realidade social. Além disso, desenvolver um cidadão pleno, em suas várias dimensões, como demonstrado no relato a seguir:

Esse gestor comentou que o foco é o tempo, porém um dos professores mencionou que a questão é mais complexa, que o tempo já é uma realidade, por isso vai além do tempo, haja vista que não é somente o tempo de permanência que define o tempo integral, mas sim a proposta da educação integral que se tem. Para ele, a:

[...] busca por uma escola em tempo integral, o que eu acredito que a gente tem, sim, já temos, já é realidade, mas a gente precisa de muito mais pra que de fato essas crianças não fiquem aqui neste tempo a mais, porque não é só o tempo que vai dizer se é tempo integral ou não, não é só ser turno ou contraturno, que vai definir. Eu acho que é muito mais a visão que se tem, o que se propõe, até mesmo em termos metodológicos de sala de aula... como se pensa o aluno... a avaliação, todo processo. Acho que ele é muito maior do que o tempo e, acho que no momento de formação é um pouco isso, assim, esse tempo, pra se pensar, o turno integral, o tempo integral, que tempo é esse. (ENTREVISTA, P 01).

Várias questões aqui discutidas - como o tempo, os aspectos teóricos e metodológicos que subsidiam as práticas pedagógicas, as concepções sobre os alunos, os processos de ensino-aprendizagem, a avaliação, as condições de trabalhos dos professores, entre outros - objetivaram a articulação com a proposta de uma escola de Educação Integral. No entanto, tais discussões vão além desses aspectos. Assim, cabe destacar que alguns autores criticam essa proposta de educação, apontando que a ampliação do tempo dos alunos na escola relaciona-se, na verdade, ao controle dos estudantes das camadas mais pobres da população, em uma perspectiva de prevenção da marginalidade. Arco-Verde (2012, p. 90), por exemplo, comenta que:

A extensão da jornada diária de tempo integral, que instituiu fato peculiar na educação brasileira, apresenta um contraditório discurso de democratização e de atendimento parcelado da população, sobremaneira a das camadas mais pobres da população. Algumas críticas têm evidenciado que o objetivo fundamental das propostas de extensão da jornada é o controle dos estudantes das camadas populares, na perspectiva da prevenção da marginalidade, ao secundarizar a perspectiva de melhoria da qualidade de ensino no direcionamento de uma proposta efetiva de educação para todos.

O discurso da democratização e da universalização da educação deveria garantir a melhoria da qualidade de ensino. Assim, a escola de educação integral pode representar o direito à educação pública para todo cidadão brasileiro que dela necessite, não apenas com relação ao acesso e permanência, mas com qualidade social¹⁸, podendo, dessa forma, minimizar as desigualdades sociais que vêm se

¹⁸ Compartilho do pensamento de Silva (2009, p. 225) ao definir escola com qualidade social: “A qualidade social da educação escolar não se ajusta, [...] aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de

perpetuando ao longo dos processos sociais e históricos, trazendo em seu cerne a marca ideológica da educação de qualidade para todos, ressaltando a escola pública como o local dessa transformação.

A busca pela construção de uma educação de qualidade para todos pode ser traduzida pela preocupação com a integralidade para todos os sujeitos do processo formativo, entendendo como tais os estudantes e os professores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Sobre isso, um dos professores participantes da pesquisa comentou que:

Eu acho que a importância da formação continuada na escola de tempo integral é isso, é tu te colocar também, nessa educação, tu te colocar como aprendiz, como um sujeito que está em formação, não só profissional mas pessoal também, formação integral pra todos, que todos nós estamos, nessa formação [...] Por se pensar a educação muito pra além, dos conteúdos escolares, tradicionais, que se restringem ao português e à matemática, pensar o teu aluno como um ser integral, como um ser que está pra além dessa escola, e pra além do que a escola pode desenvolver em termos de conhecimentos técnicos, específicos, escolares, mas tu perceber ele como sujeito, como cidadão, com uma formação, que ela é humana, ela é psicológica, ela é muito mais do que esse conhecimento escolar, e acho que a formação continuada, numa escola de tempo integral, ela é fundamental por isso, porque se a gente pensa em formar, seres integrais, a gente tem que estar imerso nessa integralidade. (ENTREVISTA, P 01).

A opinião do professor sobre a integralidade da formação humana, sobre o ser integral, direciona-me às palavras de Arroyo (2012, p. 44-45), que diz:

Alargar a função da escola, articulando o direito ao conhecimento, as ciências e as tecnologias, com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo, suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais.

consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas”.

Com isso, a educação integral pode articular os diversos tipos de conhecimentos e saberes, a multiplicidade e diversidade cultural, a riqueza do universo simbólico e das identidades diversas, as múltiplas linguagens e memórias, o cognitivo e o emocional.

Nesta mesma linha de argumentação, um gestor observou a necessidade de a escola promover atividades lúdicas, pois considera que:

As crianças estão aqui dentro oito horas por dia e muitas vezes elas passam mais tempo ativas dentro da escola do que em casa, porque eles chegam tomam café, jantam e dormem, então o tempo que eles passam aqui todo dia. [...] O tempo deles [...] é o dobro do tempo de outro aluno de outra escola. Então quando eu digo assim: gurias, a gente não pode comparar com outras escolas, em mandar um monte de coisa pra fazer em casa, porque não é o mesmo aluno de outra escola que a gente trabalha, ele é o aluno que fica aqui o dia todo, que horas eles não fazem nada? Que horas eles brincam? Eles olham TV? (ENTREVISTA, G 02).

O comentário desse gestor evidencia uma compreensão em relação à ludicidade no processo educativo. Ele ressaltou a necessidade do lúdico com intencionalidade pedagógica, indicando, portanto, que o lúdico faz parte do processo de ensino e de aprendizagem.

Cabe salientar que o lúdico é constitutivo dos processos formativos, sendo que, na perspectiva que defendo, apoiada nos estudos de Vygotsky, a brincadeira e o brincar, bem como os jogos implicam e desenvolvem as funções psicológicas superiores, como o raciocínio, o pensamento, a abstração, a memória, a atenção, a linguagem e a afetividade.

É importante que os diferentes tempos sejam respeitados: o tempo de a criança viver a infância, do jovem viver seu protagonismo, e dos professores, com a responsabilidade e a cobrança dos conhecimentos formais, como, por exemplo, encontrar o fio condutor que não perpetue uma educação homogênea, mas que leve em conta as singularidades e não acabe sendo excludente e particularizada.

Destaco as dualidades que a questão do tempo provoca nos professores, visto que, como vem sendo abordado na literatura educacional, principalmente nos estudos da infância, é preciso considerar o tempo da criança e do jovem, não deixando de oportunizar a eles o acesso às ferramentas do conhecimento produzido pela humanidade, sendo a escola o espaço, por excelência, reservado para isso.

Dois professores opinaram sobre esse aspecto:

Isso é uma coisa que eu tenho refletido, com relação a minha prática, como integrar o tempo deles ao tempo do que a gente precisa ensinar pra eles? Ao mesmo tempo, que a gente tem que respeitar o tempo da criança, a gente não pode deixar só o tempo deles, então isso, acho que seria uma coisa bem importante pra nós pensarmos assim, o tempo... (ENTREVISTA, P 01).

E quando a gente pensa na questão da educação integral a gente está colocando uma carga a mais na escola e nunca tirando a carga que ela já tinha, que era de ensino dos conteúdos, como ela já disse por vezes a gente fica tentando fazer com que aquele aluno se comporte melhor, cria uma rotina dentro da escola [...] é importante, eles estão o dobro do tempo, então esse equilíbrio de: Como fazer tudo sem deixar de fazer o mínimo? Eu acho que é um desafio. Qual é o peso dessa avaliação? Está melhorando a parte humana? A parte de convivência? Mas ele não está desenvolvendo os conhecimentos. Eu acho que a gente não pode se contentar com alunos que sabem menos do que deveriam saber daquele bloco, daquele ano, daquela série... então isso é uma coisa que me deixa assim... é a qualidade da educação. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 04, 14/07/2016).

Pelo fato de os sujeitos ficarem mais tempo em interação, a educação integral colabora para uma maior integração entre os professores, pois contribui para práticas pedagógicas coletivas e para o estabelecimento de vínculos entre os docentes e em relação ao desenvolvimento de sua área de saber, conforme a opinião a seguir:

O que eu vejo de diferente [...] que há uma interação maior entre os professores, entre os pedagogos e os professores de área. Justamente por estarmos atuando juntos, a minha aula também é perpassada pelo conteúdo deles, porque eu tento todo momento puxar o conteúdo deles [...] o que eu puder pra agregar valor, agregar sentido ao que eles estão aprendendo com o pedagogo. (ENTREVISTA, P 07).

Outro professor pontua, ainda, que essa inter-relação ocorre da mesma forma com os estudantes, ou seja, os professores interagem mais com os alunos da escola, não só com os alunos das suas turmas, conforme seu comentário a seguir:

Aqui eu percebo que a gente tem uma relação com os alunos, uma relação que eu não tinha com os meus professores, que, sabe, não existiam, porque o espaço e o tempo é muito menor, tu estás menos tempo com aquele professor e com todos os outros professores, então eu acho isso uma coisa bem bacana, a relação que a gente

tem com a nossa turma e com os outros alunos também , porque todo mundo se conhece, eu acho bem bacana, bem positivo. (ENTREVISTA, P 04).

Nas colocações dos professores, é possível perceber o quanto as relações tomam uma proporção significativa, trazendo a eles, e possivelmente aos estudantes, a constatação de que ocorre de fato uma integração maior, tanto entre os professores quanto com os estudantes. Esses momentos em que compartilham de um espaço de convívio intenso oportunizam a superação das relações de poder e o distanciamento entre eles. Historicamente, a figura docente esteve atrelada a quem detinha um saber a ser transferido a outros, e os estudantes como aqueles que seriam preenchidos com esse saber. A vida de cada um, os sentimentos e os espaços de conversas eram deixados de lado, em detrimento do conteúdo a ser repassado.

Ao mesmo tempo, esse intenso e dinâmico envolvimento com as crianças e jovens configura-se como uma conexão entre os objetivos a serem desenvolvidos e as questões relacionais que perpassam tanto entre os professores quanto com os alunos, fazendo com que o professor tenha de lidar e aprender a tratar dessa “carga gigantesca de coisas” que envolvem os alunos e seus familiares, como mencionado no relato abaixo:

O professor, acho que sai, sai da sala de aula, com uma carga gigantesca de coisas, [...] a escola de turno integral ela tem muito mais disso, que é se envolver com a família, que é se envolver com os problemas, que é se envolver diretamente com o aluno, muito mais do que aquele que fica quatro horas em sala de aula e vai embora. A gente passa muito mais tempo com eles. [...] é complicado, porque tu tens a maior parte do tempo é resolvendo problema, é conversando, é lidando muito mais com o dia-a-dia deles. (ENTREVISTA, P 06).

A qualidade do tempo também está atrelada às atividades diferenciadas ofertadas na escola, que poderiam contribuir para sua qualificação e formação integral, se também houvesse a ampliação de sua oferta, como considerou um professor:

Porque a gente tem que ver, pensar isso, eles estão o dobro de tempo, então eles deveriam ter o dobro de oportunidades, o dobro de coisas, na minha opinião, não pensando em dar mais conteúdo, mas

de trabalhar mesmo. Por exemplo, no sexto ano, eles são adolescentes, poderiam estar tendo outras oficinas, uma oficina de Taekwondo, uma oficina de artesanato, coisas a mais, do que os alunos que estão frequentando só o sexto ano em uma escola regular. (ENTREVISTA, P 02).

A imersão na educação integral com a participação sistemática nos espaços formativos impulsionou constantes questionamentos por parte do grupo de professores, em um processo crítico-reflexivo que alavancou o repensar os papéis dos professores, dos gestores, dos estudantes, da própria educação e do ensino integral.

Durante os encontros, as perguntas lançadas pelos participantes da pesquisa estavam voltadas tanto a eles mesmos quanto a todo sistema e à reforma educacional a que se pretende, trazendo um caráter importante ao ensino, que é a capacidade de discutir e problematizar o cotidiano, as próprias práticas e escolhas, indo contra a lógica repetitiva e automatizada, sem oportunidade reflexiva, mas avançando no sentido da ampliação dos olhares e da não-cultuação dos silêncios das práticas pedagógicas.

A postura crítico-reflexiva dos professores tornou-se preponderante nos encontros formativos, e os questionamentos advindos desses encontros emergiram de forma sistemática, fator que colaborou para novos questionamentos à proposta da escola, colocando suas bases sob novas indagações a partir da atuação na educação integral.

5.3 Questões sociais e ambientais

As questões sociais e ambientais são constitutivas do campo da Educação Ambiental. Contudo, a herança deixada pelo cartesianismo, e ainda presente nos modos de integrar essas duas instâncias, promove cisões, em que uma se torna mais evidente que a outra de acordo com a área do saber que está envolvida. (LAYRARGUES, 2009). Dessa forma, torna-se um desafio congregar um olhar sistêmico e integral a cada uma delas, o que Carvalho (2004a) denomina como um “entendimento socioambiental do meio ambiente”, em que a relação entre as questões sociais e ambientais aparecem entrelaçadas, uma sendo condição de existência da outra, garantindo que essa discussão aconteça de forma indissociável,

visto que a educação compreende as dimensões sociais e ambientais em uma perspectiva de integralidade.

Nessa perspectiva, compreendo que a educação ambiental está presente em todo texto, e não pretendo encerrá-la ou reduzi-la a apenas um momento deste estudo; contudo, no contexto da pesquisa, as questões sociais e ambientais apareceram de forma significativa nos discursos dos sujeitos investigados, merecendo atenção e destaque, uma vez que demonstram seus posicionamentos, embora não tenham nomeado suas práticas como Educação Ambiental. Assim, fica demonstrada a potencialidade que esse espaço apresenta em virtude das inter-relações que proporciona, sendo capaz de promover elos de ligação para que o desafio de olhar para o mundo a partir da integralidade e do olhar socioambiental possa ser instaurado.

A escola pesquisada apresenta um olhar diferenciado daquele que vem sendo apresentado como “a forma” de fazer Educação Ambiental numa instituição escolar, pois “segundo a classificação do Censo Escolar, a Educação Ambiental no Brasil é aplicada através de três modalidades principais: Projetos, Disciplinas Especiais e Inserção da Temática Ambiental nas Disciplinas.” (HENRIQUES *et al*, 2007, p. 21). Nesse sentido, a escola demonstra um avanço quando apresenta, em seu PPP, a Educação Ambiental como um eixo norteador que irá passar por todas as atividades, não se encerrando em um olhar apenas preservacionista e naturalizado do ambiente, embora esses também estejam presentes, pois compõem a multiplicidade de interpretações e abordagens da Educação Ambiental, contudo não são as bases orientadoras das práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo, há uma preocupação significativa da escola em promover uma visão mais integrada às relações socioambientais, assumindo esse desafio e ofertando atividades possíveis de serem reinventadas, caminhando, portanto, para a efetivação de uma relação diferente com o meio, fomentando ações que venham a contribuir para o diálogo no conflito. Além disso, visando à participação de todos e buscando compreender o sujeito a partir das suas aspirações e do seu contexto, entendendo a escola como um espaço plural, dinâmico e em constante mudança.

Assim, evidencio a Educação Integral e a Educação Ambiental como possibilidades para repensar a própria Educação, pois buscam romper com a lógica cartesiana reducionista que não concebe os sujeitos em sua relação integral com o

mundo, nem percebe as múltiplas e diversas relações do homem com a natureza e a sociedade. Considerar a formação integral do sujeito em todas as suas dimensões torna-se fundamental para refletir acerca de uma postura educativa diferenciada, haja vista que o processo de ação-reflexão-ação é necessário para o exercício da cidadania, da autonomia, e da participação, aspectos fundamentais que podem configurar a lógica que se pretende vivenciar, junto com o enfrentamento das questões sociais e ambientais e do fortalecimento das propostas de sustentabilidade da terra e do mundo.

Cabe lembrar que, tradicionalmente, a instituição escolar apresenta-se como o local, por excelência, onde se encontra ainda a expressão do pensamento cartesiano, da ética antropocêntrica e das desigualdades sociais. Catani (2007), ao apresentar a obra de Bourdieu, salienta que o autor enfatizava que a escola (do maternal à universidade) transfigura os fatores sociais de desigualdade cultural em desigualdades escolares, quase sempre entendidos como desigualdades de méritos, inteligência, aptidões ou de habilidades pessoais. Segundo o autor, para Bourdieu, a escola agrava as desigualdades por privilegiar os conhecimentos associados aos padrões da elite, ao privilegiar a cultura dominante. Nessa perspectiva, o autor afirma que a escola é uma instância conservadora, que a pedagogia pode agravar as diferenças sociais e que o sistema escolar não vai igualar as oportunidades ou dar educação para todos, mas pode, no entanto, não reforçar a desigualdade.

Nesse contexto, acredito que a Educação Integral e a Educação Ambiental Crítica podem contribuir para não reforçar a desigualdade, pois buscam romper com essa cultura escolar que historicamente mostra-se através de uma lógica pautada, prioritariamente, pelo desempenho cognitivo e individual, por acentuar os antagonismos e as desigualdades existentes no cenário social e histórico, por acirrar as diferenças de classes sociais, etnias, gênero e raças, bem como por reforçar as dicotomias dos aspectos intelectuais e afetivos, racionais e emocionais, subjetivos e objetivos.

Acredito que os ideais defendidos pela Educação Ambiental Crítica e pela Educação Integral podem ser oportunidades de minimizar as dicotomias entre homem e natureza, homem e sociedade, sociedade e natureza. Além disso, esses ideais permitem amenizar a dicotomia entre teoria e prática na sociedade, trazendo para o cerne do processo educativo as relações e as questões sociais e ambientais,

bem como as discussões teóricas e práticas, em uma relação de indissociabilidade.

Um aspecto presente nas discussões dos encontros de formação continuada diz respeito à relação entre teoria e prática, às reflexões sobre as distâncias e cisões entre os aspectos teóricos e práticos da educação. Sobre essa temática, Loureiro (2004, p. 44) apresenta a seguinte reflexão:

O ser humano é um ser teórico-prático e a transformação das condições de vida se dá pela atividade unitária entre agir e pensar. Em síntese, o problema atual da teorização não está na dicotomia entre pensar e teorizar, mas no modo como esta se define em uma sociedade que prima pelo dualismo entre o teorizar e o fazer e pela fase ideológica dos valores e visões sociais de mundo inerentes às classes dominantes.

Esse dualismo entre o teorizar e o fazer é frequentemente encontrado nos discursos do contexto educativo, principalmente nas discussões sobre as práticas pedagógicas. Um dos professores da pesquisa observou que:

Muitas vezes esquecemos da teoria, ou se pensa como se a teoria fosse uma coisa fora, de outro mundo, e não é. A teoria é sobre a escola, é sobre o que se faz, no dia-a-dia, então acho que é importante pra isso, pra ter em sintonia as duas coisas. (ENTREVISTA, P 01).

Um dos fatores que se tornou significativo no processo de acompanhamento da escola investigada diz respeito ao posicionamento crítico dos docentes, que foram demonstrando, ao longo dos encontros e nas entrevistas, posturas críticas e não de meros receptores passivos das opiniões e decisões dos gestores e dos colegas. Isso está em consonância com o pensamento de Gadotti, ao dizer que:

A pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os e convive com eles. Ela se inspira na dialética. (GADOTTI, 2012, p. 26).

Os professores que se pronunciavam o faziam de forma argumentativa-reflexiva, apontando questionamentos para se pensar a conjuntura social e educacional, a relação entre teorizar e fazer que qualificam e provocam reflexões e debates acerca da escola e dos processos que se desejam implementar, fazendo

com que os espaços formativos sejam efetivamente capazes de produzir Movimentos que demarcam conflitos, concordâncias e discordâncias sempre provisórias, conferindo um caráter dinâmico aos encontros.

A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida mesma em que transforma o mundo. Toda pedagogia refere-se à prática, pretende se prolongar na prática. Não tem sentido sem ela, pois é ciência da educação. Mas não só. Fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial a unidade entre teoria e prática. A pedagogia como teoria da educação não pode abstrair-se da prática intencionada. A pedagogia é sobretudo teoria da práxis. (GADOTTI, 2012, p. 26-27).

Nessa discussão, torna-se importante ressaltar que com a aproximação entre esses dois campos do saber é possível pontuar e reafirmar o quanto não cabem generalizações nem homogeneizações quando se pensa a Educação Ambiental e a Educação Integral, uma vez que estas podem ser desenvolvidas e pautadas em diferentes entendimentos, que comportam multiplicidade de conceitos e diversidade de práticas, com inúmeras e variadas implicações epistemológicas, políticas e éticas.

Ao buscar estabelecer relações entre os principais conceitos que caracterizam a Educação Ambiental e a Educação Integral, considero aspecto central a concepção da formação integral do indivíduo na inter-relação com a natureza e a sociedade. Nesse sentido, suas propostas e suas realizações buscam contrapor-se à lógica tradicional, em que o ensino se organiza e perpetua-se, uma vez que propõem o desenvolvimento do sujeito para além da valorização do conhecimento intelectual, mas em suas dimensões culturais, corpóreas, emocionais, simbólicas, sociais e políticas.

Assim, torna-se importante ressaltar que a expressão “educação ambiental” que orienta este estudo vai além do seu entendimento como sinônimo de natureza intocada ou de uma prática educativa voltada à preservação e mudança de comportamentos considerados ecologicamente corretos. Tal definição, que associa o termo ambiental à ecologia, ampara-se, geralmente, na corrente conservacionista

que predomina nos discursos e nas práticas nomeadas como ambientais, pois estão atreladas a uma visão reducionista do ideário social.

Como ressalta Layrargues (2009), o alcance e as proposições da educação ambiental vão muito além do trato ecológico, uma vez que não se resumem ao estudo dos sistemas ecológicos e suas estruturas, mas pressupõem a ampliação desse olhar, buscando o aprofundamento do estudo e do funcionamento de sua estrutura e dos sistemas sociais.

Dizer isso significa afirmar o caráter político, ético e social que a educação ambiental possui, reconhecendo-a como uma atividade que busca avançar nas questões acima mencionadas e, principalmente, na transformação da sociedade capitalista, com a construção de outro modelo de sociedade.

Nesse sentido, a educação ambiental crítica propõe a abertura de espaços para repensar práticas sociais em uma visão menos linear acerca do mundo e das realidades locais e globais, pois busca tratar a interdependência dos problemas e suas soluções a partir do reconhecimento e da responsabilização do modo de produção capitalista e da construção de uma sociedade menos desigual e, ambientalmente, mais sustentável.

Assim, pensar a educação ambiental no contexto formativo da instituição de ensino da educação básica supõe desafios, no tocante ao se nomear tais práticas, pois mesmo com toda a gama de documentos reguladores que tratam da presença da educação ambiental na escola, como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), ainda é muito complexo mensurar seu alcance.

Não há consenso sobre sua definição, fato que pode constituir-se em um dos motivos pelos quais decorrem “práticas educacionais muitas vezes reducionistas, fragmentadas e unilaterais da problemática ambiental, e abordagem despolitizada e ingênua dessa temática.” (BRASIL, 2013, p. 542). Contudo, não é possível atribuir culpa aos docentes por desenvolverem práticas pontuais ou superficiais, haja vista que sua formação na temática ambiental apresenta-se, ainda, de forma incompleta e fragmentada, dificultando a promoção de ações diferenciadas, uma vez que persiste o pensamento construído em meio aos paradigmas da sociedade moderna, que, segundo Guimarães (2007), tende a autoperpetuar-se, reproduzindo uma realidade

já estabelecida e ressaltando os aspectos antropocêntrico, cartesiano, individualista, consumista e concentrador de riqueza, que se contrapõem às características de uma sociedade que se quer coletiva. Segundo o autor:

Romper com essa armadilha é estarmos críticos para que ações conscientes possam provocar práticas diferenciadas, que se voltem para o novo, libertos das amarras do tradicionalismo que reproduzem o passado no presente [...] Então o processo educativo passa por desvelar a origem dos problemas socioambientais, que estão para além das salas de aula, na realidade cotidiana da vida social e não apenas, como tradicionalmente tem acontecido, nos restringirmos às descrições informativas das consequências da degradação como conteúdo apontando unicamente soluções pela via tecnológica. (GUIMARÃES, 2007, p. 86).

Nessa perspectiva, há, ainda, o agravante que diz respeito ao entendimento das temáticas e dos assuntos considerados pertencentes à área da educação ambiental a serem trabalhados no ambiente escolar, pois, como comentou um gestor, ao refletir sobre o trato das questões sociais e ambientais:

O ambiente fica ainda sendo usando assim, não sei se seria palavra certa, não sei seria muito forte, mas como alguns plágios, algumas coisas assim prontas, que figura, digamos "A Terra está morrendo! A Terra precisa! O Planeta precisa da tua ajuda! Sabe... todos juntos com discursos prontos e modismos. (ENTREVISTA, G 04).

O gestor expressou preocupação sobre o fato de que as práticas de educação ambiental resumam-se a reproduzir *slogans* acerca da preservação da natureza e o meio ambiente, pensamento este que se aproxima da corrente conservacionista (SAUVÉ, 2005), portanto desconectada das questões sociais. Destaco o quanto essas indagações e abordagens distintas da educação ambiental ganham proporção e podem nortear as discussões da formação continuada, caracterizada por ofertar espaços crítico-reflexivos aos docentes.

Convém lembrar que o objetivo deste estudo consistiu em acompanhar os espaços de formação continuada como possíveis potencializadores para a produção da educação ambiental crítica, haja vista o entendimento de que a oferta sistemática e regular desse espaço de compartilhamento e reflexões pode oportunizar aos sujeitos o desenvolvimento de novas posturas que possam vir a auxiliar nas necessárias transformações que sociedade requer.

Assim, o que se pretendeu evidenciar foi o quanto a formação continuada pode ser um espaço enriquecedor para impulsionar e provocar a discussão da educação ambiental crítica na escola.

Vivemos em uma sociedade que ainda insiste em olhar de forma fragmentada a realidade, absorvendo posturas de alienação que nos aprisionam em pequenas ilhas sem conseguir estabelecer relações. Segundo Layrargues (2009), esse é o desafio da complexidade, estabelecer relações com o que costumeiramente estamos acostumados a separar, dividir e fragmentar, frutos de um paradigma cartesiano que mobiliza nosso olhar sobre o mundo fazendo com que as relações de mútua causalidade entre fatores ecológicos, econômicos, sociais, culturais, territoriais e políticos sejam simplificadas e descontextualizadas.

As situações vivenciadas pelos estudantes, advindas das suas experiências fora da escola, estiveram presentes em distintos momentos da formação continuada, quando os professores e gestores buscaram elucidá-las tentando compreender tais experiências a partir de um movimento crítico-reflexivo. Nos relatos a seguir, os docentes opinaram sobre o respeito às vivências das crianças e dos jovens, e a importância de trazer essa realidade como conteúdo de aprendizagem:

“Ensinar exige respeito ao saber dos educandos”, a proposta da escola é voltada a isso, respeitar o saber do educando, porém, nós professores temos que trabalhar mais essa realidade. Muitas vezes nos deparamos com coisas do tipo: “Faltei à aula porque meu tio levou três tiros, e o chinelo ficou na minha casa”. Nós trazemos outras coisas, mas não é a realidade deles. Essa é a realidade dos nossos alunos. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 14, 02/04/2016).

É muito importante parar o que está fazendo e refletir sobre isso e não dizer está bem, vamos continuar. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 04, 02/04/2016).

Nessas manifestações, foram abordadas questões acerca da realidade dos alunos fora dos muros da escola, e o quanto isso não pode constituir-se apenas como motivo de sensibilização ou de comoção passageira, mas, como o gestor enfatizou, pode transformar-se em conteúdo de aprendizagem, de acordo como está descrito na proposta da escola. Disse ele que se preocupa:

[...] com a palavra realidade. A gente fica horrorizado, mas não dá para sensibilizar só na hora. Precisamos refletir no grupo de estudos: como eu vou fazer para ouvir, deles, fatos e assuntos, e como eu

posso, enquanto escola, transformar, que políticas públicas eu posso pensar. Como questionar isso, os textos, as dinâmicas, os livros e se propor a refletir com esses alunos. Fazer o nosso aluno se incluir nesse mundo letrado, puxando ao máximo o aluno com dificuldade? (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 04, 02/04/2016).

Seria possível, a partir desse arcabouço de experiências, inseri-las no ensino? De que maneira? Esse talvez seja o grande desafio da educação: encontrar estratégias de unir vida e conhecimento e produzir efetivamente uma educação com significados, com outros olhares acerca das relações do homem, da natureza e da sociedade, o que Freire denomina de educação libertadora, entendida como um ato de “intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 122). Sobre as características desse tipo de educação, o autor esclarece que:

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem-abstração, nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens e suas relações com o mundo. (FREIRE, 2011, p.98).

Na manifestação do gestor, houve o pedido para que isso fosse discutido no grupo de estudos, nos espaços de formação continuada. Muito mais que um modismo, disse o gestor que o “partir da realidade do aluno” precisa ser incorporado de forma a promover mudanças e políticas públicas para a melhoria das condições de vida. Ele propôs, ainda, uma visão mais aprofundada do grupo, que vá além do ato de ouvir um relato, mas que potencialize esses diálogos tão comumente acolhidos por docentes, a fim de que sejam trazidos para as discussões em sala de aula.

Olhar para a realidade do Outro, no sentido da alteridade, é muito mais que escutar e sensibilizar-se pelas suas histórias e embates, mas significa, para o docente, produzir outras leituras sobre o mundo aparentemente já conhecido. Como afirma Carvalho (2004a), a educação faz parte da ação do homem em transformar natureza em cultura, atribuindo significados para experiência de estar no mundo e participar da vida. Nesse sentido, o educador é por ofício um intérprete, pois educar pressupõe ser mediador, tradutor de mundos, uma vez que está “sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, novas compreensões

e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo.” (CARVALHO, 2004a, p. 77).

Dessa forma, ao trazerem situações de vida e questões sociais que circundam o ambiente da escola como umas das questões a serem discutidas e trabalhadas, os docentes e gestores demonstraram uma preocupação com os assuntos significativos para as crianças e jovens, possibilitando assim a novas formas de compreensão de mundo, tanto para eles quanto para os alunos.

Em um dos encontros de formação continuada, os docentes e gestores debateram acerca de um acontecimento pontual, que diz respeito à apropriação ilegal de um terreno e às consequências de sua desapropriação por parte do poder público, para debater e tratar de questões sobre a falta de moradia e o quanto essas vivências são trazidas pelos alunos à escola. A partir dos relatos a seguir é possível acompanhar o diálogo:

A gente discutiu a reportagem que saiu agora, das ocupações aqui do terreno, e eles brincando lá começaram a fazer casinha e eu achei legal a ideia. Depois dei o horário da minha aula para eles irem pra casa e arrumar a casinha, não esperava que eles fossem brigar, achei que ia ser legal, mas acabou tendo alguns conflitos entre eles, mas eu achei muito interessante essa relação deles com a casinha [feita de galhos de árvores]. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 01, 21/05/2016)

Então, eu acho que daí pode partir um trabalho muito significativo pra eles, porque partiu deles, e tu pode fazer um link e relacionar com a realidade deles. Porque o quanto é importante a gente trabalhar e trazer para dentro da escola a realidade deles, aquilo que eles vivenciam. Porque no primeiro momento eles acham que podem se apropriar do terreno, se está ali, sem ninguém. Mas é possível fazer vários questionamentos, fazer refletirem que não é bem assim e eles vão compreender o porquê disso tudo está acontecendo. Para eles é simplesmente maldade, vem aqui, destroem minha casa e pronto, então o professor pode fazer com que eles compreendam através da realidade deles muitas coisas, eu acho que isso é o que é o aprender, não só o aprender por aprender e reproduzir. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 01, 21/05/2016).

A questão da moradia oportunizou aos docentes debaterem sobre situações concretas vividas na comunidade escolar e seu entorno, possibilitando pensar acerca de situações econômicas e sociais, como, por exemplo, a luta de um cidadão por um lugar digno e justo para morar, que pode ser pensada a partir da ótica da

desigualdade social, pois “justiça e desigualdade ambiental despontam como conceitos centrais para a educação ambiental com compromisso social, são os elementos que permitem ver com clareza a conexão entre as questões sociais e ambientais.” (LAYRARGUES, 2009, p. 27).

Continuando o debate, os professores e gestores elaboraram proposições e procuraram contribuir com o pensar do professor do grupo de estudantes, ajudando-o a refletir sobre como conduzir tais situações:

E até o próprio conflito ainda que tu falou, existe entre eles quando eles estão fazendo ocupação, a briga do melhor espaço. [...] A gente tem que ler mais pra não ser, assim, só o que é certo e errado porque descobriram quando retiraram as casas que estavam criando desmanche de carros, então descobriram vários carros incendiados porque estavam levando os carros pra ali e fazendo desmanche [...], então são coisas que a gente tem que começar a fazer uma associação, mas saber como chegar neles, com algo que não seja tão fantasioso e arrogante dentro de uma fábula que não existe felizes para sempre, mas como fazê-los refletir. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 04, 21/05/2016).

O que eu estou tentando assim discutir [com os estudantes] é a questão da moradia, da falta de moradia, só que eu acho que a gente também não pode trabalhar essa questão ali, dessa invasão. É óbvio que é errado roubar carro e levar pra ali pra desmanchar, mas a gente não pode achar que todos fizeram isso ou que qualquer movimento de ocupação de um terreno pra moradia vai acontecer isso, ou passar isso pra as crianças. O que eu estou tentando discutir com eles é que, junto com as famílias que precisam, há também os aproveitadores. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 01, 21/05/2016).

As ponderações realizadas pelo docente estão em consonância com o pensamento de Carvalho (2004a, p. 34), quando propõe que, para renovar nossa visão sobre o mundo, é preciso “trocar as lentes”, no sentido de observar as mesmas paisagens/situações e poder, sobre elas, lançar um olhar diferente, desnaturalizando os modos de ver adotados com obviedade. Isso proporciona questionar conceitos estabilizados pela experiência, dando espaço para novos aprendizados e para a renovação, exercício que a educação ambiental crítica compreende como inevitáveis ao processo educacional, visto que se fundamenta como marca para uma nova postura frente aos desafios e dilemas socioambientais que cotidianamente são desvelados a todos e a cada um, em especial.

Pude perceber, no espaço de formação continuada, o quanto esse movimento vem se potencializando, pois, através das situações trazidas pelas crianças e jovens, os professores provocaram os estudantes para estabelecerem outras leituras, com “lentes diferentes”, sobre a realidade que os rodeia, permitindo reelaborar temáticas banalizadas ou do senso comum nas suas experiências de vida.

Oportunizar essa mediação, a partir de novas interpretações do mundo, desnaturalizando posicionamentos e escolhas, significa que os docentes podem suscitar pensares que contribuam para abrir as amarras que aprisionam corpos e mentes a apenas uma maneira de ver e viver a vida, proporcionando liberdade conceitual e evitando a cegueira ética e política com que vivem a maioria das pessoas, à margem de seus direitos e à sombra das suas vivências.

Em contrapartida, os próprios docentes também precisam ajustar suas lentes e repensar e reelaborar questões consolidadas, pois, implicados na tarefa educacional, também são convidados a lançar um novo olhar de modo a perceber que há muito mais complexidade em uma desocupação do que verdades e certezas pré-concebidas que são capazes de suportar. Dessa forma, à medida que oportunizam, através de suas práticas, que os jovens usem e busquem captar outras imagens e pensamentos, eles são também envolvidos nesse imbricada teia de relações, modificando paradigmas anteriormente concretizados como verdades absolutas.

Outro ponto abordado pelos gestores nos encontros de formação refere-se às ocupações de escolas realizadas no Brasil no ano de 2016. Os gestores alertaram sobre a importância do papel do professor na formação da consciência dos alunos, buscando esclarecer e refletir, com eles, sobre seus direitos, bem como problematizando a qualidade do ensino. Eles assim se manifestaram:

Em questão das ocupações das escolas. [...] Os professores eles têm papel fundamental nisso pra que isso não caia simplesmente numa modinha que começou em São Paulo e agora tá tomando conta no país, os professores têm que fazer essa consciência que juntamente com os alunos a gente está lutando por uma escola de qualidade não só pra nós porque escola de qualidade ela vai refletir no nosso trabalho, ela vai refletir na aprendizagem dos alunos [...], isso tem que ser com muita consciência e quem faz esse papel é o professor [...] muitas vezes a gente enfraquece a nossa categoria por não enxergar essas coisas, a gente não conseguir fazer essa conscientização dos alunos, não que a gente vai fazer algo partidário, mas o que a gente faça sim eles refletir e lutar pelos direitos deles, porque nós somos fundamentais nesse processo. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 01, 21/05/2016).

E que qualidade não é só merenda, não é só o local a garantia do local, que local é esse? O que tá oferecendo esse local? Que professor é esse? Como é que ele tá sendo valorizado? Mostrar que qualidade não é só o que a gente enxerga e pega, que qualidade é uma coisa bem maior. (ENCONTR DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 02, 21/05/2016).

A discussão sobre a qualidade do ensino atravessa também as opiniões dos docentes, a partir de uma realidade nacional e local, permitindo a reflexão acerca da sua própria profissão, da luta dos professores pelo seu desenvolvimento e reconhecimento profissional, abordando questões sobre o papel do professor para a formação de uma postura cidadã consciente e responsável nos estudantes e nos colegas de profissão, ressaltando o caráter político de suas lutas.

Um dos professores discutiu acerca dos condicionantes de uma sociedade que não pratica a justiça social e que, portanto, acaba por segregar e reafirmar ainda mais a desigualdade social entre quem detém o capital e quem é explorado pelo capital. Nesse cenário, o cotidiano das classes mais pobres atravessa os espaços da sala de aula com discussões, por exemplo, sobre bens de consumo e como adquiri-los. Esta discussão apareceu no diálogo entre um professor e um gestor:

Essa questão de se reconhecer como condicionado é da gente se reconhecer enquanto professor, que a gente também é um sujeito condicionado por esse sistema e aquilo que a gente estava falando agora pouco, de discutir com eles essa situação de moradia, também se encaixa nisso, da gente discutir com eles essa condição, essa situação de moradia e essa condição de classe social, porque a gente vê que eles querem ter um celular, que eles querem ter um play, que eles querem ter, que eles querem ter uma vida, que esse sistema não permite que eles tenham. Mas eles veem alguns terem, eles também querem ter aquilo que é direito eles também, tem esse direito, todo mundo tem direito [...] mas eu acho que é imprescindível a gente discutir isso com eles, que não é culpa do outro, por isso que eu não tenho que ir lá assaltar porque a pessoa tem um carro e tem um celular, que eu queria ter mas não tenho, então eu não posso ir lá e assaltar o outro, ir lá e ferir o outro, não é contra um que a gente tem que lutar, não é contra uma pessoa, mas sim contra um sistema. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 01, 21/05/2016).

É por a gente viver numa sociedade que é totalmente díspar, a questão do poder econômico que existe, isso existe, aquele que precisa fazer o que é errado pra conseguir sobreviver, porque existe um outro que tem além do que precisa para sobreviver. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 02, 21/05/2016).

Tendo em vista essa configuração, como acolhedor de tais reflexões, o espaço formativo oferece a possibilidade de tratar essas questões com maior aprofundamento e compromisso, oportunizando que a construção e consolidação de uma escola baseada em princípios democráticos, dialógicos, de solidariedade e de cidadania possa contribuir para o estabelecimento de uma relação diferenciada na construção de uma sociedade mais responsável, com consciência socioambiental e com maior compromisso social. Assim:

O ato educativo inscreve-se em um movimento de leitura do mundo e de sua problematização. Logo, a tarefa da educação é ensinar como o mundo acontece, indagando-o, questionando-o para pensar mudanças, sugerir ações e refletir sobre os resultados [...] Quais as necessidades para a formação de consciência crítica para e no mundo de hoje? O que os jovens precisam conhecer? O que é pensar certo? Quais as perguntas importantes a serem feitas? Qual análise de conjuntura e o que é pertinente hoje? Quais perguntas a serem formuladas para desvendar e modificar esta atualidade? (CASCINO; HINTZE, 2014, p. 280).

Penso que essas são questões essenciais para pensar o papel da educação ambiental em uma vertente crítica. Os autores propõem questionamentos sobre a pedagogia do desassossego para suscitar reflexões acerca dos objetivos da educação, partindo do princípio que desacomodar é uma condição necessária para a mobilização e transformação do que julgamos ainda injusto e desigual.

Levando em consideração que a escola objetiva tratar de um ser integral, não é possível deixar de abordar e fazer com que os aspectos sociais e ambientais estejam presentes nos processos formativos, inclusive dos sujeitos neles inseridos, haja vista as implicações destes no processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional. Nesse contexto de formação continuada, a educação ambiental crítica assume papel primordial no aprofundamento e na reelaboração de conceitos historicamente constituídos, alavancando a perspectiva de pensar a totalidade e a complexidade das relações socioambientais, partindo do diálogo coletivo e considerando as contradições e possibilidades da realidade que se apresenta.

Contudo, tais questionamentos e reflexões precisam estar articulados a um projeto educativo de formação continuada construído coletivamente e que impulse iniciativas, caminhos, possibilidades e concretudes, pois, caso contrário, correm o risco de serem compreendidos de forma superficial e desconexos, como ressalta Loureiro (2003, p. 40):

[...] a ação transformadora da educação possui limites, ou seja, não é suficiente em si realizar uma práxis educativa cidadã, participativa e revolucionária, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida. É idealismo ingênuo e simplista creditar à educação a "salvação do planeta". Por ser um processo de aprendizagem com o outro e pelo outro, mediado pelo mundo, e, portanto, algo intrínseco à realização da natureza humana, é fundamental e primordial, contudo, sua centralidade só ganha concretude à medida que a entendemos no seu movimento de definição e objetivação na história.

Concordo com Loureiro (2003) que a educação não pode ser considerada a "salvação do planeta" e que a ação transformadora da educação tem limites, de que a práxis cidadã, participativa e revolucionária não ocorre isoladamente nem individualmente, mas necessariamente precisa estar diretamente relacionada com outras esferas da vida, pois são construções da história da humanidade e, portanto, construídas na e pela história.

O depoimento de um dos professores manifestou seu posicionamento crítico ao questionar o viés de resolução dos problemas sociais através da proposta de educação integral. Disse ele que:

Isso até é uma questão conflitante, assim porque [...] eu acho que a gente não tem que resolver um problema que ele é muito maior, que ele é social, e é um problema do Estado, a pobreza, a miséria, a vulnerabilidade social, seja aquilo que a gente quer achar mais politicamente correto em dizer, mas a pobreza, a miséria, a falta de saúde, de educação, não é escola que vai dar uma solução, é um conjunto de coisas. Eu não posso só querer botar nos meus alunos aqui na escola de tempo integral e deixá-los aqui o dia inteiro, se a família não tem o que comer, se a família não tem nem ideia do que eu estou fazendo... se a família só gosta da escola porque, a criança passa o dia inteiro aqui, come aqui, e está cuidada... [...] eu acho que, a gente não pode ser assistencialista, a gente não pode querer resolver todos os problemas, [...] Então, acho que ela é importante acho que tem que ter mais escolas de tempo integral, acho que sim, acho que, ver o aluno desta forma integral, é mais humano, essa escola tradicional ela é muito desumana, porque ela quantifica, ela classifica... e a escola de tempo integral não, procura ver o todo, precisa ver de uma forma mais universal. Mas assim, acho que a gente tem que ter esse cuidado, para gente não querer resolver problemas que não são nossos, que não é a escola que infelizmente vai resolver, por que eles podem passar por aqui, terem notas brilhantes, fazerem todo fundamental aqui [...] Talvez eu como professor ajude ele a pensar isso, mas só o pensar... não vai resolver, então eu acho que, essa escola de tempo integral ela tem que ser pensada num governo integral,, que pense a classe popular de fato. (ENTREVISTA, P 01).

De acordo com o relato do professor, a escola de educação integral não deve constituir-se como uma “instância solucionadora” dos problemas sociais vividos pelos estudantes. Entretanto, cabe-lhe, sim, promover o questionamento das interpretações e visões romantizadas como forma de tentar minimizar as condições de desigualdade que assola grande parte da população, visto ter competência para colaborar com reflexões que potencializem iniciativas neste sentido. Contudo, não tem a capacidade de absorver a resolução de problemas sociais, como habitação, saúde, saneamento, desemprego...

Mesmo partindo do princípio de que a integralidade do sujeito coloca a educação integral de outro modo de se relacionar com o mundo e com a própria maneira de fazer educação, a opinião do professor demonstrou sua clareza de entendimento, que expressa o quanto a educação, mesmo tratando do ser em sua integralidade, precisa ser pensada na sua totalidade de forma complexa, para que efetivamente corrobore para que as classes populares possam ter compreensão das contradições da sociedade e da necessidade de transformação, no sentido de diminuir as desigualdades ou mesmo romper com o modelo de exploração vigente, o que não acontece apenas pelo viés da educação. A frase de Freire (2000, p. 67): “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” toma um sentido efetivo nesse pensar.

Nesse movimento de pensar de forma não dicotomizada, de não ver as questões da educação e da vida de modo separado, deparo-me com a dissociação entre as questões sociais e ambientais. Sobre isso, Layrargues (2009, p. 26) argumenta que:

As questões sociais e ambientais são indissociáveis, apesar de serem tratadas separadamente por uma leitura ideológica que as dicotomizou. A realidade foi sempre simplificada e acabamos nos acostumando a ver limitadamente, por um lado as questões sociais, e por outro, as questões ambientais. Por se tratar de uma outra visão da realidade, é perfeitamente compreensível a dificuldade de ver questões sociais e ambientais associadas.

Tradicionalmente, a realidade tem sido apresentada de forma atomizada e fragmentada e, com isso, dificilmente consegue-se perceber as questões sociais e ambientais como indissociáveis; além disso, dificilmente são reconhecidas e

valorizadas no contexto educacional e nos processos formativos. Dos sete professores entrevistados, quatro entenderam que as questões sociais e ambientais não estavam presentes nos processos formativos, dois julgaram que sim, e um não respondeu à questão. Em relação aos cinco gestores entrevistados, dois acreditavam que ainda era preciso avançar, pois elas não estavam presentes, dois responderam que as questões sociais e ambientais se fizeram presentes, e um não respondeu. Assim, dos 12 entrevistados, quatro responderam que as questões sociais e ambientais estavam presentes nos momentos formativos. Apenas dois gestores indicaram que as questões sociais e ambientais deveriam estar mais presentes nos momentos formativos, referindo-se às questões relacionadas às condições precárias de vida dos estudantes e da comunidade em que estes se inserem. Um desses gestores assim se manifestou:

Eu acho que ainda é muito só na questão da conversa, mesmo porque na prática não. Acho que precisaria mais até porque a gente está em uma escola em que essas questões sociais e ambientais elas são bem problemáticas ainda pra nós. (ENTREVISTA, G 02).

Cabe ressaltar que a maioria dos professores fez referência ao desenvolvimento das questões sociais e ambientais a partir do seu entendimento, sem prévia discussão ou esclarecimentos. Esse era o meu objetivo, partir do entendimento deles para tais questões, o que pode ser acompanhado no relato a seguir:

Isso é uma coisa que eu acho que falta às vezes na reunião, por que o [gestor] fala muito nisso, da gente sempre pensar no ambiente que nossos alunos vivem, no contexto de vida de cada um, e considerar isso tudo no momento de trabalhar com eles, e às vezes a gente consegue e às vezes não. (ENTREVISTA, P 02).

É importante destacar que a formação continuada apresenta o potencial para que as questões sociais e ambientais sejam discutidas e repensadas em uma vertente crítica. Entretanto, ao trabalhar apenas com a proposição dessa constatação, de “sempre pensar no ambiente que nossos alunos vivem, no contexto de vida de cada um”, corre-se o risco de torná-la um “lugar comum”, causando desinteresse e possíveis banalizações.

Cabe esclarecer que os participantes da pesquisa não foram questionados diretamente acerca da temática da educação ambiental, pressupondo que, para uma compreensão e entendimento específico, seria importante e necessário o desenvolvimento de estratégias para fomentar sua discussão nos processos de formação continuada, não sendo o objetivo a que este estudo se propôs.

Buscando a aproximação com as abordagens da educação ambiental crítica, foi apresentado aos sujeitos participantes, no momento da entrevista, um questionamento a respeito de alguns termos, como diálogo, coletividade, relações sociais e ambientais, participação, cidadania e autonomia. A pesquisadora, ao citar tais palavras, questionou os docentes e gestores se as julgavam presentes ou ausentes nos encontros de formação continuada. Isso foi realizado com base na ideia de Contreras (2002), no sentido de que o ensino, sendo um ofício, não pode ser definido apenas de uma forma descritiva pela prática dos professores que acontece na sala de aula, uma vez que a docência não se define apenas pela sua materialidade, mas também por suas aspirações.

A seguir, alguns desses questionamentos serão apresentados com a finalidade de ressaltar como tais termos vêm sendo apropriados e compreendidos no contexto da educação integral, o que torna possível pensar as posturas, tanto individuais quanto coletivas, do grupo investigado, apontando para a potencialidade que a educação ambiental crítica possa ter ou vir ter no espaço formativo.

As questões apresentadas não são vividas apenas nos momentos formativos, mas é nele que elas se desvelam com mais intensidade. Assim, a formação continuada constitui-se em um espaço que oportuniza a emergência de questões relacionadas à educação ambiental, provocando pensamentos e ações individuais e coletivas. Essas temáticas (diálogo, coletividade, relações sociais e ambientais, participação, cidadania e autonomia) serão abordadas também na categoria analisada no capítulo 7, já que os sujeitos fazem referências a elas ao se posicionarem sobre o processo formativo vivenciado na escola.

No que diz respeito à coletividade, os professores demonstraram opiniões divididas, pois quatro não a perceberam, enquanto três entenderam que ela estava presente nos encontros de formação, porém com algumas ressalvas. Os gestores também apresentaram opiniões diferenciadas, pois dois não perceberam a presença da coletividade, um a julgou presente e dois não responderam.

O desenvolvimento de práticas coletivas está relacionado ao enfrentamento da cultura do isolamento, o que será abordado no capítulo sobre a Formação Continuada.

Acerca do termo diálogo, seis professores entenderam que ele estava presente nos processos formativos e um deles não respondeu a esse questionamento. Da mesma forma, a maioria dos gestores também afirmou a presença do diálogo, pois três responderam que o perceberam, enquanto dois responderam que não.

De acordo com Freitas *et al* (2014), o diálogo, na perspectiva freireana, ocorre na experiência da palavra e da escuta, em um movimento mútuo de aprendizagem que convoca a partilha de saberes para ser mais com o outro. Nesse sentido, o diálogo promove a aproximação de realidades distintas da mesma forma que promove o reconhecimento do outro em sua alteridade, de forma solidária, e não como uma relação de dominação, mas de forma cooperativa.

Brandão (2014, p. 267) afirma que o diálogo pode ser considerado como a máxima da educação, o absoluto, que deve ser pensado “nunca como algo instrumental, como um meio para se chegar a algo, pedagógica ou humanamente. Pois o diálogo não é um método e não é uma estratégia. Ele é uma finalidade.” Nesse sentido:

Estimular o exercício do diálogo é um desafio e uma necessidade para a educação ambiental que queremos realizar: aquela que fortalece e confere autonomia e confiança aos indivíduos, que promove a coexistência equilibrada entre as realidades e contextos pessoais e coletivos, entre o moderno e as tradições, entre a tecnologia e os saberes tradicionais e populares. O diálogo é uma via de acesso para a democratização das identidades e saberes diversos. (LUCA *et al*, 2012, p. 591).

O diálogo apresenta-se como uma das instâncias que se tornaram presentes e significativas no contexto de pesquisa, sendo compreendido e vivido de diferentes formas e com interpretações e usos bastante divergentes, ainda que a maioria tenha a compreensão de sua existência na escola e, especificamente, nos processos formativos.

Uma das vertentes em que o diálogo se apresenta relaciona-se pela forma como os gestores abrem espaço para que a comunicação seja veiculada no espaço escolar. Isso pode ser visto nos dois relatos de professores a seguir:

Tem espaços, tem essa oportunidade, existe o diálogo, mas também, eu acho que estamos no meio do caminho, sabe, por exemplo, de forma individual, eu tenho essa impressão de que em outra escola não teria tanto, a gente tem a liberdade de chegar para o diretor, vice-diretor e falar as coisas, muitas vezes, parece que quase um debate assim, a opinião dos professores com a opinião da gestão, mas isso, mas aquilo. Às vezes não dá em nada, mas eu me sinto na liberdade de falar. (ENTREVISTA, P 04).

Em outra manifestação, um professor ressaltou que há uma abertura ao diálogo, contudo ainda está restrita ao “ouvir sem ser escutado”. Outros professores se posicionaram de igual maneira, enfatizando que existe a oportunidade, a abertura ao diálogo, porém nem sempre há efetivamente uma escuta. Segundo um deles:

Acho que se tem bastante, todo mundo, pelo menos eu, sempre encontro os espaços pra falar e discutir, embora, eu acho assim, que sempre que se fala alguma coisa que não vai ao encontro dos interesses ou das ideias de quem planejou a formação, tu é atacada sim, nada pessoal [...], mas quando a gente fala: eu não concordo com tal coisa, ou eu penso diferente, eles respondem, então vamos pensar. É, eu acho que há esse diálogo, às vezes. A gente tem a oportunidade de falar, a gente é escutado, mas não é ouvido, digamos assim muitas vezes. (ENTREVISTA, P 02).

Ao mesmo tempo, um dos professores expressou sua percepção acerca da falta de oportunidade, nos encontros formativos, para verbalizar e dialogar sobre seus posicionamentos. O diálogo a seguir exprime sua opinião, bem como a resposta de um dos gestores:

Você precisa [dirigindo-se ao gestor] dar aos professores a oportunidade de falar, eu sinto falta de falar. Na reunião de quinta-feira a gente não tem oportunidade de falar, porque só você fala. Você vai lá pra frente e só você fala, fala, fala, fala e quando a gente quer falar acabou o tempo, tem que tomar café. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 08, 07/05/2016).

Ah, gente, vocês me desculpem, mas eu queria contar tanto tudo que eu vi e vivi lá [referindo-se às viagens]. Vocês me desculpem se eu fiz assim, acabei falando demais, mas a vontade que eu tenho de partilhar, de dizer tudo o que eu vi lá e realmente eu posso ter agido assim, peço desculpas pra vocês. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 04, 07/05/2016).

Nessas manifestações, é possível perceber que professor e gestor buscaram alinhar a maneira como o diálogo vem sendo conduzido nos momentos formativos.

O docente alertou para os perigos que uma fala impulsionada por um desejo pessoal pode difundir a compreensão de uma não cooperação e não participação, pois, no caso, o exercício do diálogo estava sendo relacionado apenas à fala, e não ao olhar e à escuta do Outro. Por vezes, no processo de formação continuada, professores e/ou gestores afoitos pela necessidade de falar, acabaram fazendo com que o diálogo perdesse seu sentido de interação e construção coletiva. Para Freire (2011, p. 109):

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (...) É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro.

Sobre a existência da participação nos processos formativos, cinco professores demonstraram esse entendimento, no entanto, dois não perceberam, no processo, a participação efetiva. Os gestores, em sua maioria, também a perceberam presente, pois quatro responderam sim, apenas um julgou ser necessário melhorar a participação.

Pensar as questões da participação coletiva requer citar as condições históricas que constituem a participação, uma vez que seu princípio provoca inúmeras reflexões, pois vivemos em uma sociedade que possui discursos “ditos” democráticos e participativos. Contudo, ainda é possível perceber que os níveis e oportunidades de participação encontram-se limitados e conduzidos não a partir da ótica da inclusão social, como possibilidade de abertura para que todos os segmentos possam ter a oportunidade de exercer seu papel de cidadão, mas pelo viés de atendimento a um princípio muito mais ideológico e teórico, cumprindo o que está posto em documentos e formalizações, e, na maioria das vezes, essa participação ocorre de forma mascarada, abarcando concepções e práticas de manipulação e controle social. Conforme Tristão (2005, p. 259):

A participação é um conceito polissêmico, pois envolve sociedade, cidadania, ética, justiça, bem como educação popular e movimentos sociais, desigualdade e exclusão social. Se não considerarmos todo

esse campo semântico, podemos incorrer no risco de não reconhecer sua principal ênfase que, como a solidariedade, é ético-política.

Os espaços de participação na vida social encontram-se pouco ocupados ou reivindicados. A participação, na tomada de decisões e no posicionamento acerca das situações cotidianas da vida, encontra-se esvaziada. Os espaços de participação coletiva acabam sendo abandonados, demonstrando a não-participação na vida social, o que, segundo Sorrentino (1991), se deve à situação econômica da população, que, em busca de melhores salários, convive com uma grande sobrecarga de trabalho, não encontrando espaços para a participação em qualquer atividade. Além disso, o autor enuncia, como fator de dificuldade, a participação pela prioridade de fatores científicos, e não valorizando a dimensão das questões existenciais nesses espaços.

A participação é anunciada no Programa Nacional de Educação Ambiental, através da Lei 9795/99, que prevê:

IV - O incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. (BRASIL, 1999b, p. 2).

É preciso construir elementos que efetivem nos sujeitos a vivência da participação e, a partir de práticas - em diferentes níveis e instâncias sociais -, possibilite a eles experienciar e assimilar a necessidade de se organizarem para obter a transformação das estruturas sociais, políticas e econômicas, focalizando aspectos políticos e estruturais da sociedade. De acordo com Gadotti (1997, p. 49) “A participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão.”

A partir do pensamento do autor, é possível ressaltar as vivências coletivas que fortalece a sociedade civil, sejam elas em associações ou em campanhas e programas que possibilitam, em longo prazo, democratizar a vida e as ações conjuntas, ou seja, o efetivo exercício da cidadania e a diminuição das desigualdades sociais. A participação, em muitos momentos, torna-se sinônimo de empoderamento, pois há uma parcela muito grande da população que tem poucas

oportunidades de participar, escolher, decidir e opinar sobre as questões que incidem diretamente sobre sua vida.

A escola é um local profícuo para estudantes, professores e gestores vivenciarem momentos que potencializem a livre ação participativa, tanto em conselhos escolares quanto na formulação de regimentos, projetos políticos pedagógicos, entre outros. Sorrentino (1991, p. 50) afirma que:

A participação passa a ser finalidade e viabilidade da educação, mas acima de tudo uma estratégia para superar o sentimento de distanciamento ao qual nos relega uma enormidade de fatores da vida moderna. Para que se supere esse "distanciamento", é necessário ir ao centro do indivíduo e trabalhar seus valores fundamentais, então é necessário que a participação esteja calcada na percepção da importância disso e promova sistematicamente a discussão e o questionamento desses valores.

Nesse sentido, tanto Gadotti (1997) quanto Sorrentino (1991) compartilham da opinião de que a participação está presente nos momentos formativos. Porém, o fato de estar presente nesses momentos não significa apresentar-se no mesmo nível para todos os atores do processo de ensino-aprendizagem. Segundo a opinião de um professor:

Temos a discussão, mas que é uma determinada participação, nós não escolhemos, não participamos na escolha, do que seria trabalhado, ou do que seria discutido, mas muitas vezes como somos um pouco mais, entra nossa autonomia, voltamos para aquilo que a gente quer, direcionamos o assunto para aquilo que a gente quer, professor faz bem isso. (ENTREVISTA, P 06).

O professor em questão fez uma distinção nos níveis de participação, quando pontuou que teve a liberdade de participar dos momentos formativos, mas que essa participação não se estendeu à organização da formação.

Quando questionados acerca da palavra autonomia, cinco professores responderam que ela não se fez presente no processo de formação continuada, e dois acreditam que houve autonomia. As respostas dos gestores coincidem com as dos docentes, sendo que quatro não identificaram a presença da autonomia, enquanto um afirmou sua presença na formação continuada.

De acordo com Gadotti (1997), ideias contidas na Constituição Federal de 1988, como o "pluralismo de ideias e concepções pedagógicas" e a "gestão democrática" do ensino público, configuram-se como os fundamentos da autonomia

no contexto escolar. De acordo com autor, autonomia se refere à criação de novas relações sociais em contraponto às relações autoritárias, pois “não significa uniformização. Autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo.” (GADOTTI, 1997, p. 47).

Assim, a autonomia, na opinião da maioria dos professores e gestores, não está presente no contexto de formação continuada. Segundo Gadotti (2000, p. 07), na sociedade atual:

Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes.

Nesse contexto, desenvolver a autonomia é muito mais do que escolher por qual atividade se deseja iniciar, ou escolher quais atividades do livro que serão copiadas. Autonomia é uma palavra de origem grega e significa autogoverno, governar-se a si próprio. A dimensão da autonomia, nesse sentido, eleva-se a um trabalho que efetivamente coloca o estudante como responsável por essa construção do conhecimento, o professor como mediador/orientador, e a escola como meio de produção de cultura e de oportunidade de estabelecer relações, resolvendo conflitos e distribuindo atividades práticas. Autonomia constitui-se em um dos três pilares que embasam a proposta da escola e, de forma recorrente, está presente nos diálogos e discursos de *slogans* de reformas educacionais, políticas e até mesmo nos discursos dos professores, ao se referirem à sua prática.

No que diz respeito à autonomia dos professores, Contreras (2002, p. 197) ressalta que ela não deve ser entendida como uma capacidade que os indivíduos têm, nem um estado ou um atributo das pessoas, mas a define como “um exercício, uma qualidade da vida que vivem”, como uma construção permanente e circunstancial em uma prática de relações. E o autor segue dizendo que “a autonomia profissional é uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social.” (CONTRERAS, 2002, p. 197).

Assim, a construção da autonomia pessoal profissional está imbricada à construção de valores e práticas cooperativas que nunca acontecem em um contexto de isolamento e não se estabelecem de forma fixa, mas ocorrem em meio às relações com as pessoas com as quais se compartilha o trabalho.

Quando os processos de decisão do que se deve fazer na escola excluem os professores, ou lhes impõem os limites de suas competências, o que deve decidir ou não, excluindo também a participação social e estabelecendo como únicos interlocutores os aparelhos da administração, estamos diante de um tipo de relação que só estimula a obediência, ou ao contrário, o engodo e a desobediência, mas dificilmente a autonomia, compreendida como busca de compreensão, de livre interpretação responsável dos diferentes interesses sociais, pedagogicamente considerados. (CONTRERAS, 2002, p. 219).

Sobre a questão da cidadania, três docentes perceberam sua presença nos encontros formativos e quatro não responderam esse questionamento. Três gestores identificaram a presença da cidadania nos encontros de formação, e dois deles não responderam.

Baseados nas ideias de Nilda Alves Ferreira (1993), em seu livro *Cidadania: uma questão para a educação*, Castro e Baeta (2005) ressaltam os ideais da autora acerca da cidadania, apontando que esta não pode estar associada apenas aos direitos e deveres dos cidadãos e, apesar de sua origem nas classes sociais, não pode ser pensada de forma abstrata, desvinculada do desenvolvimento da sociedade.

Desse modo, os conceitos de participação, coletividade e autonomia estão intrinsecamente relacionados à democracia e à educação para a cidadania. Segundo Jacobi (2003, p. 197, 199):

Quando nos referimos à educação ambiental, situam-na em contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-a como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos. [...] A educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em potenciais caminhos de dinamização da sociedade e de concretização de uma proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação.

Num apanhado geral sobre as unidades de análise desta categoria, destaco

que as questões sobre a dialogicidade, a participação, a cidadania e a autonomia foram vinculadas, pelos sujeitos investigados, a questões sociais e ambientais em uma perspectiva crítica da Educação Ambiental, estando sempre presentes nos encontros de formação continuada na escola. Nesse sentido, os encontros formativos vivenciados podem promover e impulsionar a Educação Ambiental e a Educação Integral, uma vez que ambas se constituem temáticas oficiais dos documentos da escola, bem como de seus discursos, questionamentos e proposições.

A seguir, serão apresentadas as discussões e análises da categoria Roteiros Temáticos.

6 ROTEIROS TEMÁTICOS

“Você poderia me dizer, por favor, qual caminho eu devo seguir? Isso depende muito de onde você deseja chegar”

Lewis Carroll

Neste capítulo serão analisados os dados das unidades que compõem a categoria Roteiros Temáticos, que são: “Conhecer as experiências de outras escolas” e “Os (des)compassos dos gestores e dos professores na (des)construção dos roteiros.”

A escola investigada apresenta em seu PPP e no Regimento, como embasamento teórico-metodológico, os roteiros temáticos e os projetos de aprendizagem, nos respectivos blocos, como orientação para a prática docente, conforme expresso a seguir:

Os blocos iniciação I e II trabalharão com a elaboração de Projetos de Aprendizagem. Os demais blocos, Consolidação I, II e III, trabalharão através de Roteiros Temáticos, com objetivo de desenvolver autonomia e resgatar possíveis dificuldades e habilidades ainda não desenvolvidas.¹⁹ (RIO GRANDE, 2015a, p. 19).

A definição de roteiro, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, é a seguinte:

s.m. **1** MAR publicação com descrição minuciosa de pontos e acidentes geográficos de regiões costeiras ou ilhas; **2** itinerário ou descrição minuciosa de viagem; **3** indicação e localização de ruas, parques e praças de uma cidade; **4** guia (manual); **5** relação de tópicos mais importantes a serem abordados em apresentação oral ou escrita, discussão; **6** o que regula procedimentos ou atos, norma, regra, regulamento; **7** texto que resulta do desenvolvimento do argumento de filme, vídeo, novela, programa de rádio ou televisão, peça teatral, etc. (HOUAISS, 2001, p. 2477).

Assim, aproximando seu significado ao contexto educacional, é possível nomeá-lo como uma rota a ser seguida, um caminho a ser trilhado a partir de uma temática de interesse do “viajante/estudante”, e com a orientação de um

¹⁹ Faz-se necessário complementar a informação de que o bloco de Desenvolvimento I também é trabalhado a partir dos roteiros temáticos, ideia que não ficou expressa no documento, devido sua construção ser anterior à implementação deste adiantamento na escola.

“adulto/profissional”, o professor. Nesse contexto, as aprendizagens podem acontecer de distintas formas, pois estão relacionadas à rota a ser estabelecida pelo estudante na escolha dos temas a serem investigados. No estabelecimento do roteiro, há o protagonismo do estudante, que elenca qual assunto tem interesse em conhecer, qual rota quer trilhar, consistindo o trabalho docente em acompanhar, orientar e avaliar, de forma conjunta com o estudante, esse processo.

Essa rota, caminho ou trajeto, alinhado por um tema, pode ser implementado de distintas maneiras, pois a proposta metodológica da escola investigada intitula-se “Roteiros Temáticos”, que, de forma ampla e genérica, supõe inúmeros caminhos e possibilidades, porém, como sugere Carroll (1865), é preciso ter clareza de onde pretende chegar, senão corre-se o risco de perder a direção ou perfazer outro itinerário, o que poderá levar a outro caminho, objetivo e resultado.

No exercício de elucidar esses caminhos que constituem o que vem sendo denominado de “roteiro”, é possível identificar a presença de tendências pedagógicas²⁰, tanto da pedagogia liberal quanto da pedagogia progressista, (LIBÂNEO, 1990) nos ideais defendidos na escola investigada, por exemplo, por meio de seus documentos oficiais:

[...] busca a construção de cidadãos críticos e participantes, capazes de agir na transformação da sociedade. Para isso é necessário que o conhecimento seja assumido de uma forma interativa, compartilhada, incentivando a pesquisa, através dos Projetos de Aprendizagem e Roteiros Temáticos. (RIO GRANDE, 2015a, p. 12).

A partir dessa citação é possível identificar elementos característicos de uma pedagogia progressista libertadora, pois esta defende a problematização das situações de vida dos educandos, sendo o conteúdo do ensino extraído da realidade vivida e, por isso, tem como objetivo a transformação social, através das relações do homem com outros homens e com a natureza, de forma crítica e concreta. Tendo íntima relação com a educação popular, valoriza as ações grupais como assembleias, discussões e votações, seu maior inspirador é Paulo Freire.

Está expresso no seu PPP (RIO GRANDE, 2015a) que a escola assume como processo educacional o instrumento para a formação de cidadãos conscientes

²⁰ O termo tendência pedagógica está ancorado na ideia de Luckesi (1990, p.53), que a compreende como “as diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana.”

para atuar na sociedade, sendo agentes de suas escolhas, adotando o diálogo para promoção do processo de ensino e aprendizagem. Pressupõe que o estudante é responsável por sua formação, primando pelo autoconhecimento e pela capacidade de autonomia intelectual, valorizando seus saberes do senso comum para além da simples escuta, mas fazendo uso desse conhecimento na aprendizagem de conhecimentos científicos. O papel do professor, nesse contexto, seria o de mediador da construção individual e coletiva dos saberes, através de questionamentos e provocações, criando dúvidas e propiciando um ambiente de trocas e aprendizagens conjuntas entre estudantes e docentes, oportunizando trabalhos em grupo, desenvolvendo o hábito da pesquisa e, portanto, “a aula expositiva deixa de ser um instrumento preferencial de transmissão e aquisição do saber, passando a ser um recurso utilizado pontualmente.” (RIO GRANDE, 2015a, p.19).

A pedagogia liberal renovada progressista, de acordo com Libâneo (1990, 1991), prevê que seja dado destaque ao processo de construção do conhecimento, pois há uma valorização do desenvolvimento de “aprender fazendo” e “aprender a aprender”, buscando, ainda, retratar a vida através da pesquisa, da descoberta e da relação do meio natural e social.

Ainda nessa perspectiva e também por concepções progressistas, é possível encontrar, nos ideais defendidos nos Centros de Interesse, desenvolvidos pelo médico Ovide Decroly no início do século XX, entendimentos e intenções que colocam como aspecto central do processo educacional o interesse e a curiosidade do estudante. Em seus estudos sobre psicologia infantil, o médico defendeu um ensino não fragmentado nem dividido em disciplinas, mas em torno de temas centrais de grande significação para a criança, partindo de situações reais vividas por ela. Segundo Bassan (1978), no método de Decroly, a observação, as associações de conhecimentos e a escolha do tema pelo estudante, em virtude do seu interesse, possibilitam abordar um conjunto de noções a aprender, o que propicia também que os sentidos e significados possam ser constituídos a partir do sujeito aprendente.

Tais ideias também estão presentes na metodologia do Tema Gerador, proposto por Freire (2011), que ressalta a necessidade de o aprendiz produzir sentido ao estudante, devendo estar articulado e tratando de questões que fazem

parte das suas vivências e aspirações. Voltado às classes populares, os ideais do autor promovem um olhar mais crítico e político ao ato educativo e, portanto, pressupõem que o ensino promova o estabelecimento da relação do homem com o (seu) mundo a partir de fatos concretos que possuam sentido para o educando e, por isso, com temáticas expressas por ele.

Nesse sentido, os roteiros podem ser considerados como uma forma de aproximação e expressão dos ideais contidos nessas tendências pedagógicas, que buscam valorizar, no ensino, o sujeito aprendente, evidenciando um processo educativo que leve em consideração sua capacidade de protagonismo na aprendizagem, o que pressupõe caminhar com o estudante na construção do conhecimento de forma crítica, objetivando a transformação social. Essas tendências não surgem na educação ou na escola investigada como uma inovação recente, mas são frutos desses embates constantes e estão intimamente relacionadas aos movimentos da educação brasileira e das situações históricas e políticas vividas, pois não são lineares ou excludentes, mas coexistem de forma plural.

Distante da pretensão de tentar compreender essa proposta de roteiros temáticos na sua totalidade, dada a sua complexidade, as múltiplas interpretações e as concomitantes apropriações que possibilita, pretendo realizar o exercício de analisar o caminho anterior de desenvolvimento dos ideais e características dos roteiros, dando visibilidade às vertentes em que estão ancorados.

A escola investigada aproxima-se das tendências pedagógicas liberal e progressista, pois demonstra a preocupação de que os estudantes sejam partícipes do processo de aprendizagem, buscando partir do interesse e da curiosidade deles, preocupando-se com sua formação social e emocional para além dos conteúdos escolares.

Desenvolver roteiros temáticos como uma ação inovadora dentro de uma estrutura que respira em um modelo institucional tradicional é um desafio que esses profissionais vivenciaram. A questão dos roteiros temáticos está relacionada ao caminho diário a percorrer e este se constitui de forma bastante complexa, pois reúne desejos e entendimento diferenciados, objetividades e subjetividades que fazem do cenário educacional sempre um interessante universo a ser compreendido.

A seguir, serão apresentadas as vivências dos roteiros na instituição pesquisada e os desafios que essa proposta suscitou em seus profissionais. Os roteiros foram estudados, pensados, discutidos e escolhidos como forma de implementação de uma proposta inovadora, baseado nas situações vivenciadas.

6.1 Conhecer as experiências de outras escolas

Após o momento decisivo de expressar a intencionalidade em desenvolver um processo de ensino-aprendizagem próximo ao que a Escola da Ponte realiza, o grupo de professores e gestores da escola adotou, como estratégia de consolidação das ideias dos roteiros temáticos, conhecer duas escolas públicas que já desenvolviam propostas pedagógicas semelhantes a que pretendiam implementar.

Por meio de uma parceria com a SMEd, para contribuir com os custos da viagem, o grupo de professores e gestores da escola viajou para São Paulo com a finalidade de visitar duas escolas municipais, Flor-de-Maio e Amarilis²¹, que têm como projeto de escola os pressupostos da escola portuguesa. Elas foram escolhidas através de uma pesquisa que as apontou como instituições inovadoras em seus processos educacionais. Essas escolas fazem parte das 178 escolas listadas pelo MEC como sendo exemplos de inovação e criatividade na Educação Básica.

Assim, em maio de 2015, um grupo de 17 professores viajou para conhecer essas duas escolas e, no retorno dessa visita, houve um exaustivo exercício de repensar, discutir e elaborar as ideias colhidas em suas observações, pois o desejo do grupo era incorporar, no ano de 2016, os princípios do roteiro temático, que foi delineado conjuntamente nos momentos de formação continuada após o retorno da viagem.

Segundo um dos gestores²² da escola pesquisada, o grupo percebeu as diferenças com a realidade vivenciada na escola Flor-de-Maio, pois o espaço destinado à sala de aula consistia em grandes salões, com três professores, dois monitores e aproximadamente 100 crianças em processo de alfabetização. Nessa instituição, a opção metodológica e didática adotada foram os roteiros, elaborados

²¹ Foram adotados nomes fictícios, de flores, para preservar a identidade das instituições.

²² Torna-se importante destacar que as informações apresentadas são fruto da interpretação e do olhar do gestor na ocasião da visita a essas duas instituições de ensino.

pelos professores que utilizam, como ferramenta para o planejamento, a mídia digital *Google drive*, um serviço de armazenamento virtual gratuito que permite criar, editar e compartilhar documentos e arquivos com outras pessoas. Porém, os momentos de formação continuada apresentam-se como uma dificuldade, haja vista ainda não possuem tempo de hora-atividade, e, por isso, essa ferramenta possibilita o planejamento.

Contudo, mesmo para essa criação coletiva *on-line*, é necessário tempo de dedicação, pois o fato de oportunizar que o outro tenha acesso ao documento e nele possa fazer alterações não significa que o tempo destinado a essa construção seja realizada na escola, uma vez que não possuem tempo de hora-atividade. Segundo o mesmo gestor, os roteiros não são um aglomerado de atividades, pois mesmo tendo um tema de pesquisa e muitos questionamentos acerca da aprendizagem são utilizados nas atividades e exercícios termos como explique, justifique, comente, entre outros, evidenciado a interação com a construção do conhecimento.

Na escola Flor-de-Maio há uma característica bem marcante que se refere à relação com a comunidade, apresentando o engajamento das famílias nas transformações que foram feitas e alavancadas pelo diretor após recorrentes episódios de violência, mortes, assaltos e pichações: “Os professores que quiseram, ficaram; os que não aguentaram, saíram”. O gestor comentou que os professores que permaneceram na escola Flor-de-Maio realizaram as mudanças metodológicas na instituição da seguinte forma:

Eles começaram assim, se reuniram por temáticas, o que mais chamava atenção dessas crianças, o que eles já tinham feito e tinha dado grandes resultados. O que tinha dado certo, o que tinha movimentado, o que tinha feito os pais irem a escola. Eles começaram por aí, e perguntaram para as crianças o que gostariam de aprender. (ENTREVISTA G 04, 02/05/2016).

As mudanças foram impulsionadas a partir de práticas bem-sucedidas que já haviam sido realizadas na escola, apostando na valorização das experiências e tentativas de sucesso da própria instituição.

Na outra instituição visitada, a escola Amarilis, os roteiros são elaborados pelos professores e entregues aos estudantes. Estão organizados por temáticas e, segundo o gestor enfatiza, “é feito para e não com os estudantes”, constituindo-se em “diretrizes do que precisam desenvolver por objetivos e onde podem pesquisar.”

(ENTREVISTA G 04, 02/05/2016). As crianças e jovens devem realizar, ao longo do ano, aproximadamente 18 roteiros, previamente elaborados. Os estudantes podem escolher por onde começar sua realização.

De acordo com o mesmo gestor, “[...] foi a partir dessas visitas que veio a ideia do roteiro.” (ENTREVISTA G 04, 02/05/2016). Fato que é confirmado por um dos professores:

A [cita o nome do colega] foi nessa viagem e nós estávamos entrando aqui e não sabíamos nem por onde começar, ela me disse: olha, eu tenho um roteiro [...] vamos dar uma olhada! E aí a gente abriu na internet e eu peguei um que se assemelhava, e a gente sentou e o nosso primeiro roteiro ficou muito parecido com este, [...] até na estrutura a gente estruturou que nem ele, e aí no segundo é que a gente mudou. Porque a gente não gostou. (risos) (ENTREVISTA P 10, 02/05/2016).

E o gestor complementa:

As gurias acharam ele muito engessado, depois que a gente viu como era mostrado lá e que foi derivado desse professor e que era pai de aluno e que fez todo esse envolvimento com a escola, a gente, quando retornou, também a gente não gostou, porque a gente viu como eles faziam. A diferença deles é que a criança tem liberdade de iniciar por onde ela quer, tem a liberdade de fazer onde ela quer e que tem as rodas de conversa, que tu vai analisando toda semana o quanto esse roteiro está andando e o por que esse roteiro não está andando. (ENTREVISTA G 04, 02/05/2016).

Segundo o relato de outro professor, ao se referir à visita realizada no ano anterior, “A ideia do grupo era fazer adaptações e avançar na proposta que conhecemos em São Paulo, uma delas se organizava por disciplinas e queríamos roteiros interdisciplinares.” (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA/ PLANEJAMENTO, P 02, 16/06/2016).

Como é possível perceber no relato do Professor, logo que retornaram de São Paulo os professores rio-grandinos desejaram e escolheram ir além do que viram e ouviram, e, buscando aperfeiçoar o que apreciaram, analisaram a partir dos seus referenciais as experiências educativas conhecidas, o que demonstra a capacidade crítica e criativa de um grupo de profissionais da educação que não deseja reproduzir, mas reinventar a partir do que julga pertinente e eficaz no processo de construção do conhecimento em uma escola de educação integral. O objetivo foi

definido a partir do ano de 2016: elaborar roteiros interdisciplinares, com temáticas do interesse dos estudantes.

Quase um ano após essa visita, e ainda com o objetivo de conhecer experiências inovadoras próximas do trabalho pedagógico desenvolvido na escola da Ponte, um dos gestores da escola retornou a São Paulo em abril de 2016, dessa vez sozinho, para participar de uma vivência transformadora, como é chamada a visita realizada durante uma semana em uma Organização Não Governamental (ONG), que nomeio de Agaphantus²³. Nessa experiência, o gestor teve a oportunidade de vivenciar a fluidez e a dinamicidade dos roteiros temáticos de estudos, haja vista a experiência já consolidada dessa instituição.

O encontro de formação continuada após o seu retorno foi dedicado a contar a sua experiência na ONG, ocasião em que percebeu o seu próprio encantamento pela proposta. A formação iniciou com o seguinte questionamento: “Bem, então eu vou iniciar com uma pergunta, por que o grupo acha que fui em São Paulo diretamente no Agaphantus? Por que que vocês acham que eu fui no Agaphantus?” (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 04, 28/04/2016).

E, durante o encontro de formação continuada, os docentes responderam o seu questionamento da seguinte forma:

P 11: Trocas de experiências de lá, tu foste lá ver para pegar experiências, mais sugestões de melhorar aqui também.

P 14: Penso o mesmo que eles, eu acho que fostes lá para vivenciar novas experiências, ter novas ideias também, ver o que está acontecendo, trazer novas ideias.

P 02: Algo parecido com o que a gente fez ano passado, a gente foi nas escolas de São Paulo para ter ideia de perceber, assim, que a gente estava fazendo, estava no caminho certo ou não. Eu acho que tu foste ver se o que acontece aqui acontece lá também.

Os professores acreditam que a experiência realizada pode contribuir para aperfeiçoar e repensar o trabalho desenvolvido na escola, entendem que essa proposta já está consolidada naquela ONG, que possui tempo de atuação e de experiência na sustentação da proposta desenvolvida. Os docentes ressaltaram que a situação vivenciada pelo gestor pode colaborar para desenvolver e enriquecer

²³ Também foi adotado o nome fictício da flor Agaphantus para preservar a identidade da instituição citada.

suas práticas cotidianas. Interessante notar que um professor (P 02) acredita que a visita ocorreu pela busca de similaridades, “o que acontece aqui, acontece lá também”, e compara essa viagem com a viagem anterior, às instituições escolares de São Paulo, para saber se “a gente tava fazendo no caminho certo ou não”. Qual é o caminho certo? O caminho não é único e reinventado pela equipe escolar? A partir de que pressupostos estão definidos os certos e errados dessa construção? A resposta a essa questão vem de fora a partir da avaliação e comparação com outras instituições ou está dentro da instituição na discussão com os pares?

Outros professores também responderam ao questionamento do gestor sobre os possíveis motivos que o levaram a visitar a Agaphantus. Um deles disse, “eu acho que tu poderias explicar melhor qual foi essa instituição que tu visitastes, eu sei que foi em São Paulo, em algum lugar mas eu não sei que lugar é esse”. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 07, 28/04/2016).

Enquanto alguns professores reconheceram e conceituaram a experiência de Agaphantus como sendo um sucesso, outro professor não conheceu essa instituição e, portanto, não conseguiu identificar que tipo de trabalho é desenvolvido nela, resultando, assim, que as questões propostas no encontro não fizessem sentido para ele.

Essa situação retrata o quanto os professores podem apresentar diferenças de entendimento e de conhecimento sobre os assuntos tratados no espaço formativo. Para o sujeito em questão (P 07), tratava-se do primeiro momento de diálogo sobre essa experiência educativa. Esse professor teve a coragem para se pronunciar revelando sua necessidade de também interagir no grupo, porém, ainda não possuía as “ferramentas” para isso. Portanto, é preciso levar em consideração que há diferentes pressupostos e conhecimentos em um ambiente formativo, ou seja, o que pode ser comum para alguns também pode ser desconhecido para outros.

Ainda sobre a visita à ONG, outro professor assim comentou: “o que eu entendo é que lá o trabalho está mais adiantado, tem mais tempo. Fosse conferir, não copiar.” (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 12, 28/04/2016).

Esse professor (P12) fez uma espécie de alerta dizendo que “fosse conferir, não copiar”, opinião esta que foi destacada pelo gestor, em sinal de concordância, ao repetir a frase, e assim chamou a atenção do grupo. Ao fazer esse apontamento,

o docente sinalizou aos demais um ponto importante a ser repensado, que se refere à adoção de modelos externos à instituição, mesmo quando esses são sinônimos de experiências bem-sucedidas.

Adotar modelos importados de outras instituições pode tornar-se um perigo latente, tendo em vista a inviabilidade de adotar determinadas práticas, pois cada contexto possui suas especificidades, que conformam as condições para o seu acontecer de maneira única e singular. Esse pensamento é endossado pelo professor José Pacheco, que, em diferentes entrevistas concedidas à mídia brasileira, e também por ocasião de sua palestra proferida no Rio Grande/RS (em 19 de fevereiro de 2014), afirma que: “A Ponte pode servir de ‘protótipo’ para outras escolas, mas cada uma deve encontrar o seu jeito de fazer” (PACHECO, 2014), deixando claro que o caminho a ser trilhado deve ser reinventado, e que uma experiência de sucesso pode potencializar a criação de referenciais para uma nova construção, pois não se repetem práticas, mas sim compartilham pressupostos teóricos e metodológicos.

Dando sequência ao Encontro de Formação Continuada (28/04/2016), o gestor procurou seguir com a narrativa da sua visita à ONG, porém, os sujeitos faziam muitas perguntas de forma simultânea, e com tamanha ansiedade, que não permitiam a continuidade da apresentação conforme os diálogos a seguir:

P 07: É individual de cada aluno, esse planejamento, esse projeto, é individual de cada aluno? Como se chamam as atividades fixas? Pode ter 15 projetos? O professor dá aula expositiva? Que momento ele planeja, esse professor? E essa escola é mantida por qual órgão?

P 01: Então em nenhum momento o professor faz o planejamento, faz o planejamento ‘bom, hoje eu vou trabalhar frações, então vou planejar as frações’, é só à partir do interesse deles, do projeto de cada um?

G 01: O professor atende 15 alunos, 15 projetos, tu tens que estar por dentro do assunto, por exemplo, fulaninho quer levar a vó pra viajar de navio. Tu tens que tá por dentro de várias coisas, no momento que esse professor parar para se organizar, para buscar esse conhecimento que às vezes não tem, não planeja, como passar para esse aluno? Em que momento? Existem momentos de reuniões de planejamento?

P 09: Como é que eu sei, eu sozinha na minha disciplina, o que eu posso encaixar de História, de Matemática, de Ciências, de Música, de Artes?

As dúvidas e indagações apresentadas pelos sujeitos demonstram sua apreensão em relação à proposta, que se apresenta como algo distante, diferente e obscuro aos seus olhos. Não é possível compreender um contexto diferenciado de educação avaliando a partir de estruturas próprias, por isso o olhar dos docentes para as exposições realizadas é como o de um estrangeiro, que, de longe, tem uma vaga ideia do lugar a conhecer, mas quando se aproxima há um estranhamento, pois não o reconhece, não o legitima e não compreende suas intenções e significados, pois ainda não o viveu nem o significou.

A experiência vivenciada produziu um impacto a quem nela se inseriu, que pode ser caracterizado com um significado legítimo, cheio de convicções e aprendizagens, porém individuais, que concedem um olhar, uma interpretação e uma marca que se torna singular e única. Expressar, resumir, elaborar e concretizar essa experiência ao outro, que a ela se apresenta como ouvinte e não como participante, torna-se uma tentativa complexa, gerando uma série de indagações e retratando a fragilidade dos sujeitos na tentativa de apropriação dessa metodologia.

Ao final desse encontro formativo, um dos gestores promoveu a seguinte reflexão ao grupo:

Eu acho que a gente tem muitas dúvidas, mas a gente não está vendo a nossa realidade. Eu acho que a gente precisa fazer um encontro onde a gente perceba a nossa escola, que trabalho está sendo feito na nossa escola, o que nós queremos para a nossa escola. Tu trouxeste tudo para nós, é muito válido, mas eu acho assim: o que os professores que trabalham aqui querem nessa escola? O que nós queremos? Então, eu acho que antes disso a gente precisa refletir em cima do nosso trabalho, ver o que está acontecendo hoje na nossa escola para fazer essa reflexão. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 01, 28/04/2016).

Outro membro da gestão que assistiu à apresentação propôs que, ao seu final, fossem pontuados aspectos sobre o funcionamento e implementação de questões relativas à própria escola. Infelizmente, em virtude da falta de tempo, as questões propostas para a reflexão não foram pontuadas, impedindo o efetivo trabalho e a possibilidade de discussão dos roteiros e da proposta da escola.

Interessante destacar que não presenciei, nos demais encontros formativos, ao serem abordados os roteiros, nenhum momento em que os professores

expuseram suas vivências cotidianas sobre ou com eles, no processo vivido na escola. Muitos questionamentos emergiram quando eram relatadas as experiências das outras escolas que faziam uso dos roteiros, porém, quando de suas problematizações durante os momentos formativos, as questões limitavam-se a aspectos a serem alcançados, como, por exemplo: onde queremos chegar? O que podemos aperfeiçoar da proposta, o que ela indica e pressupõe? Contudo, não era apontado o que efetivamente acontecia no momento da ação concreta em sala de aula, em relação aos roteiros e aos projetos de aprendizagem. As opiniões dos professores sobre os roteiros foram obtidas em dois momentos: através das entrevistas, no final do processo de pesquisa, e nas reuniões de planejamento.

Diante disso, questionava-me sobre os roteiros e suas tentativas de implementação, bem como sobre as (im)possibilidades na escola investigada.

Para fins de organização desta unidade de análise, irei expor a seguir a forma como os roteiros foram tratados no tocante à sua apropriação e desenvolvimento na prática docente, elucidando as vivências, as dificuldades e os (des)confortos em relação a eles.

Buscando criar suas próprias maneiras de colocar em ação uma metodologia considerada diferenciada, o grupo se organizou e, no ano de 2016, todos os estudantes da escola realizaram no início do ano, no mês de março, um roteiro temático, que tratava acerca da temática da Identidade, que foi criado pelos professores e desenvolvido e trabalhado nos diferentes níveis. Após a realização desse roteiro inicial, a partir de abril de 2016 o trabalho desenvolvido com os roteiros, em cada bloco de ensino, ocorreu de maneiras distintas, demonstrando a apropriação de cada grupo de docentes, conforme será apresentado a seguir.

No grupo de professores do bloco da Consolidação II (4º ano), o trabalho com os roteiros ainda estava sendo implementado. Nessa turma havia três professores atuando, sendo um professor em turno integral e os outros dois em turnos distintos, um pela manhã e outro à tarde, além do acompanhamento de uma monitora em um período. Na oportunidade em que estive reunida com esses docentes, um professor apresentou-me o roteiro que estava sendo organizado sobre a Sustentabilidade, temática elencada pelo grupo de docentes, pois este é considerado um dos assuntos mais importantes que os estudantes precisam conhecer e estudar. O aspecto que me chamou atenção nessa ocasião está relacionado com a

possibilidade de desenvolvimento de um roteiro abordando a Sustentabilidade, pois proporciona a discussão de um assunto bastante caro à Educação Ambiental, e possibilita a realização de debates mais aprofundados acerca das questões sociais e ambientais, para além de atividades superficiais e pontuais, mas prevendo a sustentabilidade integrada à pesquisa e a outras áreas do conhecimento. Ao ter acesso ao esboço desse roteiro, percebi que ele continha atividades de pesquisa, mas que, principalmente, continha atividades de diferentes áreas do saber, desde leituras de histórias (retiradas de livros e da Internet), exercícios de livros didáticos e outros criados pelos professores. Segundo o docente, o roteiro ainda não estava finalizado, pois a ideia era que os demais colegas pudessem dar mais contribuições para qualificar o material (esse roteiro não chegou a ser desenvolvido com os estudantes até o final do período de produção dos dados desta pesquisa).

No bloco de Consolidação III, diferentemente dos outros níveis, há apenas uma pedagoga como referência para 20 alunos. Em virtude disso, após o retorno da viagem ao *Agaphantus*, o gestor propôs iniciar um trabalho piloto com os estudantes e o professor, em que as crianças e jovens escolheram o assunto que gostariam de estudar, partindo assim do interesse de cada um para o desenvolvimento do seu roteiro. Para tanto, houve uma divisão dos estudantes entre os professores, para o acompanhamento do trabalho dos jovens. Na ocasião em que estive nesse bloco, presenciei os estudantes realizando cópias do livro didático, exercícios diversos e leituras escolhidas por eles, alguns resolvidos, outros incompletos, embora copiados corretamente. O professor continuava sozinho na sala e contava com o gestor para o momento do acompanhamento e atendimento das crianças que estavam sobre sua tutela. Os estudantes eram chamados para mostrar o trabalho desenvolvido e questionados, quando necessário, sobre suas cópias e escolhas.

Conheci esse trabalho logo no início da minha chegada à escola, quando ele também passou a ser implementado. Compareci à sala de aula a convite dos professores. Eles estavam com as crianças em roda, explicando como seriam realizados esses roteiros e a importância da autonomia para sua realização. As crianças pareciam bastante animadas e já haviam decidido sobre os assuntos de seu interesse que seriam pesquisados.

Na reunião de formação do dia 19/05/16, buscando exemplificar a eficácia do projeto piloto, o gestor ressaltou que:

E se é para trabalhar pesquisa, o que uma pesquisa, é feita de interesse do aluno. O quinto ano, que tem tantas e tantas dificuldades de estar dentro da sala de aula, a gente fez, distribuiu os livros eles escolheram os roteiros, está sendo a nossa primeira roda de conversa, semana passada, o que eles disseram? (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 04, 19/05/2016).

No relato do gestor, é possível perceber que ele busca socializar com os demais professores a experiência, que, segundo sua avaliação, está promovendo oportunidades positivas de aprendizado às crianças e jovens desse adiantamento, através da pesquisa em livros para escolha da temática e, após, para a seleção de atividades. Para certificar o resultado positivo dessa experiência, o gestor perguntou ao professor da turma: o que eles disseram? E ele respondeu: “Eles preferem esse segundo roteiro, que eles escolhem o que eles fazem. Porque eles escolhem.” (Professor da turma).

No encaminhamento dado pela escola, essa metodologia de trabalho pressupõe que os estudantes elejam a temática a ser investigada, os exercícios e as atividades que desejam realizar.

Entre os professores do bloco de Desenvolvimento I, encontrei de forma mais contundente a problematização dos roteiros, talvez por ter acompanhado os momentos em que se reuniram para o planejamento. Em diferentes ocasiões, e de distintas formas, os roteiros se constituíram, para esse grupo em especial, fonte de muitas indagações, tentativas, concordâncias e discordâncias, pois os sujeitos questionaram sua viabilidade e não deixaram de refletir ou buscar compreender as estratégias de seu funcionamento e uso.

No dia-a-dia da escola, foi possível perceber o desejo e algumas tentativas de se realizar um trabalho interdisciplinar, no entanto, cada um realizou o seu roteiro temático a partir da sua disciplina, com algumas tímidas ações compartilhadas pela ação de professores interessados em estabelecer relações dos saberes de suas disciplinas, preocupados também com o ensino integral. A maioria dos docentes trabalhou com os roteiros e com desenvolvimento de suas aulas de forma paralela, sendo duas atividades distintas.

Além disso, muitos professores também não estiveram presentes nas discussões realizadas no retorno da viagem a São Paulo, nos momentos formativos de debate e delineamento da proposta da escola, pois foi somente no ano de 2016

que ocorreu a implementação do ciclo dos Anos Finais com a primeira turma de sexto ano, ou o bloco do Desenvolvimento I.

Não houve o ingresso de novos estudantes, pois a turma já estava constituída pelos estudantes que faziam parte do 5º ano, porém, dos 12 docentes, seis eram novos, tendo ingressado na escola no ano de implementação do sexto ano. Dentre eles, três novos na escola e na profissão, e três novos na escola.

Para além da tradicional ruptura que a passagem dos anos iniciais para os anos finais traz aos jovens, a chegada de outros docentes de diferentes áreas do saber trouxe novas indagações e questionamentos, não somente ao processo de construção do conhecimento com os estudantes, mas ao conjunto da escola, visto que eles tencionaram e questionaram a retomada de posicionamentos já definidos anteriormente, principalmente no que diz respeito aos roteiros temáticos. Além disso, seus diferentes olhares trouxeram novas formas de compreender e vivenciar a proposta da escola, gerando o movimento de repensar os encaminhamentos e as práticas que estavam aparentemente definidas.

Almejava-se que esse grupo de docentes, além de desenvolver com criatividade e inovação as atividades de sua área do saber, que se encontra dividida em disciplinas com horários pré-estabelecidos, adotasse a proposta pedagógica das atividades dos roteiros que deveriam ser realizadas com os estudantes. Assim, muitas foram as expectativas depositadas sobre os docentes, que chegaram novos à instituição e não experienciaram esse processo de amadurecimento junto ao grupo que ali se manteve. Há professores que não vivenciaram a experiência do conhecer, atitude importante e que atravessa o processo inacabado de fazer perguntas, tirar dúvidas, espantar-se, desconstruir ideias pré-concebidas, observar, indignar-se, entender a viabilidade dentro do contexto de quem a pratica, dialogar a partir do seu referencial pessoal e profissional com estudantes e professores, e não me refiro somente ao conhecer das instituições externas, mas, principalmente, o processo de conhecimento da sua própria instituição.

Mesmo os professores que já estavam presentes na escola compartilharam dos mesmos sentimentos, uma vez que esse grupo também se encontrou em descompasso com a implementação da proposta da escola. Nos momentos de planejamento do grupo que acompanhei, foi possível constatar que havia por parte deles muitas dúvidas e questionamentos sobre a concepção e implementação do

trabalho com os Roteiros Temáticos. Foram apontadas, pelos professores, discordâncias com a forma de planejá-los e encaminhá-los, conforme diálogo abaixo, ocorrido no Encontro de Formação Continuada/Planejamento, em 16/06/2016:

P 10: *Eu não estou mais fazendo roteiro.*

P 02: *Para mim, a maioria das atividades do roteiro é do livro didático. Para mim, roteiro tem que sentar, discutir e montar. Estou montando um para julho, do assunto que eles quiserem.*

P 09: *É um apanhado de atividades do livro que dá para o aluno e diz: toma, faz sozinho!*

Nessas manifestações, é possível perceber as discordâncias em relação ao trabalho com os roteiros, pois os professores entendem que a prática, como está sendo feita, não passa de um apanhado de atividades, cópias do livro didático que o aluno realiza sem ajuda do professor. Na continuidade da reunião, outros diálogos sobre o trabalho com os roteiros foram registrados, como, por exemplo:

P 02: *As ideias principais eu montei, a ideia é que eles sejam interdisciplinares. Para mim, cada um montar o seu acaba com a proposta, fica um guia de estudos dirigidos. Não consigo entender o roteiro como uma proposta inovadora, um roteiro bem discutido, bem conversado demora demais, nós não temos tempo para isso.*

P 04: *A gente não consegue imprimir, falta tinta. A gente fala sobre isso nos corredores.*

Desse modo, constato o quanto a implementação dos roteiros ainda parece pouco provável. O tempo e a falta de recursos são pontuados como dificuldades para seu desenvolvimento, pois os professores precisam elaborar de forma conjunta os roteiros, o que requer momentos de planejamento. Após a montagem dos roteiros, é preciso imprimi-los, para então disponibilizá-los aos estudantes. Além disso, foi ressaltado que a falta de conexão com a Internet na escola, para utilizar o *Google Drive*, é uma barreira para compor os roteiros, visto que essa ferramenta tecnológica traria mais agilidade para elaborar e compartilhar o planejamento.

A trajetória para a elaboração de todas as etapas do roteiro requer tempo e recursos para serem colocados em prática. Contudo, mesmo no caso dessa escola, em que o tempo de formação continuada está garantido e sistematizado, o tempo

fixo destinado à formação não é garantia de realização das atividades prioritárias ou que precisam ser elaboradas, uma vez que esse tempo é atravessado pelas demais atividades que fazem parte do cotidiano da escola.

Na continuidade do encontro de formação, ocorreu o seguinte diálogo acerca do sentimento de frustração que uma colega expôs sobre os roteiros interdisciplinares:

P 02: Me sinto frustrada, pois não conseguimos fazer nenhum roteiro interdisciplinar.

P 10: Não é fracasso porque estamos nos dando conta.

P 12: O diferencial importante é a tentativa, a própria questão é a criticidade.

Ao longo dos momentos formativos, em que eram discutidas as questões dos roteiros, tanto nos momentos de planejamento quanto nos encontros de formação continuada, ou até mesmo nas entrevistas, pairava sobre os sujeitos um sentimento de débito, como se precisassem prestar contas do que deveriam ter cumprido, mas falharam. Emergiu, então, um sentimento de fracasso, haja vista que esses profissionais não conseguiram alcançar os objetivos, que se tornaram distantes ou mesmo inalcançáveis.

Em contrapartida, o grupo percebeu que enxergar essas lacunas são produtivas ao processo e possibilita esclarecer os pontos incompreensíveis. Nas opiniões dos professores, ficou evidente uma característica marcante do grupo da escola, a saber, sua capacidade de posicionamento crítico. Os docentes perceberam e pontuaram suas limitações e frustrações ao mesmo tempo em que abordaram esse movimento como uma tentativa que faz parte do processo de construção de uma proposta.

Além disso, os professores demonstraram resistência e discordância em relação à forma como o dispositivo dos roteiros adotados na Escola da Ponte vem sendo difundido dentro de uma estrutura escolar e organizacional que ainda não se modificou para atender aos requisitos da proposta. O diálogo a seguir revela isso:

P 09: O que acontece é que eu não tenho tempo com os alunos, porque tem diferença na carga horária das disciplinas em uma escola de Educação Integral, eu continuo tendo três horas (da disciplina que ministra). Eu poderia ter mais tempo com os alunos.

P 02: Estamos em gavetas, isso está me preocupando.

P 08: O roteiro é um papel impresso, um livro. Mas a ideia e a proposta não tem nada a ver com o livro. O que não muda nada.

Essas indagações fazem parte de um processo de apropriação da organização do trabalho pedagógico. O diálogo acima, retirado de um momento de planejamento, demonstra o sentimento dos professores ao se depararem com o desenvolvimento de roteiros; entre eles, um professor se diz frustrado, pois o grupo não desenvolveu nenhum roteiro interdisciplinar.

Levando em consideração o acompanhamento dos momentos de formação continuada e as manifestações feitas pelos professores, é possível pressupor que as mudanças necessárias para a efetivação dos roteiros temáticos, como metodologia de ensino, preconizam uma mudança maior, principalmente na estrutura e organização do funcionamento da escola, como o professor demonstrou ao mencionar que a sua carga horária ainda está dividida em gavetas disciplinares com horários fixos. De acordo com Garcia (1997, p. 28-29):

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola.

Assim, há um conjunto de fatores que influenciam nas mudanças da instituição escolar e que dependem de uma estrutura mais flexível, que comporte e respeite sua autonomia e sua identidade.

Investir nos projetos de escola, como apontou o autor, é uma condição para que aconteça uma mudança na cultura escolar, que depende dessas relações entre os professores e a instituição escolar em sua proposta. Na escola investigada, havia um discurso aparentemente compartilhado e que definia o que se desejava alcançar em relação ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, mas que se mostrou distinta do que efetivamente os professores entendem sobre sua atuação. No período em que estive na escola, foi possível presenciar duas realidades, uma vivida e questionada por professores e gestores, e outra almejada e também alvo de indagações desses profissionais.

Na continuidade desse encontro formativo de planejamento, os professores realizaram um diagnóstico que apontou que os roteiros não estão sendo implementados como desejado e, por isso, ao final desse encontro, decidiram elaborar um roteiro em comum, com uma temática escolhida por eles, retomando a ideia inicial que se aproxima do primeiro roteiro que elaboraram. A temática escolhida foi as Olimpíadas, partindo do pressuposto que teria significado para os jovens, uma vez que possui repercussão significativa e seria veiculada na sociedade e na mídia em geral, ainda mais pelo fato de ser realizada no Brasil. Entre o grupo, ficou acordado que cada professor pesquisaria sobre o assunto, trazendo material vinculado a sua área de saber, para que, assim, pudessem, no encontro seguinte, sistematizar o material e elaborar o roteiro. Nesse encontro, os gestores estiveram presentes em alguns momentos, entravam e saíam da sala, mas não se posicionaram acerca desse combinado.

Na semana seguinte, um dos gestores, expôs ao grupo um questionamento inicial sobre como estão sendo feitos os roteiros, e explicitando que gostaria que o trabalho fosse realizado para “desbloquear” os jovens, atendendo o que está previsto na proposta da escola, e contrapondo-se à organização de horários e disciplinas, mesmo que a organização atual esteja dividida desta forma.

Segundo as opiniões apresentadas, o intuito da gestão é “[...] que as disciplinas não sejam colocadas como ‘a minha disciplina’”. Buscando explicitar ainda mais a metodologia dos roteiros temáticos, o gestor ressaltou que:

Não é cada um fazer o seu roteiro, é o professor olhando o que o aluno quer fazer e trazendo objetivos/conteúdos. Importante colocar todos os objetivos dos Anos Finais na parede, e a partir do que ele quer aprender vou estar ajudando no roteiro de estudos dele, do que ele quer aprender. Não é a minha disciplina, é como a minha disciplina vai ajudá-lo no roteiro que ele escolher. São 178 escolas inovadoras no Brasil, para fazer isso é uma maneira própria da gente. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO/PLANEJAMENTO, G 04, 23/06/2016).

O intuito do gestor foi problematizar o ensino realizado com os estudantes para que tenha significado e não seja todo realizado em blocos fragmentados de conhecimento, em um ensino massificador e homogêneo. Contudo, essa exposição ao grupo fez os professores retornarem ao ponto inicial, quando a tentativa de fazer

um roteiro por eles elaborado estava distante da proposta, fugindo daquilo que se desejava concretizar.

Houve um descompasso nesse momento, pois quando o outro membro da gestão chegou à reunião expressou que essa tentativa era produtiva para o grupo, defendendo que “A gente tem que experienciar, vamos lançar uma proposta com único assunto. Acho muito bom.” (G 03).

E outro gestor complementou, “Mas que não se transforme em compartimento. No momento vamos tratar os jogos olímpicos, mas que não seja segmentado, temos que pensar nisso!” (G 04).

Essa diferença de opiniões causou indignação em alguns professores.

Na sequência do encontro, dialogaram sobre entendimentos e conceitos dos roteiros e, ao final da reunião, não houve sistematização acerca das Olimpíadas.

Os docentes acabaram não avançando, pois entenderam que a temática teria de ser desenvolvida em suas disciplinas isoladamente, ocasionando um efeito exatamente contrário ao desejo expresso pelos gestores. Ou seja, os professores, ao se confrontarem com a metodologia, agiram e reagiram sobre ela, não apenas reproduzindo de forma passiva, mas interagindo a partir de seus próprios pontos de vista, entendimentos e concepções.

6.2 Os (des)compassos dos gestores e dos professores na (des)construção dos roteiros

A partir do acompanhamento dos processos de formação continuada e da análise dos dados realizada, é possível ressaltar diferenças entre os docentes e os gestores em relação à implementação, fundamentação e inovação dos roteiros temáticos.

Os gestores não compreenderam os impedimentos enfrentados pelo grupo. Em alguns momentos, enfocaram a resistência dos professores em realizar os roteiros, conforme relato a seguir: “[...] sabe o que eu não consigo de certo modo entender, é por que às vezes existem algumas relutâncias? E, olha, são muitas as relutâncias porque assim nós temos nos esforçado bastante.” (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 03, 02/07/16).

Em outros momentos, os gestores reconheceram as dificuldades relacionadas à falta de equipamentos tecnológicos e às características dos alunos, entre outros. Um deles disse que:

Hoje a gente empaca porque não tem tecnologia, a gente empaca porque os alunos são muito difíceis, [...] Então a nossa proposta, como que a gente está se movimentando para que isso aconteça, esses roteiros saiam? O que é tão difícil eu quero saber, o que é tão difícil em fazer um roteiro? Seja ele o nome, não querem dar o nome de roteiro, dá o nome de estudo dirigido, dá o nome de cartilha, [...] mas o que é difícil de fazer? É isso que a gente tem que começar a trabalhar, para ver se essas formações realmente são válidas. Me pediram planejamento, a gente está fazendo às quintas-feiras o planejamento, mas o que é tão difícil que não sai, a mesma coisa. Não sei se é todo mundo? (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 04, 02/07/16).

Para esse gestor, a compreensão dos roteiros estava bastante clara e se apresentava como algo exequível, em seu olhar e entendimento, o que fez com que ele não admitisse e não reconhecesse que os demais pudessem encontrar dificuldades. Mesmo tendo experienciado ao longo do semestre as práticas, as dúvidas e os questionamentos do grupo, ele perguntou: “O que é tão difícil eu quero saber assim, é o que é tão difícil em fazer um roteiro?” (G 04), e na continuidade de sua manifestação sugeriu que fossem atribuídos outros nomes, mas que fossem, enfim, colocados em prática de qualquer forma, “Seja ele o nome, não querem dar o nome de roteiro dá o nome de estudo dirigido, dá o nome de cartilha, [...] mas o que é difícil de fazer?.” (G 04).

Ao mesmo tempo em que defendia a implementação dos roteiros como metodologia inovadora, adotando suas características e concepções, também argumentava que ele poderia ser chamado de cartilha ou de estudo dirigido, o que aparentemente não ocasionaria diferenças. Assim, por muitas vezes, os professores se questionaram e indagaram à gestão sobre a inovação trazida na forma como vinha sendo difundido o trabalho com os roteiros, principalmente sobre o sentimento de frustração, de fazerem o mesmo que ensino tradicional, que tanto buscaram diferenciar-se. Os silêncios que ecoaram nos momentos de formação pareceram estar carregados do sentimento de inferioridade, no sentido de eles não estarem aptos ou não serem eficientes para a realização desse trabalho e, por isso, não colocarem em prática a proposta da escola.

Essas opiniões provocaram diferentes reações no grupo, fazendo com que uns não se sentissem mais à vontade para falar e, após um tempo participando, acabaram se calando, outros preferiram investir na forma que sabiam fazer e não deram continuidade à proposta, e outros manifestaram-se questionando, de maneira contundente, a forma como a metodologia foi apresentada. A repetição, a frequência intensa, a persistência dos confrontos dessa natureza provocou, nos espaços formativos, algumas posturas que se tornaram clichês, figuras marcadas, sendo sempre o(s) mesmo(s) professor(es) que se manifestava(m) e outro(s) permanecendo(s) calado(s), fazendo dessa forma com que a discussão não avançasse e que a manutenção dos conflitos se perpetuasse.

Para auxiliar na compreensão dessa situação, utilizo as palavras de Freire (1997 p. 1-2), que diz:

O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala; mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido imaginamos o que o outro estaria falando. Não partimos de sua fala; mas de nossa fala interna. Reproduzimos desse modo o monólogo que nos ensinaram. O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia - a criança do livro, o grupo idealizado.

Nesse contexto, os professores sentiram-se perdidos quanto ao desenvolvimento dos roteiros. Em suas opiniões, não encontraram, nos momentos de formação continuada, os alicerces para realizar as adaptações e estratégias metodológicas necessárias ao diálogo com suas próprias realidades. Não ocorrendo esse intermédio, entre o ponto de partida e o ponto de chegada, começaram a se abrir espaços, pequenos abismos que foram promovendo uma espécie de paralisação, intensificando dúvidas, inseguranças e críticas aos roteiros, conforme retratam os trechos do diálogo abaixo, no Encontro de Formação/Planejamento do dia 23/06/2016:

P 09: Como eu vou por em prática com 20 alunos se batendo? Nós não estamos sabendo como fazer.

P 12: *Deixar o aluno livre, deixar eles estudarem o que quiser, nunca trabalhei assim, tenho receio.*

P 08: *Bloco em dois períodos, isso não é roteiro, porque o que se entende de roteiro é dois períodos da manhã. Estrutura equivocada de roteiro, hoje é uma cartilhinha.*

As manifestações desses três sujeitos indicam que, mesmo tendo muitas oportunidades de comunicação e de diálogo, os professores e gestores apresentavam entendimentos e posições diferenciadas sobre os roteiros. Aparentemente, todos almejavam uma escola inovadora, com um objetivo definido, mesmo que superficialmente, porém, os pilares dessa construção não se encaixavam em suas reais expectativas e práticas.

Esses ideais estão anunciados nos documentos a que os participantes deste estudo se reportam seguidamente, através de suas interlocuções, diálogos e questionamentos. Contudo, o grande desafio que está posto nos roteiros temáticos consiste na sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas.

Um aspecto importante que precisa ser pontuado está relacionado ao paradigma educacional ainda vigente, construído no ideário pessoal e coletivo que solidifica verdades e pré-conceitos sobre os papéis e funções da escola, aspectos esses discutidos de forma progressista e liberal, mas que, em sua operacionalização, transcendem a um novo patamar exigindo uma postura que rompa com a prática tradicionalmente vivida e apreendida, e considere as questões subjetivas. O diálogo que estabeleci com um dos professores demonstra isso:

Pesquisadora: *E o que mudou, na formação ano passado pra cá? Tu, que participou, ano passado?*

P 13: *Porque o ano passado parece que estava definido, e agora, a coisa meio que se perdeu, cada um está, trabalhando de uma forma dentro, da escola e eu não vejo bem isso. Nem eu sei te dizer mas, o ano passado eu tinha, uma percepção do que era esse roteiro, e agora eu meio que me perdi também..*

Pesquisadora: *Os roteiros já estavam acontecendo com os alunos ou estava sendo montado pra acontecer esse ano?*

P 13: *Para acontecer no início desse ano, para começar, as gurias até chegaram a fazer, e nós, [...] também chegamos a iniciar o roteiro, mas no fim, assim, faltou atividades e a gente não conseguiu concluir, e a gente começou a trabalhar com projeto de aprendizagem dentro da sala de aula, foi o que a gente conseguiu trabalhar com eles.*

Pesquisadora: *E aconteceu?*

P 13: Só que aí, como aconteceu com um grupo de professores, a gente percebeu que o roteiro, para nós, ele não funcionou, então ele deveria ter funcionado, era como se fosse, assim, um apanhado de atividades só para eles fazerem, então, não teve muito objetivo aquele roteiro para mim, então nós fizemos outro, agora, ele vai ser entregue para as crianças, ele tem um tema, entendesse? Ele não entra conteúdos.

O primeiro roteiro desenvolvido na escola foi elaborado em consonância com o que foi conhecido nas instituições visitadas com o grupo de professores. Contudo, no ano em que deveria ser desenvolvido, o professor admitiu estar confuso, inseguro, discordante, pois quando realizou a primeira tentativa percebeu este como “um apanhado de atividades só pra eles fazerem, então não teve muito objetivo aquele roteiro pra mim, aí nós fizemos um outro, agora, ele vai ser entregue pras crianças, aí ele tem um tema”.

Cabe ressaltar que os roteiros temáticos escolhidos e acordados para serem colocados em prática pelo grupo são elaborados pelos professores. É possível perceber, nas manifestações do professor, que aparentemente os roteiros estão compreendidos e prontos a serem colocados em ação, porém o professor destaca que “parece o ano passado eu tinha, uma percepção do que era esse roteiro, e agora eu meio que me perdi também”.

Esse dado torna-se extremamente relevante no contexto pesquisado, uma vez que estão imbricados nesse cenário: uma escola com três anos de funcionamento, ou seja, nova; que possui a peculiaridade de ensino da Educação integral, única no município a ofertar essa metodologia no momento da pesquisa; com uma proposta de ensino diferenciada das demais escolas da rede e com um número significativo de professores jovens, tanto na profissão como na escola. Além disso, para o grupo do bloco de Desenvolvimento I havia outro diferencial, pois estavam inaugurando e dando sentido a uma proposta que anteriormente havia sido vivida por alguns pedagogos em outro lugar, sendo necessário, portanto, levar em consideração as diferenças que compõem a formação e as concepções desses grupos.

Diante desse cenário inquietante, ao final do semestre a equipe diretiva da escola organizou a I Jornada Pedagógica, em que os docentes estiveram reunidos durante dois dias para discutir questões advindas das observações vividas ao longo desse período, principalmente acerca dos roteiros, bem como as opiniões dos professores, a partir das conversas individuais que tiveram com a gestão da escola.

A Jornada foi organizada pela gestão, sendo sua programação uma surpresa para os professores.

Cabe ressaltar que, durante as entrevistas realizadas na semana anterior à I Jornada Pedagógica, os membros da gestão relataram que vinham dialogando, observando e percebendo que não havia a adesão dos roteiros da forma como pretendiam que acontecesse e, por isso, decidiram dar outro encaminhamento para o semestre seguinte, que seria apresentado e acordado durante o evento. Segundo eles:

Os projetos de aprendizagem e os roteiros que está dando o maior problema. O pessoal diz, eu não sei, não entendo como é que é e tal. O que a gente vai fazer, a gente acabou conversando e pensou assim: o pessoal tem que se apropriar do que é um projeto de aprendizagem para poder passa para o roteiro, porque o roteiro nada mais é do que um projeto de aprendizagem pessoal, [...] Para fazer roteiro individual tem que mudar toda estrutura da escola, porque como é que um professor que tem vinte alunos, vinte projetos individuais e o sexto ano que tem dez professores, vão fazer o projeto individual cada um, não dá, tem que ser o formato do José Pacheco mesmo [...] pura autonomia, todo mundo junto, porque todo mundo ajuda todo mundo. Nesse formato que a gente está, não dá para fazer ainda. Quando acontecer o modelo tem que ser totalmente, porque não tá dando certo do que jeito que a gente tá querendo fazer a proposta deles. (ENTREVISTA, G 05)

[...] essa jornada vai ser esse planejador, no momento que a gente vai trazer dessa vez agora ilustrações, pretendemos ilustrar aquilo que nós estamos falando, e que talvez, por algum fator aí, não está sendo bem entendido. Então nós vamos trazer exemplo, nós vamos trazer texto, nós vamos trazer vídeo, nós vamos trazer momentos que a gente possa se colocar (...) e entender o processo, nós vamos fazer mais um esforço, de modo que a gente possa, (...) olhar, agora a gente já sabe o que a gente precisa fazer, a gente já sabe que a gente estava indo para o caminho errado, (...) entende o que a gente quer?, É isso que a gente quer, gostaria de ouvir... entendesse. (ENTREVISTA, G 03)

Parece haver um consenso entre os membros da gestão, compreendendo a necessidade de retomar os projetos de aprendizagem como uma metodologia na escola. Assim, ao final do semestre, após inúmeras tentativas de implementação dos roteiros, os gestores modificaram sua postura. Um deles disse que:

Chegar naquilo ali que é o ideal. Tu não deixasses de fazer aquilo que é o roteiro por aluno, a diferença é que não é o interesse de cada aluno é o interesse da turma, tu vai buscar os interesses da turma, tu não vai fazer uma coisa de ti para eles, é deles pra ti, só

que lógico tu vai começar aos poucos porque se não a gente só vai fazendo de conta muitas vezes. (ENTREVISTA, G 02).

Pacheco contribui para a reflexão sobre o seguinte questionamento: por que o processo de formação continuada vivenciado pelo grupo produziu sentimentos de frustração e tristeza nos gestores e de improdutividade e cansaço para os professores?

Talvez porque se tenha insistido na crença da transferibilidade linear dos saberes pretensamente adquiridos. Talvez porque se tenha esquecido que o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina. Que o modelo predominante da formação universitária é, por vezes, a negação do que se pretende transmitir e que a universidade é a matriz. Talvez porque se descuidou da necessidade de criar dispositivos de autoformação cooperativa, que rompessem com a cultura do isolamento e autossuficiência que ainda prevalecem em nossas escolas. *Talvez...* (PACHECO, 2014, p.10, grifo meu).

A expressão “talvez” permite pensar possibilidades interpretativas que se diferenciam de certezas e verdades. Inspirada pelas palavras do autor, escolhi utilizar o advérbio “talvez”, em substituição à conjunção porque, na tentativa de compreender de forma dialética, reflexiva e subjetiva o produto que emergiu desse processo de formação continuada, e que está permeada de sentimentos e carregado de possibilidades. Para tanto, retomo o questionamento: por que o processo de formação continuada vivenciado pelo grupo produziu sentimentos de frustração e tristeza nos gestores e de improdutividade e cansaço para os professores?

- Talvez as iniciativas realizadas pelos docentes fossem tentativas de apropriação e implementação da proposta em questão, ainda que tímidas ou passíveis de erros e mudanças;

- Talvez discordância seja diferente de incompreensão, talvez dificuldade seja diferente da falta de vontade;

- Talvez o percurso e a forma de caminhar sejam mais importantes do que chegar ao final do caminho, é preciso valorizar as tentativas, ainda que sejam “andaimos” passageiros;

- Talvez investir no desenvolvimento de um grupo de trabalho colaborativo seja tão importante quanto implementar uma proposta pedagógica;

-Talvez entender-se como formador de professores seja um novo perfil que os gestores das escolas de Educação básica precisam desenvolver;

- Talvez uma das mais eficazes estratégias formativas seja ver e ouvir o grupo, superando as falas e escutas estereotipadas, em uma abertura fraterna e coerente de quem ousa oportunizar processos formativos educacionais diferenciados a todos os envolvidos no contexto escolar;

- Talvez elevar e respeitar a alteridade do outro seja um caminho para a aprendizagem da autonomia pelos professores, gestores e alunos;

- Talvez não ter medo de investir nas perguntas é mais produtivo que não abrir mão das respostas;

- Talvez as perguntas sejam produtos férteis de construção e não apenas de desconstrução;

- Talvez o mais banal e mais simples não foi perguntado com as estratégias mais adequadas;

-Talvez a capacidade de autoria e criticidade dos professores seja surpreendentemente uma das potencialidades da inovação;

-Talvez os recomeços sejam fontes necessárias de continuidade. A cada sujeito novo que compõe a trama de relações da escola inscreve-se uma nova história, por isso precisam ser respeitadas as diferenças de cada docente, precisa ser considerado o seu tempo de aprendizagem, da mesma forma como se espera que seja respeitada a aprendizagem dos alunos;

- Talvez seja importante começar pelo começo, por mais simples que possa parecer! Admitindo fraquezas, limitações, valorizando os saberes do grupo e encarando a realidade vivida, ainda que ela não traduza ou que não tenha concretizado o potencial que se pode desenvolver. É nessa raiz que se alimenta, para crescer, qualquer tipo de proposta educacional.

7 FORMAÇÃO CONTINUADA

“O que mais decisivo acontece na escola não é possível de ser previsto, nem de ser medido: em educação o que marca a diferença é o modo de produção e não o produto.”

Antônio Nóvoa

Neste capítulo serão analisados os dados das unidades que compõem a categoria Formação continuada, que são: “Reconhecimento do espaço formativo na escola” e “Vivências da formação continuada no espaço escolar”.

O debate acerca da formação continuada de professores apresenta-se cada vez mais presente no cenário educacional e o seu papel no desenvolvimento da profissão docente vem sendo discutido e defendido por diferentes autores como Nóvoa (2002, 2007), Imbernón (2009, 2010), Pimenta (1996, 2012), Tardif (2002), Warschauer (2001) e Garcia (1999), entre outros, conforme demonstrado no capítulo 2.

Segundo o levantamento realizado por Simões e Carvalho (2002), através de um estudo que analisou os trabalhos publicados na década de 1990, sobre a temática da formação continuada de professores, há um aumento nas pesquisas que têm o professor como referência nos processos de formação continuada e como pesquisador de sua própria prática. Segundo as autoras, os trabalhos investigados podem ser divididos em três grupos: (a) a conceituação da formação continuada; (b) propostas dirigidas ao processo de formação continuada; e (c) o papel do professor e da pesquisa nesse processo. Os resultados desse estudo vão ao encontro do pensamento de Pimenta (1996), que pontua a formação continuada como uma das demandas mais significativas dos anos de 1990.

Os diferentes artigos analisados na referida pesquisa demonstram o rechaço aos modelos e concepções de formação que se baseiam em treinamentos, cursos, seminários e palestras, e a defende como um processo.

Segundo Marin (1995) e Sato (2001), os diferentes nomes atribuídos aos processos formativos ao longo da história denunciaram as concepções subjacentes às práticas formativas em questão ao caracterizar como reciclagem de professores os processos de formação continuada, conotando implicações derivadas no sentido

do descartável, em cursos superficiais e rápidos de renovação ao saber docente. Da mesma forma, o termo treinamento, que segundo as autoras, indica modelagem de comportamentos, como um adestramento para que os professores pudessem repetir práticas e discursos a ser implementados, desconsiderando sua criatividade e criticidade. Aparecem ainda os termos aperfeiçoamento, capacitação e qualificação, com um viés de tornar capaz, conceder informações e conhecimento a quem não tem, dando assim condições e qualificando aqueles que não possuem capacitação, a quem não é habilitado.

Sato (2001) ainda questiona o termo formação, pois, segundo ela, este parece dar forma a quem não tem ou formar a quem é deformado. A autora ressalta o quanto as diferentes nomenclaturas para denominar os processos formativos sempre serão passíveis de questionamentos e não serão capazes de dar conta da pluralidade de possibilidades que as práticas conduzem. Defende o termo “Educação continuada” como o mais apropriado, partindo do pressuposto de que a Educação acontece em um *continuum* de tempos e espaços e, sendo Educação, é preciso pensar as duas vias do processo de ensinar e aprender. Assim, entende que o termo confere mais sentido a tais práticas.

Brügger (1999), ao dissertar sobre Educação Ambiental ou adestramento ambiental, diz que o uso de uma determinada palavra em vez de outra é sempre uma escolha política, chamando a atenção para as implicações da palavra treinamento, no que se refere à aquisição de conhecimentos relacionados à questão ambiental.

Embora a palavra “formação” seja em princípio bem mais adequada, a simples substituição de uma palavra por outra pode não significar nada. É que embora palavras como treinamento se encontrem, *a priori*, fortemente associadas a uma visão de mundo instrumental, o que realmente imprime esse traço marcante é o fato de várias delas se apresentarem juntas em um mesmo contexto. Assim, é preciso analisar também a inter-relação dialética entre quantidade e qualidade das palavras e não só o seu significado latente. (BRÜGGER, 1999, 79-80).

Desse modo, as palavras empregadas são reveladoras das escolhas políticas, já que remetem a pensamentos e ideias originárias de determinados discursos, pois expressam significados convencionados e cristalizados desse pensamento, mas são também polissêmicas, já que manifestam os sentidos

produzidos sobre elas, os quais são instáveis, múltiplos, desiguais e sempre compartilhados no social (MOLON, 2003).

Nessa discussão, tanto a Educação e a Educação Ambiental quanto a formação de professores e a formação continuada são compreendidas de inúmeras maneiras, apresentando multiplicidade e diversidade conceitual e de práticas. Vários autores já argumentaram em torno da Educação e da Educação Ambiental. Muitos já se perguntaram quando e por que o ambiental entra na educação. O que isso significa? Quer dizer que antes a Educação não era ambiental?

Os modelos formativos da Educação e da Educação Ambiental, ainda hoje apresentam resquícios, tanto na dimensão inicial quanto continuada, de um modelo de ciência positivista e pragmático, que desconsidera as particularidades e prioriza a aprendizagem instrumental de técnicas, de lições generalistas, em uma prática transmissiva e homogênea, pautada na objetividade e linearidade, descontextualizada das individualidades, das diferenças socioculturais e das questões sociais e ambientais.

Esses modelos formativos têm ditado as formas de construção do conhecimento no meio acadêmico, e a Universidade, pautada por essa racionalidade, priorizou em seus currículos disciplinas que enfatizam aspectos teóricos e científicos. Do mesmo modo, na formação continuada esses modelos foram reproduzidos na concretude de práticas formativas, seguindo os modelos da academia, dando aos professores em serviço cursos, seminários e palestras generalistas e homogêneas, ao mesmo tempo em que produziu (e ainda produz) discursos travestidos como democráticos, autônomos e voltados para o exercício da cidadania, mas que fundamentalmente ainda serviam/servem a um modelo cartesiano de conhecimento.

Nessa perspectiva, a atividade profissional é reduzida a solucionar problemas e aplicar rigorosamente teorias científicas, como um especialista, um técnico que cumpre e aplica regras advindas do conhecimento científico (PACHECO, 2014).

De acordo com a pesquisa mencionada anteriormente, Carvalho e Simões (2002) consideram que a partir da década de 1990 há um relevante aumento da formação continuada em modelo reflexivo e para além da reflexividade, o que começa a tornar o cenário mais atrativo para uma perspectiva fundamentalmente

mais crítico-reflexiva, uma vez que as pesquisas apontam o professor como um profissional que passa a investigar e produzir saber acerca da própria prática.

Esse movimento crítico, característico do campo da Educação e também da Educação Ambiental na década de 1990 e no início do século XXI, marcou o desenvolvimento da perspectiva crítica em contraponto à perspectiva conservacionista, preservacionista e resolutiva. Para o cenário histórico e social do contexto educacional, esse dado torna-se relevante e aponta que os pressupostos e entendimentos acerca da formação continuada vêm tomando novos rumos na Educação e na Educação Ambiental.

Contudo, não é possível deixar de apontar que esse aumento significativo dos olhares voltados à formação continuada não ocorre ao acaso, mas estão atrelados aos interesses da política educacional, principalmente do Banco Mundial, que entende a formação continuada como possibilidade de compensar a relação custo-benefício, evitando longos períodos de formação inicial e qualificando os professores em serviço (SANTOS, 1998).

De acordo com Gatti (2008), a preocupação com a formação continuada na última década está alicerçada em dois motivos principais: pelas pressões do mundo do trabalho e pelos precários desempenhos escolares de grande parcela da população. A autora ainda destaca três documentos internacionais, do Banco Mundial, que enfatizam essa necessidade, a saber: o Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina - PREAL (2004), a Declaração de Princípios da Cúpula das Américas (2001) e os documentos do Fórum Mundial de Educação, realizado em Dacar (2000). Segundo Gatti (2008, p. 62), “em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso.”

Essa preocupação com a formação de professores não ocorre por acaso, mas está implicada em responder a um modelo econômico cuja diretriz aponta que é preciso preparar, capacitar e qualificar a mão-de-obra para o trabalho e a geração de renda. É preciso, assim, desenvolver competências e habilidades nos professores e nos alunos, pois nessa perspectiva, ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, e conseqüentemente:

[...] melhorando a economia, melhoram as condições de vida e pode-se ser mais feliz. A Educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo. Cabe perguntar: essa equação é mesmo verdadeira? É

suficiente para uma civilização mais compreensiva, cooperativa, democrática? Por que não se discute a Educação como fator de aprimoramento dos humanos para um mundo mais ético? (GATTI, 2008, p. 63).

Dessa forma, percebe-se nesse paradigma educacional a valorização, em primeira instância, dos aspectos materiais e econômicos, sendo o homem entendido como um ser (re)produtivo, que pode conhecer e consumir, que pode contribuir para a economia em um mundo capitalista que impõe a manipulação, a servidão e o controle social.

Por outro lado, a formação continuada pode contribuir de forma significativa no cenário das mudanças que se desejam alçar na Educação Integral e na Educação Ambiental, em uma concepção que vai contra a perpetuação e a reprodução de modelos e paradigmas que aprisionam o sujeito à lógica capitalista e neoliberal de produção de mão-de-obra. Preocupando-se com o desenvolvimento de ensino que acrescente perspectivas de uma vida melhor, através de modelos educacionais em que prevaleçam aspectos relacionais, de desenvolvimento e formação de sujeitos que possam viver de forma mais ética, justa e democrática, com relações sociais e ambientais mais qualificadas com seus pares e com o ambiente como um todo.

Nesse contexto de formação continuada, o espaço formativo está atrelado à instituição escolar, pois esse espaço, ao ser vivenciado na escola, poderá propiciar que os docentes, de forma colaborativa, debatam, (re)pensem e proponham caminhos para a Educação e para a Educação Ambiental.

Na sequência, serão apresentadas as duas unidades de análise que emergiram da análise das entrevistas e dos encontros formativos e que compõe esta categoria, são elas: “O reconhecimento do espaço formativo na escola” e “As vivências da formação continuada na escola”.

7.1 Reconhecimento do espaço formativo na escola

Tal como visto anteriormente, o emprego do termo formação continuada traz consigo diferentes possibilidades de experiências e ofertas que não podem ser caracterizadas de forma objetiva e singular, pois, de acordo com Gatti (2008), podem ser nomeadas tanto a partir de práticas institucionalizadas, após a graduação

ou a formação inicial, que conferem diplomas e que demandam geralmente retorno financeiro com elevação no nível de carreira, como, de forma mais ampla, podem constituir-se de qualquer experiência que contribua com o desenvolvimento profissional, como seminários, congressos, encontros, reuniões, trocas com os pares, experiências de gestão, cursos diversos presenciais ou a distância, ou ainda aqueles ofertados pelas Secretarias e Coordenadorias de Educação, entre outros, e que conferem a esse campo uma pluralidade de opções.

Esta investigação trata da formação continuada no espaço escolar, pois, conforme ressalta Nóvoa (2002, p. 38): “O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”. Dessa forma, o desenvolvimento da formação continuada no espaço educacional ganha sentido, uma vez que a escola se apresenta como um local profícuo e qualificado para o processo formativo, quando permite ao grupo de profissionais da instituição compartilhar as experiências e os desafios da docência de forma coletiva, dividindo essa formação com demais colegas professores, gestores e funcionários.

Apresento a seguir, as impressões e entendimentos dos sujeitos da pesquisa, que expressaram significados e sentidos atribuídos ao espaço da formação continuada.

Para os entrevistados, a formação continuada vivenciada na escola é um diferencial, uma oportunidade pouco comum em outras instituições, como demonstrado na fala de dois professores:

É a primeira escola que eu estou trabalhando como professora, eu tenho a impressão de que não haja tantos espaços assim em outras, porque, por exemplo, a gente tem semanalmente ainda os sábados de formação, então eu acho que desde que entrei aqui isso me surpreendeu ter assim, semanalmente, todo o grupo se reúne, embora às vezes não esteja completo assim, na quinta-feira, eu acho importante. (ENTREVISTA, P 04).

Eu já trabalhei, mas, era na rede privada, então não existia esse período de formação. Existia assim, para dizer que durante todo o ano letivo a gente teve duas reuniões de formação na rede privada, que eu trabalhava, e aqui a gente teve isso toda semana. (ENTREVISTA, P 02).

Os professores mencionaram uma questão bem pontual quando se pensa a formação continuada no contexto escolar da Educação básica, que diz respeito à dificuldade de viabilizar que esses momentos formativos aconteçam em meio às demandas que a rotina da escola prevê, principalmente no atendimento do ensino aos estudantes.

A pesquisa realizada por Gatti, Sá e André (2011) investigou as principais ações de formação continuada ofertadas nos diferentes estados brasileiros, e constatou que uma das recorrentes queixas sobre as dificuldades de implementação de propostas formativas entre as secretarias de Educação foi o tempo para a formação. Os resultados do estudo apontaram que a maior dificuldade é não poder retirar os professores da sala de aula para participar das formações, o que acaba fazendo com que ações formativas sejam realizadas no período noturno ou aos sábados, o que provoca muita resistência por parte deles.

Esse dado mostra um dos impasses que fazem que as ações formativas sejam interrompidas, ou nem sequer adotadas, pois essa formação acontecer dentro da carga horária de trabalho docente ainda se constitui algo a ser alcançado, haja vista que, mesmo previsto na legislação, efetivamente não foi implementado de forma unificada na realidade brasileira. Isso se deve, em grande medida, pela (falta de) vontade política e pelo (pouco) investimento financeiro, uma vez que custear a formação continuada na carga horária docente requer um maior número de professores contratados, bem como o estabelecimento de políticas públicas em que os concursos para docentes de todos os níveis de ensino tenham a garantia de carga horária destinada, para além da atuação em sala de aula, também à formação continuada.

Na escola pesquisada, os professores possuem esse tempo destinado à formação continuada em serviço, em que se reúnem duas horas semanalmente, no período da manhã, e variando de uma a duas vezes por mês também aos sábados pela manhã, o que, de acordo com o calendário da Secretaria de Educação, se constituiria em sábados de trabalho. Além desses momentos, os professores também exerciam o que consta na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, que prevê a hora-atividade como momento formativo, quando o docente se encontra dispensado de suas atividades de interação com os estudantes.

A partir da minha experiência na SMEd, pude acompanhar a implementação da hora-atividade nas escolas da Rede Municipal, fato que dividiu opiniões de gestores e professores, em um cenário no mínimo contraditório e cheio de desafios, principalmente em virtude de sua proposta de repensar os papéis da escola, dos professores e gestores.

Torna-se importante ressaltar que a garantia do espaço não traz a efetivação e o sucesso dos processos de formação em serviço, pois eles precisam ser incorporados efetivamente às rotinas escolares em um movimento intenso e rigoroso de criação de cultura, sendo necessário revisitar os papéis de professores, gestores e da instituição escolar como um todo, partindo do princípio de que a escola é um lugar de produção de saberes, permitindo aos seus profissionais articular o exercício de uma carreira a um processo formativo que acompanha seu desenvolvimento profissional.

Os professores reconhecem que a existência desse espaço é uma possibilidade enriquecedora para a qualificação do desenvolvimento profissional, pois o fato de se reunirem com os demais colegas e gestores contribui para sua ação docente, para sua constituição, e isso fica evidente nas suas manifestações.

Um dos entrevistados evidenciou que o aspecto principal na formação continuada é o diálogo, a troca, tal como mencionado no relato a seguir:

Eu acho que a troca é o essencial em uma formação. Eu acho que no momento que tu conversa sobre, que a gente vai discutindo, isso é construtivo. Porque tu vai pegando a ideia do outro e tu vai agregando, isso eu acho construtivo, então eu acho que isso é o principal: diálogo, sabe, uma troca, porque a formação por formação é, é tipo escola tradicional, eu te ensino e tu aprende, e eu acho que isso não é legal. (ENTREVISTA, G 05).

O gestor destacou a troca, o diálogo e o aprendizado com o outro como a grande potencialidade do momento formativo, bem como a contribuição desse movimento do coletivo para as práticas pedagógicas individuais. Esse espaço compartilhado oportuniza a construção de saberes que colabora para repensar suas práticas a partir da experiência do outro, revelando que a formação, nessa perspectiva, leva em conta as individualidades e peculiaridades, não se tornando o que ele aponta como “formação por formação é tipo escola tradicional, eu ensino e tu aprende”. O modelo formativo defendido pelo entrevistado está marcado pela

possibilidade do diálogo, pela partilha de experiências em uma oportunidade de crescimento e de desenvolvimento profissional, em que a alteridade é valorizada em um grupo que sistematicamente está reunido para repensar e elaborar, entre outros aspectos, as questões educacionais relativas ao exercício da docência e da escola. Contudo, isso só se torna possível em um ambiente que venha a permitir que as experiências sejam significadas e os sentidos das/nas situações vividas sejam produzidos socialmente, tanto na dimensão coletiva quanto individual. Como esclarece Smolka:

Experiência é resultante daquilo que impacta e é *compreendido, significado*, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos *sentidos* da situação vivida. Não existe experiência sem significação. (SMOLKA, 2006, p. 107, grifos da autora).

A experiência da formação continuada precisa ser significada e sentida no e pelo sujeito, pois a experiência que não é significada não é impactada nem compreendida por ele. Portanto, não basta apenas estar em algum lugar, fazer alguma coisa, é necessário o aspecto compreensivo, valorativo, implicado e afetado da e na situação vivida pelo e no sujeito.

Embasada na abordagem sócio-histórica, especialmente nas obras de Vygotsky (2001, 1993), entendo o processo contínuo e permanente de formação como oportunidades de reflexão crítica sobre a prática e a teoria, pois é dessa forma que o docente tem a oportunidade de problematizar a importância de (re)pensar sua condição de educador, abrir espaços para as contradições e para as incoerências próprias de cada sujeito, o que possibilita a ele perceber-se como indivíduo que está envolvido “em uma ampla rede de relações diferentes, pode-se dizer que ele é uma unidade feita de múltiplas relações em que ocupa múltiplas posições de sujeito de relação.” (PINO, 2000, p. 72). É nesse movimento dinâmico que o educador precisa desenvolver suas práticas e suas teorias, entendendo-se como um ser que precisa compartilhar suas vivências e pensamentos.

Assim, compreendo o que Vygotsky (1993) argumenta sobre a relação entre o pensamento e a linguagem considerando que o pensamento não é expresso diretamente na fala, ele passa pelo significado da palavra. Desse modo, não se fala diretamente o que se pensa, e muitos pensamentos permanecem na sombra quando

não são realizados nas palavras. E as palavras também necessitam do pensamento para dar significado ao que se diz. Segundo o autor:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 1993, p. 131).

Partindo desse entendimento é que compreendo a importância do diálogo na produção de significados e de sentidos sobre as experiências da e na formação continuada de professores, a fim de que possam emergir problematizações e reflexões acerca das práticas e das teorias no cotidiano da escola.

Segundo Nóvoa (2002), na partilha de saberes de forma coletiva o professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando, e somente através desse processo é possível produzir saberes reflexivos e pertinentes. A escola é, por excelência, um local de convívio, onde há enorme fluidez das relações (inter)personais, que assumem papel preponderante na formação de cada integrante desse processo formativo, haja vista que, ao mesmo tempo em que cada membro está se “formando”, também está sendo “formador” de outros, através das intervenções e experiências que passam de uma instância individual a um *status* social. Trata-se, portanto, de uma experiência particular que se inscreve em uma partilha coletiva, ou seja, é nessa complexa e profícua trama no espaço formativo que produz a configuração de um grupo que pensa e reflete a sua prática a partir de si e das contribuições do outro.

Nesse sentido, outro entrevistado salientou a formação continuada partilhada no diálogo coletivo, que oportuniza reflexões e compartilhamentos, conforme comentário a seguir:

Eu acho que a formação é essencial, porque faz refletir sobre a tua prática, tu pensar, eu acho que cada um faz individualmente isso, no seu dia-a-dia, mas eu acho que no coletivo, é aquele momento de desabafo, aquele momento de troca, aquele momento que, é essencial para tua construção como professor, para pensar na tua prática, colocar realmente o que tu estás fazendo, se é isso mesmo, acho que ele é muito importante, porque a escola, ela se comunica o tempo todo, mas esse momento de reflexão, ela tem que insistir,

acho que, é muito importante, assim, tem que fazer parte da nossa rotina da escola para nos ajudar, e esclarecer. (ENTREVISTA, P 06).

A partir dessa manifestação, é possível destacar as múltiplas possibilidades que as experiências formativas produzem e os sentidos e significados que provocam em cada sujeito. Esse momento é de aprendizado, é de desabafo, de reflexão, de trocas, construção, comunicação, é um momento profícuo de diálogo com esclarecimentos e ajuda aos professores. Na rotina da escola, o professor reconheceu que “a escola se comunica” para os assuntos que demandam resolução e encaminhamentos, mas é na formação que se pode dar vazão aos acontecimentos que, por inúmeras vezes, ficam adormecidos nos silêncios das classes ou nos apontamentos mais secretos, onde ficam guardadas importantes lembranças e acontecimentos, que não se encontram registrados nos livros de registro da classe, nem mesmo no caderno pessoal do docente, mas que no momento da formação ganham sentidos pelos olhares dos demais que escutam e produzem um novo pensar sobre as mesmas práticas.

A experiência de formação continuada no espaço da escola torna-se potencializadora de (re)significados e proposições, pois favorece estratégias de compartilhamento das diferentes dimensões que atravessam um processo formativo em seus aspectos técnicos, subjetivos e emocionais. O modelo de formação que vem sendo difundido nas práticas formativas está ancorado em experiências dialógicas que valorizam a experiência docente, entendendo esta como fonte de produção de saberes. É possível que recebam diferentes denominações, como Círculos de Formação (PACHECO, 2014), Rodas de Professores (WARSCHAUER, 2001) ou, ainda, Rodas de Formação (GALIAZZI, 2003).

Contudo, possuem formatos muito próximos, tendo em sua gênese o mesmo pressuposto teórico, e estão intimamente relacionados à dimensão do olhar, da escuta, do sentimento de partilha e de construção coletiva, para além de questões pontuais vinculadas à atuação prática de resolução de problemas e encaminhamentos das ações relacionadas ao cotidiano da escola. Esse caminhar faz parte de uma nova cultura docente, em que são tratadas e discutidas questões relacionadas ao desenvolvimento da profissão em diferentes aspectos, sociais, políticos, profissionais e experienciais, como também o próprio desenvolvimento dos encontros formativos.

Segundo Imbernón (2009), criar esse ambiente no espaço formativo requer tempo e esforço considerável, tendo em vista que rompe com a cultura tradicional do isolamento presente nas práticas e nas representações de escola dos professores. Dessa forma, para desenvolver um trabalho de forma coletiva e colaborativa torna-se fundamental constituí-lo junto a um grupo de trabalho da instituição educativa, levando em consideração as diferenças individuais e singulares da formação do professor, para que não se constitua de forma fictícia, mas efetiva.

Nas entrevistas, os sujeitos apontaram a formação como troca, como oportunidade de aprender com o outro, como uma possibilidade de repensar e se reinventar a partir da e na experiência com o outro, buscando a construção coletiva. Um dos gestores concordou e ressaltou a importância da formação continuada como possibilidade de romper com o isolamento das práticas pedagógicas, pois, segundo ele:

Porque sem ela a gente não consegue construir um caminho juntos, fica todo mundo fazendo cada um de um jeito. Se a gente não tem uma formação a gente não estuda, a gente não conversa, a gente não tem como fazer uma coisa juntos. E ainda assim, fazendo a formação, tu ainda te pega cada um fazendo uma coisa. Tu entende como ela é importante? (ENTREVISTA, G 02).

Entende-se o espaço formativo como um momento em que é possível olhar e ouvir o Outro. É imprescindível encontrar tais espaços, para que sejam elevadas as relações de escuta, de estudo, de unidade dentro de uma instituição, onde as demandas e exigências são intensas e imediatas, dificultando a saída desse estado mecanicista de trabalho em que as práticas escolares tendem a colocar seus profissionais numa lógica que não apresenta espaço de reflexão sobre esse fazer, nem de diálogo ou trocas. Como sinalizou o gestor, mesmo havendo tais momentos, permanece a produção de práticas que não dialogam entre si, ainda que façam parte de uma mesma proposta educativa.

Outro entrevistado apontou que, além de romper com essa cultura do isolamento, a contribuição da formação continuada está em sua capacidade potencializadora, exercitando o desenvolvimento de uma prática colaborativa, de ajuda mútua, o que não o torna um ambiente sem tensões ou discordâncias, mas pressupõe que ela compõe o cenário formativo e aumenta a comunicação entre os professores.

Ao reconhecer a formação como um tempo destinado a propor ações coletivas, em que sejam respeitadas as singularidades, é possível instaurar momentos de ajuda, de sentido de colaboração, de empatia, respeitando as diferenças de posicionamento e as discordâncias, próprias de um espaço formativo. É inegável que a experiência agrega inclusive nas diferenças de posturas e escolhas, pois, nesses momentos, é possível compreender o direito do outro e o movimento de pensar e agir de cada sujeito.

Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir para o estabelecimento de unidades, evidenciando algo ainda pouco realizado nas instituições de ensino, que são as posturas e práticas pedagógicas que buscam a coerência coletiva, ou seja, o grupo de profissionais da escola, à luz de seu Projeto Político Pedagógico, planeja, executa e avalia a identidade da escola, contando com a participação de todos nessa proposta.

Essa é uma das grandes potencialidades desses espaços, que, no entanto, precisam ser construídas e reconstruídas, para sua efetiva legitimação, o que dependerá muito do grupo e dos caminhos que irão juntos construir. Para tanto, não existem fórmulas mágicas ou rápidas, é preciso conceder tempo e encontrar estratégias formativas adequadas para que se efetivem de forma coerente em um grupo, e para que se possa trabalhar nas dimensões de uma proposta colaborativa. Nesse sentido, é preciso romper com o isolamento que é incentivado pela cultura profissional de afastamento e do individualismo, em que os docentes assumem hábitos de trabalho solitários e competitivos, que favorecem uma atomização educativa, compartimentando a ação educativa, o que Imbernón (2009) denomina de “celularismo escolar” ou “funcionamento celularista”, fruto de uma instituição que não foi pensada para favorecer o trabalho coletivo, pelo contrário, sua estrutura e organização reprimem e inibem o trabalho em equipe.

O desenvolvimento de práticas coletivas e a cultura do isolamento, ainda que se distanciem estão associadas, coexistindo no ambiente escolar, havendo momentos em que se contrapõem e, em outros, se complementam. Autores como Borges (2006), Fullan e Hargreaves (2000), Thurler (2001), Boy e Duarte (2014) nomeiam tais práticas como culturas colaborativas na escola.

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), o ensino constitui-se como uma atividade eminentemente solitária, sendo uma realidade comum, aos professores, o

trabalho isolado e distanciado dos colegas. Tal situação vem sendo perpetuada em virtude da “arquitetura escolar”, com prédios separados e salas de aula isoladas umas das outras; bem como pelas normas e condições de ensino, que se referem, principalmente, à experiência de ser avaliado por outros professores, além das grandes expectativas colocadas para si pelo próprio docente. Segundo Borges (2006), os docentes sentem-se vulneráveis com a exposição de suas fraquezas, dúvidas, crenças, e com o receio de sua reputação ser divulgada de forma negativa. Tais motivos podem influenciar que eles se distanciem de práticas colaborativas, optando pelo isolamento.

A cultura colaborativa busca romper justamente com essa cultura do isolamento, apontado pelo professor, que vem colaborando para manutenção de posturas e práticas que não sejam coletivas. Assim, distanciando-se das reflexões, questionamentos e proposições, essa cultura mantém fragilizadas todas e quaisquer formas ou tentativas de organização para a mudança e a ousadia de uma nova conjuntura educativa. As práticas coletivas no desenvolvimento profissional oportunizam o que Jacobi *et al* (2012, p. 68) denominam “identidades coletivas” ou “saber fazer coletivo” (p. 69), como a possibilidade de englobar sujeitos e práticas para vislumbrar a adoção de outros valores na superação das ações de controle e regulação. Os autores ainda pontuam que os processos educativos regidos pela intencionalidade “são capazes de integrar relações e ações sociais de caráter colaborativo em contextos significativos, que aliam saberes e práticas sociais cotidianas de intervenção na realidade local.” (JACOBI *et al*, 2012, p. 70).

O relato seguinte, de um professor, evidenciou que a coletividade ainda não existe na escola. Essa reflexão advém de uma realidade que está diretamente relacionada à cultura do isolamento, muito comum nas práticas escolares. O professor fez um movimento convidando os colegas a repensarem sobre o que, afinal, constitui um grupo coletivo, apontando como perigo e força contrária a dificuldade de se apropriar de decisões coletivas e de uma proposta já estabelecida. Ele disse que:

A gente não tem um pensamento coletivo, [...] a gente tem professores que agem de determinada forma. [...] falo de nós enquanto grupo de professores que estamos aqui, sabemos que existe uma proposta e que muitas vezes não nos apropriamos dessa

proposta. Eu cheguei na escola e sabia que existia uma proposta e [...] então eu deveria tentar me adequar a essa proposta, mas, sei lá, na minha sala de aula eu decido que eu quero agir do meu jeito, então, eu não estou entendendo que, muitas vezes eu vou ter que agir de forma que eu não concorde pelos combinados com o grupo. Então quando eu chego em uma turma e cada professor tem um discurso eu não posso fazer com que esse aluno consiga ir bem em todos os discursos, porque cada um vai exigir de uma forma e acho que esse é o nosso desafio, conseguir formar um grupo que saiba como manter o equilíbrio. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 02, 14/07/2016).

Para um gestor, a coletividade ainda não foi alcançada, o que existe na escola são formações de pequenos grupos que se estabelecem por afinidades, e comentou que:

Eu acho que ainda existe... a gente sabe que tem, assim, tem grupos por afinidade, então os grupos por afinidade também são grupos por ideologia. Então tu defende aquela ideia porque tu tem aquela afinidade com aquela pessoa, então o coletivo ainda não é coletivo, coletivo ainda é nuclear, entendesse? (ENTREVISTA, G 02).

O gestor apontou para o fato de que, da forma como estão organizados, os professores ainda não alcançaram o que ele acredita ser a coletividade. Sobre esses diferentes entendimentos acerca do trabalho coletivo, Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que há três tipos de colaboração: a balcanização, a colaboração confortável e o colegiado arquitetado. A balcanização ou cultura balcanizada dos professores seria constituída pela proximidade de alguns grupos que se unem em separado, de forma independente, formando subgrupos de professores que geralmente compartilham dos mesmos níveis de ensino. Tais grupos perfazem caminhos e escolhas próprias e diferentes dentro da escola, buscando hegemonia e lutando por posições, sendo, por vezes, competitivos e indiferentes, podendo com isso gerar conflitos acerca dos tempos, dos espaços e do currículo. Os autores alertam sobre os perigos de o professor encerrar-se em um “clube exclusivo”, pois é fundamental a busca da diversidade e a sensibilidade em relação à cultura da escola.

A colaboração confortável, segundo os autores, está relacionada aos aspectos práticos, de prazo curto e imediato. A cultura de cooperação no cotidiano da escola geralmente fica limitada por não atingir diretamente o ensino, em que seria possível o desenvolvimento de um trabalho em conjunto, ficando restrita a situações mais confortáveis, como conselhos, troca de atividades e partilha de situações técnicas e imediatas. Dessa forma, as indagações reflexivas e os questionamentos

acerca das práticas educativas adquirem um caráter superficial, nesse tipo de colaboração, por não alcançarem as situações de sala de aula, nem as maneiras para aprimorar a prática dos professores. Em contraponto à colaboração confortável, os autores apresentam a colaboração eficiente como forma de avançar no planejamento cooperativo, na partilha de experiências e recursos, das relações de apoio, pois “operam no mundo das ideias, no exame crítico das práticas existentes, na busca de alternativas melhores e no trabalho árduo em conjunto que busca implementar melhorias e avaliar seu mérito” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 76).

E como terceira forma de colaboração, os autores apresentam o colegiado arquitetado, que consiste em estratégias administrativas para implementar a cultura colaborativa, visto que nem sempre elas são desenvolvidas de forma espontânea, mas requerem estímulo, orientação e acompanhamento administrativo através do apoio e da facilitação de momento para que os professores possam trabalhar juntos. Nesse sentido, são encorajadas ações entre os professores para o desenvolvimento de atitudes de compartilhamento, aprendizagem e aperfeiçoamento, podendo ser usado como uma fase inicial para o estabelecimento de relações duradouras entre os docentes, constituindo-se como um estímulo à cultura cooperativa, desde que sob a forma facilitadora, e não controladora. Contudo, não devem se configurar, o coleguismo e a parceria, com uma imposição da administração que venha a caracterizar um colegiado imposto, no sentido de obrigar os docentes a realizarem trabalhos conjuntos, conferindo inflexibilidade ao processo e ferindo “o princípio do discernimento prudente que compõem o cerne do profissionalismo do professorado.” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 78).

De acordo com Boy e Duarte (2014), as culturas colaborativas são complexas e difíceis de serem mantidas por muito tempo, por isso, como também aponta Hargreaves (1998), as formas mais simples de colaboração são mais comuns que as formas mais complexas.

Foi possível constatar que os professores não se sentiram contemplados de forma satisfatória com as culturas colaborativas, pressupondo que precisam alcançar outro patamar para, então, denominar o que vivenciam como coletividade.

A partir dos três aspectos apresentados por Fullan e Hargreaves (2000), foi possível perceber que as atividades que os docentes realizaram na escola, como as reuniões sistemáticas, a docência compartilhada, a troca de ideias, o planejamento

coletivo e os questionamentos reflexivos demonstraram a existência da coletividade, ainda que não configurada como a colaboração na sua forma mais complexa, como assim foi pontuado.

Durante os encontros formativos, alguns professores solicitaram que os espaços e tempos da formação também fossem dedicados ao planejamento das atividades referentes ao ensino e aprendizagem das crianças e jovens, uma vez que a maioria deles trabalha em duplas. Parece que essa questão se acentua, no sentido de propor práticas coletivas. Seus posicionamentos são os seguintes:

No momento que a turma não tem um professor só, a importância de se juntar com professores para pensarem juntos a respeito da turma ela é essencial, não existe eu vou planejar, eu vou fazer as coisas e o professor ali. Na verdade o que acontece é que tu te sentes uma mera expectadora, não é duas professoras trabalhando, é uma trabalhando e outra sendo expectadora do outro professor, é isso que não pode, não pode acontecer. Se queremos um trabalho em conjunto, é preciso esse horário de planejamento, porque a turma precisa andar, para que se consiga fazer algo produtivo, algo realmente relevante para eles. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, P 06, 19/05/2016).

Os professores investigados ressaltaram a necessidade dos momentos de planejamento para qualificar a prática docente e para a realização do trabalho em conjunto em uma mesma turma. Essa situação, da solicitação do planejamento e do reconhecimento da sua necessidade pelos professores, encontra posições divergentes em algumas pesquisas.

A pesquisa realizada por Thomazi e Asinelli (2009), com 33 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública municipal e estadual, e também da rede privada, demonstra que, em relação ao planejamento, as professoras podem ser divididas em três categorias: 1- o grupo que o faz de forma individual sem apoio ou trocas com ninguém; 2- o grupo que, por opção, o faz de forma independente, pois mesmo tendo orientações da direção e da supervisão decide o que será realizado; e 3 - o grupo que o faz de forma coletiva com seus pares, tanto com outros professores quanto com a equipe técnica. E sobre a importância do planejamento, essa pesquisa aponta que os professores não entendem o planejamento como algo relevante, sendo categorizado como algo que não apresenta complexidade e que se tem sempre à mão.

Essa constatação vai ao encontro do pensamento de Fusari (1990), que ressalta as insatisfações dos professores em relação ao planejamento quando comenta, entre outros aspectos, sobre as opiniões dos docentes, que compreendem ser possível trabalhar sem planejamento, utilizando o mesmo do ano anterior. O autor busca através recuperar e estimular o entendimento do planejamento para a conquista da democratização do ensino público. Segundo ele, o planejamento é uma das mais importantes atividades do professor, pois cada aula configura-se como um encontro curricular que, “nó a nó, vai-se tecendo a rede do currículo escolar. [...] A aula, no contexto da Educação escolar, é uma síntese curricular que concretiza, efetiva, constrói o processo de ensinar e aprender.” (FUSARI, 1990, p. 47).

De acordo com o relato dos docentes investigados, um dos fatores que provoca a necessidade de momentos destinados ao planejamento está relacionado ao fato de o exercício da docência deles acontecer em uma escola de Educação integral que possui a proposta denominada “docência compartilhada”, pois os professores dividem o trabalho pedagógico no mesmo grupo de estudantes, mesmo que eles não estejam efetivamente todo o tempo juntos para o desenvolvimento das aulas.

O currículo da escola está permeado de atividades desenvolvidas por diferentes docentes, e as crianças, desde o primeiro ano, se deparam com áreas do saber distintas, como descrito anteriormente. Com exceção de poucos, um número significativo de docentes ministra aulas em outros adiantamentos, às vezes em todos, ou seja, uma docência compartilhada a muitas mãos. Ninguém desenvolve seu trabalho sozinho, a sala de aula é um palco que permite o contato de muitos sujeitos no cotidiano dessa escola.

Mesmo em se tratando de uma jornada de sete horas diárias de trabalho escolar, ainda existem professores que lá trabalham em apenas um turno, tornando ainda mais crucial que possam dialogar sobre o planejamento desenvolvido, buscando garantir a qualidade e coerência nas atividades propostas. Há, da mesma forma, professores que cumprem sua jornada de 40 horas na escola, sendo um turno em sala de aula e, no outro, realizam atividades de ensino em outras turmas, como professores do bloco da alfabetização, e já que são licenciados em outras áreas do saber, ministram aulas em outros adiantamentos. Ou, ainda, professores

que ofertam oficinas aos demais blocos da escola, fato que não lhes permite participar do planejamento de todas as turmas que trabalham.

Planejar, segundo esses docentes, torna-se uma atividade prioritária e imperativa, apesar das várias funções que exercitam na escola. Alguns gestores são também professores, como comentou o gestor em sua fala a seguir:

[...] uma das coisas que eu tenho questionado muito na escola, a gente não tem planejado junto. Planejar, não alinhar coisas; eu faço isso, tu faz isso... É planejamento. [...] A gente várias vezes faz uma aula tradicional, às vezes uma coisinha rápida porque a gente não senta e não fala, [...] eu acho que nesse momento a escola precisa de muito planejamento, porque eu tenho que saber o que eu quero da minha turma, não só eu, porque a minha turma não é só minha, é minha e da colega. (ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, G 01, 19/05/2016).

Vários aspectos podem ser ressaltados na fala desse gestor, que também é professor, evidenciando a importância do planejamento para a prática docente como condição para a realização de um trabalho diferenciado, como forma de efetivar uma prática coletiva, de fato, na docência compartilhada, e como alavanca para estabelecer a intencionalidade do trabalho desenvolvido com a intenção de atingir os objetivos propostos e desenvolver com qualidade o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o planejamento ganha papel de destaque, sendo mola propulsora no contexto de construção de uma proposta diferenciada. E ainda ressalta o gestor que planejar é diferente de alinhar atividades, pois isso se relaciona com a improvisação e divisão de tarefas, diferente do planejar, que seria traçar objetivos, estratégias e metas claras e definidas para estabelecer uma sequência de atividades, caracterizando um processo dialogado e elaborado conjuntamente, pautado por escolhas, intenções e avaliações, como argumenta Padilha (2001, p. 63):

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos

filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

O gestor, endossando uma vez mais o seu entendimento acerca dos momentos formativos destinados a planejar as atividades curriculares e deixando claro sua preocupação com o seu desenvolvimento, novamente pontuou acerca do planejamento, mencionando que:

A gente precisa desses momentos, nós. A formação não está nos trazendo resultados, creio que o planejamento não está tendo momento. Se não é para isso, faço tudo diferente. Acho que a gente está perdendo o foco, vivendo uma utopia muito grande. (REUNIÃO DE FORMAÇÃO, G 01, 04/06/2016).

O participante expôs seu entendimento sobre o momento vivenciado na escola, sendo, em suas palavras, “uma utopia muito grande”. A utopia, abordada na literatura educacional, principalmente pelo seu sentido poético, conota algo que se almeja alcançar e, por isso, refere-se ao sentido de caminhar na direção do que se deseja, conforme expressa Galeano (2000, p. 102):

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

A utopia, nas palavras de Galeano, constitui-se convidativa fonte de reflexão, que impulsiona o pensar acerca desse intenso movimento que é caminhar. A prioridade é fixar o olhar para onde se quer chegar, ou perceber que o ato de caminhar tem valor insubstituível para o trajeto a percorrer. Qual a linha tênue da utopia que mobiliza caminhantes ou imobiliza o caminhar? É antídoto, mas pode revelar-se veneno? Como fazer o grupo de professores vivenciar essa utopia e dar sentido a suas caminhadas? A utopia é inatingível ou os passos dados na sua caminhada estão invisíveis?

Essas indagações possibilitam inferir sobre o que está por trás do cenário apontado pelo gestor, “vivendo uma utopia muito grande”, que provocou um distanciamento entre o real e o ideal, tornando não concretizável o movimento do caminhar e, por isso, fez o alerta de que “estamos perdendo o foco”, referindo-se ao tempo de planejamento, já solicitado por alguns professores.

A partir das manifestações do grupo de professores, os gestores atenderam a solicitação instituindo, na formação continuada, o momento de planejamento. Desse modo, foi possibilitado aos professores dedicar um dos espaços formativos para se reunirem com seus pares, já que demonstravam descontentamento.

Esse movimento dos professores salienta um aspecto importante no processo formativo na escola em questão: nos encontros formativos os professores não possuíam autonomia para decidir os rumos de seu processo de (auto)formação, visto que o momento de planejamento era concedido ao grupo, e não negociado com o grupo. Trata-se de uma decisão *para* os docentes e *não* com os docentes, definindo as relações hierárquicas de poder que ainda se fazem presentes nas instituições de ensino, mesmo quando há um nítido esforço para assumir práticas mais libertadoras e mais democráticas em Educação. Isso ocorre pelo fato de serem tradicionalmente construídas em meio a um modo de controle em que há uma regulação a partir dos papéis assumidos por cada um nesse processo.

Após a solicitação dos docentes, a primeira reunião exclusiva para planejamento²⁴ ocorreu no dia 09/06/16. Como geralmente tomava conhecimento dos assuntos tratados no momento do encontro, assim como os professores, ao chegar à escola perguntei ao gestor como seria a formação naquele dia e recebi, como resposta, o tempo de dedicação ao planejamento. Disse o gestor que: “Não quero ver mais ninguém reclamando que não tem tempo para planejamento. Agora todas as quintas vão ser para planejamento.” (G 04).

Os gestores atenderam à solicitação dos docentes, que revelaram que o momento de planejar era uma necessidade prioritária para os professores. Entretanto, observo ainda que esses momentos fortalecem a postura individual, no caso, de alguém da gestão que fez uma concessão ao coletivo dos professores, considerando que estes pretendiam adotar um novo caminho na escola, o tempo e o espaço para o planejamento.

Essa construção da escola integral em tempo integral está sendo desenvolvida, ainda coexistem diferentes entendimentos e práticas e, por isso, planejar contribui para conhecer e afinar de forma mais profunda as escolhas e pensares enquanto observa, escuta e vislumbra possibilidades com o outro, e,

²⁴ Em momento anterior à reivindicação feita pelos docentes, acompanhei dois momentos formativos destinados ao planejamento, que aconteceram de forma aleatória e foram divididos com o encontro formativo coletivo.

assim, fortalece e revisita seus próprios saberes individuais, dado o contexto que se apresenta na escola, em que o tempo e o espaço das formações continuadas estão garantidos e podem ser alterados, modificados e reinventados.

Nesse contexto de mudanças necessárias - mas pouco articuladas, também pela cultura do isolamento, de que as práticas escolares são reféns - entendo que os espaços formativos demonstram potencial enriquecedor para que efetivamente possam ser pensadas e ousadas novas práticas pedagógicas, com a contribuição da Educação Ambiental em sua perspectiva crítica. Aliado a esse espaço, o cenário de uma escola de Educação Integral congrega um desejo e uma “autorização” para que essa reinvenção possa ser construída.

Cabe lembrar que a organização das instituições escolares nasceu em uma sociedade que entende a Educação como processo de massificação, classificação da mão-de-obra para o trabalho, em que os profissionais precisam “dar” aulas, constituir bons cidadãos para a pátria sem pensar sobre esse ofício, sem reflexão sobre o que se faz ou onde se pretende chegar, sem possibilitar uma formação que dê espaço ao coletivo. Atualmente, vivemos na Educação as heranças desse modelo, pois:

[...] a manutenção dessas situações e estruturas legitima e facilita a continuidade do trabalho de modo isolado, no qual o professorado não necessita tratar com os outros, exceto nos processos burocráticos. Não existe diálogo sobre o que ocorre e o intercâmbio é fictício. (IMBERNÓN, 2009, p. 65).

Nóvoa (2002) ressalta que um dos elementos estruturantes das práticas de Educação continuada seria desenvolver a dimensão coletiva dos professores, que vai em sentido contrário à cultura das individualidades e do sentido corporativo. O autor define a colegialidade docente como uma possibilidade de instaurar culturas e rotinas profissionais que abarquem essa perspectiva de partilha, de constituição de equipes de trabalho, no sentido da cooperação e da co-formação, desenvolvendo assim a dimensão coletiva que contribui para a emancipação profissional e para a consolidação da profissão com autonomia dos seus saberes e valores e com o reconhecimento de sua experiência.

Thompson (1981) ressalta a importância das experiências dos sujeitos históricos, os excluídos e seu mundo, já que ali estão presentes as contradições, as

lutas, as resistências e as ressignificações das experiências cotidianas vividas na história cultural. Desse modo, estabelece um ponto de junção entre a experiência e a cultura, que possibilita a consciência afetiva e moral, pois considera que as pessoas nessa relação “experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores [...] na arte ou nas convicções religiosas.” (THOMPSON, 1981, p. 189).

Molon (2016, p. 569) complementa dizendo que:

Dessa maneira, os sujeitos estabelecem conflitos e escolhas de valor, sempre, mesmo que social e culturalmente determinados. Por isso, é necessário compreender na relação entre a experiência e a cultura como os sentimentos, os valores, as convicções, enfim, as apropriações e as práticas culturais estão sendo vividas pelos sujeitos históricos pertencentes a um determinado lugar que ocupam determinadas posições sociais.

Nessa perspectiva, um dos entrevistados ressaltou a importância da formação não somente como espaço de reflexão, mas também de relaxamento, sendo esse um momento de distanciamento da dinamicidade da sala de aula e da constante necessidade da tomada de decisão imediata que exige a prática docente. O professor disse que:

Eu vejo o momento da formação um pouco assim como um respiro na semana, sabe, vamos parar e vamos analisar teoricamente o que embasa isso e o que a gente consegue puxar da prática da escola em relação àquela teoria. Eu vejo assim, como um tempo “ agora não temos alunos, vamos sentar o pó, como a gente fala, vamos relaxar, vamos sentar, vamos pensar”. Porque muito que acontece durante a semana é tudo dinâmico é tudo muito rápido, aconteceu aquela situação com um aluno, a gente resolveu dessa forma, e a gente não pensou outra forma de resolver ou, alguma coisa assim. E parece que às vezes durante a semana não tem esse tempo de refletir, é o tempo de refletir, seria essa a palavra. (ENTREVISTA, P 07).

Ao compreender o espaço formativo como tempo de refletir, como um “respiro na semana”, o entrevistado propôs tentar pensar e refletir, relaxar e descansar, o que é praticamente impossível quando se está em ação na sala de aula. Não será possível pensar e relaxar enquanto se está à frente de uma sala de aula? O que

acontece nesse momento? Como a docência se torna tão pesada a ponto de não haver esse espaço para pensar e refletir?

As palavras do professor, que recentemente iniciou o exercício da docência, sobre o sentimento de cansaço e a necessidade de um momento para o distanciamento e compreensão das questões práticas, fez com que eu retomasse minha experiência no início da carreira docente, que foi objeto de estudo de minha pesquisa de mestrado. O foco do estudo na dissertação, embasada nos princípios da abordagem autobiográfica, recaiu sobre o meu processo de constituição como professora, educadora ambiental e pesquisadora. Apresento um pequeno trecho daquele estudo para contribuir com a discussão dessa temática:

Ser professor é conviver diariamente com a emoção, com o pensar rápido. Nossa profissão lida com gente e por isso lida com o imprevisto e o imprevisto, com o planejamento e o encorajamento, com o afeto e o feito, em meio ao prazer, a alegria, com sorrisos, descobertas e construções; mas também lida em meio a dor, com desamor, com a raiva, com a agressividade, com a fome e com o frio. É vivenciando todos esses sentimentos que vamos ressignificando-nos, constituindo-nos, questionando-nos e buscando novamente, em uma nova situação, fazer a diferença! (ALVES, 2007, p. 50).

As dinâmicas da sala de aula e da escola acontecem de uma forma tão intensa e tão exigente que parece só ser possível pensar fora delas, tanto pelo seu poder impactante quanto pelo tamanho de suas exigências. Isso se revela pelo tempo e pelas intensas dinâmicas que caracterizam a ação docente; são as respostas rápidas, as suas posturas e o turbilhão emocional que atravessam a prática docente, principalmente no início da profissão, momentos em que esses acontecimentos e conhecimentos estão sendo construídos e/ou estão se consolidando.

As ideias de Bourdieu em torno do conceito de *habitus* representa a conexão entre a ação individual (social) e as condições sociais e culturais, ou seja, são os modos de incorporação do funcionamento da realidade social num processo de interiorização que obedece às especificidades do lugar e da posição de classe dos sujeitos. Para ele, um exemplo de *habitus* como razão prática, pode ser encontrado na atuação de todo professor, já que o ato de lecionar é um *habitus* em exercício. Lugli acrescenta que:

Naqueles momentos de aula em que o imprevisto surge e a reação do professor, imediata, surpreende até mesmo o próprio docente.

(...). É nessas ocasiões que se pode identificar quanto o ato de lecionar é um *habitus* em exercício; por mais que seja planejado com antecedência, há sempre o imprevisto diante do qual o docente deve agir irrefletidamente, uma vez que não há tempo para pensar ou calcular a resposta mais adequada, pois a aula deve prosseguir. (LUGLI, 2007, p. 29).

Vale mencionar que o *habitus* é a história incorporada, inscrita no corpo, nos gestos, no cérebro, nos modos de falar, pensar e sentir. Dessa maneira, nas disposições incorporadas, a ação social é produto tanto das estruturas sociais herdadas quanto das escolhas dos sujeitos, já que são sempre mediadas por disposições ou motivos pré-conscientes da ação ou padrões culturais. Portanto, a ação de lecionar é um *habitus* em exercício, o qual implica também reação imediata ao imprevisto, porém ela também é mediada, o imediato já foi mediado.

Tendo presentes as contribuições de Bourdieu e as opiniões apresentadas pelos professores entrevistados, é possível constatar o quanto as relações sociais e a mediação, conceitos desenvolvidos por Vygotsky, ganham espaço nesse contexto, enaltecendo a produção de significação, os significados e os sentidos atribuídos ao momento de formação continuada, que estão relacionados à posição e ao lugar que o eu e o outro ocupam na realidade social, e o quanto sua ação individual/social corrobora na constituição de outros sujeitos, inclusive do outro eu. Sobre isso, Molon (2016, p. 570) destaca que:

Na complexa e contraditória trama da vida (diversas experiências, múltiplos outros em várias posições sociais, diferentes valores, diversas bases afetivo-volitivas), os sujeitos experienciam seus dramas, de modo singular, considerando as significações produzidas na trama das relações intersubjetivas. Assim, apropriam-se dos significados e produzem (junto com os outros) sentidos de seus inacabamentos, suas incompletudes, suas (im)possibilidades de se constituírem mutuamente e reciprocamente em uma organização semiótica nas dinâmicas dialógicas e nas práticas sociais em um determinado contexto.

Dessa forma, as relações estabelecidas em um contexto formativo estão inscritas nos sujeitos, em um processo social e histórico em que formação e vida conjugam-se e se entrelaçam, dando sentido às experiências de forma singular, sempre em meio ao coletivo.

De acordo com abordagem sócio-histórica de Vygotsky (1991), o homem é constituído em meio às relações sociais, por meio da mediação semiótica e através da linguagem.

Por meio da mediação semiótica o sujeito se constitui, mas essa constituição acontece num confronto eu-outro das relações sociais, considerando que viver a realidade social não é nem um evento circunstancial e nem um episódio ocasional, mas é o modo de ser nas relações sociais. (MOLON, 2003, p. 118).

Nessa discussão, ressoa a manifestação de um sujeito que destacou o papel da formação continuada na sua constituição como professor:

Nós não nascemos professores, nós estudamos para isso, e mesmo assim, concluídos os estudos, nós não somos professores ainda, nós só vamos ser professores na prática e a formação ela vai te ensinar, te ajudar a tu fazer uma prática docente boa ou pelo menos a melhor que tu conseguir. (ENTREVISTA, P 05).

Para o entrevistado, sua profissionalidade está sendo construída e a formação continuada é uma ferramenta que contribui para que a sua prática seja qualificada e repensada no coletivo, o que marca profundamente o desenvolvimento profissional, principalmente pelo contexto em questão ser constituído por profissionais recém-ingressantes na carreira docente, e que se encontram pertencentes a um grupo que possui uma prática continuada de pensar a escola, as questões referentes à docência e às práticas pedagógicas. Segundo Nóvoa:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada um se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim, um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação. (NÓVOA, 2007, p. 115).

Na perspectiva anunciada por Nóvoa e mencionada pelo entrevistado P 05, é possível destacar seu sentimento de aprendiz da docência, quando considera que sua identidade profissional está em construção, não se sentindo professor ao formar-se no curso de Pedagogia, nem pronto ao concluir seus estudos, buscando, assim, a realização de uma boa prática que está atrelada, segundo seu relato, ao processo de formação continuada.

Compartilho do seu pensamento acerca da constituição da docência no sentido de que ela não se configura como uma vocação, nem um dom, mas uma

construção que vai sendo impulsionada no curso de formação inicial e que se complementa na continuidade da prática pedagógica em serviço, paralelamente acompanhada nas e pelas formações continuadas.

Estudiosos da temática da formação de professores, ao discutirem sobre a formação inicial e continuada, enfocam a constituição da identidade docente como um importante movimento dos espaços de formação e ressaltam o papel fundamental desses espaços para a constituição docente. De acordo com Castanheira (2014) e Libâneo (2013), três dimensões precisam ser evidenciadas para a construção da identidade docente: profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. Para Libâneo (2013, p. 71), “[...] a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada.”

Segundo os autores, profissionalidade são os saberes, conhecimentos e habilidades para promover o ensino-aprendizagem; a profissionalização diz respeito às condições para o exercício da profissão como formação continuada, remuneração e ambiente de trabalho; e o profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido com a prática pedagógica, postura ética e política.

Esses três pilares são fundamentais para o exercício da docência e por isso a formação inicial é tão importante para a constituição de profissionais cientes do seu trabalho e competentes na sua atuação, visto que nela vai sendo construído o embasamento necessário ao exercício profissional. De acordo com Nóvoa (2007, p.16):

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

Para Pimenta (2012, p. 19): “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Dessa maneira, a formação de professores vai acontecendo nessa emaranhada rede de relações, em suas tensões e ambiguidades, em uma construção coletiva dos sujeitos envolvidos nas relações que se estabelecem, que vai contribuindo para a configuração da identidade profissional do professor, que é singular e ao mesmo tempo coletiva.

A construção da identidade profissional é o fio condutor das práticas pedagógicas dos docentes, uma vez que essa identidade se relaciona diretamente

com os saberes necessários ao exercício da profissão, e através dela é possível evidenciar os saberes, as convicções e aspirações dos professores, bem como as brechas, as lacunas e as limitações da e na formação.

Nessa linha de raciocínio, para um dos professores entrevistados a formação continuada configura-se como possibilidade de suprir as supostas falhas e carências, tanto no Magistério quanto na Licenciatura, afirmando que encontrou limitações e fragilidades nestes, destacando a importância da formação continuada nesse contexto. Ele assim se manifestou:

Eu acho que ela é importante porque a nossa formação inicial ela é muito pobre, a nossa formação inicial como professores ela não nos prepara para aquilo que de fato a gente vive na escola. Então, é só trocando com os colegas e, pensando em soluções, é, discutindo para gente se formar, porque a gente não está formado assim, eu acho, eu estou tentando me lembrar, por exemplo da graduação, e mesmo do magistério. (ENTREVISTA, P 04).

Nas palavras do entrevistado, a formação inicial é limitada, é falha e por isso a formação continuada apresenta-se como forma de suprir a carência de conhecimentos que se relacionam aos saberes necessários para a prática educativa, elucidando as cobranças advindas do universo profissional, no caso da Educação integral, que se diz despreparado para enfrentar. E ele continua a manifestar-se dizendo que:

A gente não conversa nem sobre isso, o que é Educação integral, não se tem essas discussões, assim, nas licenciaturas, enfim. E quando a gente chega aqui, de alguma forma a gente se cobra e é cobrado de fazer algo que a gente não sabe ainda, não está preparado pra fazer, saber, não sei... Talvez a gente tenha uma ideia, mas a gente não sabe como, então acho que é importante o grupo estar sempre reunido, pra tentar discutir, aprender a colocar em prática algumas coisas. (ENTREVISTA, P 04).

Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o profissional, para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deve ter formação em nível superior em curso de Pedagogia e para a docência nos Anos Finais há de ser licenciado em uma área do saber.

Dessa forma, em um período curto de tempo, em todo o país, a formação docente para atuar na Educação básica passou a ser responsabilidade da

Universidade. De acordo com Brzezinski (2014, p. 1143): “[...] os educadores engajados na rede de associações defendem que a ambiência universitária é o espaço mais adequado para formar o profissional da educação”. A autora destaca ainda o espaço da universidade como fundamental para a formação do estudante como professor e pesquisador. No entanto, ao mesmo tempo que essa exigência provocou a abertura de cursos com menor duração, muitos passaram a ser realizados na modalidade a distância e com pouco acompanhamento de sua qualificação.

Os cursos de formação de professores nas instituições de ensino superior vêm sofrendo muitas alterações e reformulações, sendo alvo de muitas críticas, que contestam os currículos alegando uma formação generalista e distanciada das instituições escolares de Educação básica. Autores como Brzezinski (2008) e Mizukami (2003) ressaltam que há dois modelos de formação inicial presentes nos currículos dos cursos de licenciatura: de um lado, a racionalidade técnica, que se preocupa em colocar em prática princípios da qualidade total na educação, baseando-se na aplicação da teoria de forma mecânica; por outro lado, a racionalidade prática, que tem como princípio a qualidade social, em que o professor transcende o conhecimento advindo da racionalidade técnica, através da Educação como um *continuum*, superando essas concepções e entendendo a Educação como uma prática social.

A formação de professores que valoriza e concebe a Educação como prática social produz um currículo que agrega, discute, problematiza e teoriza acerca da função social do professor e da educação, aproximando e produzindo conhecimento e fazendo inferências a partir da relação com os contextos escolares. É fundamental a preocupação com a qualidade de formação oferecida aos professores, uma vez que o processo de formação não se restringe à instrumentação técnica de ensino, mas está atrelada principalmente a uma concepção de educação.

Pimenta destaca três pesquisas acerca da formação inicial, realizadas por Piconez (1991), Pimenta (1994) e Leite (1995), ressaltando que elas:

[...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições na prática social de educar,

pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2012, p. 16-17).

Torna-se importante retomar a ideia acerca das distinções e complementaridades das diferentes etapas formativas que compõem o desenvolvimento profissional. Levando em consideração as peculiaridades da formação inicial e continuada, torna-se importante ressaltar o papel que assumem para o aprendizado e desenvolvimento da docência. Segundo Tardif (2002, p. 292):

[...] a formação se torna *contínua* e não pode limitar-se a retomar os conteúdos e modalidades da formação inicial. De fato a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos.

Também convém destacar, no contexto da formação inicial, a impossibilidade de um curso formativo abarcar a complexidade da docência em suas múltiplas particularidades experienciadas, levando em consideração que as fronteiras são inevitáveis aos processos formativos e fazem parte de um processo de adequação de cada espaço-tempo, que, por sua vez, determinam as aprendizagens e experiências compatíveis com seu universo de abrangência.

Ao se referir à formação continuada, Gatti e Barreto (2009) destaca que, se bem realizada, ela oportuniza que, após a formação em serviço ou em experiências de Educação continuada, o professor possa avançar no tocante ao seu aperfeiçoamento profissional, não o transformado, contudo, em suprimento da precária formação anterior, uma vez que isso representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos e às escolas.

Compartilho do pensamento de Tardif (2002) quando apresenta seu estudo acerca dos saberes docentes que compõem a formação profissional, a saber: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Segundo o autor, saberes experienciais podem ser definidos como:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não encontram-se sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não superpõem à 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. 48-49).

Dessa forma, os saberes práticos advindos da imersão no universo da escola e constituídos na vivência como docente fazem parte da dimensão formativa dos professores e colaboram para o arcabouço das práticas que se aprende na atuação profissional e que, fora dela, tornam-se apenas presentes no imaginário, questões relacionadas ao tempo, espaço, a reações imediatas, à resolução de conflitos, à convivência com os pares, quando são vivenciados, a partir do saber da experiência, a legitimidade do professor.

Outro professor pontuou porque a formação continuada é importante para a (re)construção do papel do professor como um aprendente. Ele manifestou que:

Porque qualifica o trabalho, ele está muito enraizado na ideia de que tu não estás pronto, de que, tu também estás em construção, não só em construção profissional, mas também construção pessoa. Estamos sempre aprendendo. (ENTREVISTA, P 01).

Compartilho do pensamento do professor quando associa a ideia de construção pessoal e profissional ao processo de formação continuada, visto que é possível apontar, como uma característica marcante desses espaços, que cada sujeito se perceba inconcluso e inacabado, como diz Freire (1996). Por isso, os espaços formativos são pautados por respostas provisórias para perguntas também provisórias. Posturas que esgotam as possibilidades de reinvenção e reconstrução são um dos fatores que impedem o desenvolvimento de um trabalho formativo profícuo e enriquecedor, desacreditando que esse possa gerar novas indagações e aprendizados, pois o que se sabe já foi consolidado e adquirido na formação inicial, desconsiderando toda a riqueza e acúmulo do saber experiencial (TARDIF, 2002).

Autores como Nóvoa (2002), Garcia (1999), Freire (1996, 2011) e Pimenta (2012) ressaltam a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional do professor, haja vista que as exigências do cotidiano possibilitam a articulação com os saberes da formação inicial, que vão sendo reelaboradas e readequadas às experiências vividas, conforme mencionaram os professores entrevistados, que continuam aprendendo enquanto estão ensinando.

Entender a escola como instituição formadora também de professores é entender o quanto os demais participantes que dividem esse espaço são fontes inesgotáveis para qualificar a prática, contribuindo para esse ininterrupto processo de aprendizagem e mudanças. Esse pensamento, de Paulo Freire, traduz uma das características de um grupo formativo, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2011, p. 95).

Na análise dos dados e considerando as indagações acerca do espaço formativo, as expressões elencadas pelos docentes fornecem subsídios para afirmar o quanto eles reconheceram o espaço formativo como fundamental em suas práticas, pois em diferentes aspectos o demonstraram como marcante em suas percepções e para sua ação e constituição docente. Encontraram, mesmo que isso possa parecer contraditório, motivos para descrever e argumentar acerca desse momento que os mobiliza enquanto grupo aprendente das práticas de ensino integral.

A seguir será apresentado a unidade temática Vivências da Formação Continuada na escola, que objetiva apresentar os sentimentos e impressões dos docentes em relação a formação continuada vivida na escola.

7.2 Vivências da formação continuada no espaço escolar

“Ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro. Estar aberto para vê-lo e/ou ouvi-lo como é, no que diz, partindo de suas hipóteses, de seu pensar. É buscar a sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando em harmonia o nosso. Para tanto, também necessitamos estar concentrados com nosso ritmo interno. A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história”. (Madalena Freire Weffort)

As palavras de Madalena Freire Weffort revelam as duas principais ações de um processo de formação continuada: o olhar e a escuta. Vivenciar um espaço coletivo de formação requer aguçado sentido de ver e de ouvir o outro em sua singularidade e desprovido de verdades pré-concebidas ou discursos engessados. Nessa emaranhada teia de relações, torna-se imprescindível o movimento de reconhecer as diferenças do outro e as formas como expressa suas crenças, seus medos e sua história, revelando aquilo que também o constitui.

Esse espaço da formação continuada - que acolhe diferentes histórias de vida e de profissão, silêncios e ruídos, presenças e ausências, diferentes expectativas e desejos, diversas frustrações e anseios - precisa exercitar o sentido estético do olhar e da escuta de entrega ao outro. Obviamente, tendo a clareza que nem tudo é verbalizado, mas mesmo assim precisa ser escutado, que muitos pensamentos ficam na sombra, e que as palavras nem sempre são sinônimos de comunicação. Como aponta Weffort (1997, p. 2): “A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história”. Assim, esse exercício torna-se reincidente na prática da formação, que em um movimento dialético (re)(des)vela o outro, e que em um dado momento faz acontecer que este outro seja eu.

Na unidade de análise anterior, ficou evidente a necessidade de oferta sistemática dos momentos formativos e o reconhecimento desse espaço como um momento enriquecedor para o desenvolvimento profissional e para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, a escola que realiza práticas de formação continuada em serviço não possui garantias de sucesso previamente conquistadas, no que se refere ao seu desenvolvimento e aproveitamento, uma vez que é preciso levar em consideração diferentes variáveis, entre elas, a satisfação ou não dos participantes.

No relato do professor, a seguir, ele comentou que o seu processo de aprendizagem ocorreu nos momentos formativos com o grupo de docentes, ainda que não estivesse totalmente satisfeito. Disse que aprendeu: “[...] muito nas formações, nas formações e discussões com o grupo de professores. Mesmo que eu acho que não esteja bom eu aprendo.” (ENTREVISTADO, P 05).

Outro entrevistado também expressou que a formação é importante, se abordar novos assuntos, a fim de não se tornar repetitiva. Ele acha: “[...] a formação continuada importante, mas, como eu te falei, desde que ela traga coisas novas, não fique se prendendo, no mesmo, assunto.” (ENTREVISTA, P 03).

Para esses dois professores, a formação é um lugar importante, de discussões, mas ressaltaram que, muitas vezes, esses espaços acabam tornando-se repetitivos, com poucos atrativos. Porém, mesmo em meio a essas repetições, possuem uma dimensão de aprendizado, que, no entanto, apresentam discussões sem sentido e fora da realidade da escola. Esses fatos foram confirmados em dois

outros relatos de professores, que questionaram a produtividade e a utilidade dos encontros. Os relatos são os seguintes:

Eu acho importante, às vezes eu me pergunto se está sendo sempre produtivo, entende. Às vezes a gente se une para planejar, outras vezes a gente discute questões da escola, mas às vezes eu acho que fica só uma discussão, assim, vaga, poderia ser mais produtivo, já que a gente tem uma hora e meia de reunião. (ENTREVISTA, P 04).

Eu acho que a formação continuada aqui na escola é bem proveitosa em alguns aspectos e em outros eu acho fútil, na minha opinião, porque na realidade a gente fala muita coisa que não acontece na realidade. (ENTREVISTA, P 05).

As reflexões apresentadas pelos professores refletem o movimento do processo experienciado nos encontros formativos que presenciei, quando muitas vezes, as reuniões fomentaram discussões enriquecedoras para a área da Educação, tanto em seu sentido macro como micro, e ao mesmo tempo versavam sobre situações do dia-a-dia da escola. Entretanto, em outros momentos também aconteciam discussões vazias, sem avanços ou proposições, provocando nos participantes um sentimento de falas sem significado ou sentido, discussões cansativas e repetitivas.

Vale ressaltar que nas ocasiões das discussões teóricas, sobre trechos do livro *Pedagogia da Autonomia*, os pontos de partida das vivências dos sujeitos aconteciam nas reflexões que os textos provocavam. Discussões essas que eram aprofundadas e sempre imbuídas de exemplos e situações práticas, compostas de momentos de partilhas e questionamentos da profissão docente, do sistema de ensino, das questões da prática na Educação integral, bem como do papel da escola e dos professores na construção de um cidadão crítico e autônomo. Dessa maneira, constituíram-se em momentos enriquecedores sobre o debate educacional atual.

Apesar disso, os professores, provocados inicialmente pelas reflexões teóricas de Paulo Freire, aliadas às discussões das situações do cotidiano e das suas práticas, não conseguiam, muitas vezes, avançar na compreensão de sua práxis. Parece que se tornou um lugar comum partir da reflexão teórica, discutir situações do cotidiano da escola respondendo as provocações das reflexões sem dimensionar que as situações e as vivências podem ser compreendidas e ressignificadas no espaço formativo. Detalho, a seguir, os procedimentos realizados

na formação continuada para tornar mais evidente o argumento que estou desenvolvendo.

A proposta de formação continuada para os momentos de discussão do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire foi conduzida no sentido de o texto “acender” as discussões e as vivências do cotidiano, atreladas às práticas pedagógicas. A solicitação feita aos professores foi a realização da leitura do trecho selecionado e a articulação com suas vivências na escola. Assim, no momento da formação, os professores, em duplas, recebiam um trecho do livro, debatiam e apresentavam suas reflexões aos demais, questões essas que emergiam das suas experiências na profissão.

Nesses encontros, não ocorreram questões que fossem retiradas do cotidiano para serem debatidas e embasadas teoricamente, mudando assim a estratégia do percurso formativo. Além disso, os professores alegaram não haver participado da escolha do livro, o que pode ser um fator que contribuiu na compreensão do sentimento de que a formação continuada se tornou, segundo os participantes, não atrelada à prática docente.

Imbernón (2009, 2010) destaca como fundamental que os professores participem de todos os momentos formativos, seja no planejamento, na execução ou na avaliação, e que suas opiniões sejam consideradas, pois somente assim a formação continuada será vista como um benefício individual e coletivo, e não como supérflua.

Diante desse cenário, os encontros formativos assumiram uma nova configuração. Nos demais momentos formativos, foram discutidos principalmente questões referentes à implementação da proposta da escola para a Educação integral, bem como avaliações e proposições sobre o trabalho realizado. Nos momentos de planejamento, no grupo que acompanhei, foram pontuadas questões do ensino na Educação integral, bem como problematizações acerca dos roteiros.

Após essas vivências formativas, ao término do primeiro semestre escolar, realizei as entrevistas com os professores e eles relataram a necessidade de incluir, no espaço da formação continuada, questões práticas e pontuais de suas vivências na escola e na sala de aula, mencionando esse aspecto como sendo a grande lacuna que ficou em aberto no processo vivenciado. O que chama a atenção é que os professores não reconheceram nem identificaram as discussões realizadas na

formação continuada sobre suas práticas pedagógicas. O que aconteceu, então, do ponto de vista dos professores?

Buscando compreender o posicionamento dos professores, é preciso revisitar as situações mais importantes que fizeram parte desses momentos e que estão relacionadas às necessidades e interesses de todos os envolvidos. Antes, porém, cabe esclarecer que compreendo a relação entre pensamento e linguagem, motivação e necessidade na perspectiva da abordagem sócio-histórica, na qual todas as funções psicológicas superiores estão inter-relacionadas. Conforme Vygotsky (1993, p. 129): “O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva.”

Quando questionados se a formação vivenciada atendeu as suas necessidades e interesses, dos sete professores entrevistados, quatro alegaram que os assuntos tratados poderiam e deveriam estar mais relacionados às situações experienciadas no cotidiano da escola, principalmente aqueles relacionados aos problemas que enfrentam, como indisciplina e a violência, conforme o relato a seguir:

Eu acho que poderia ser mais variado e pegar justamente aquilo que é mais importante pra nós aqui na escola. Como eu te falei, essa questão da disciplina, de violência dos alunos dentro da escola...A gente sabe que é uma batalha, a gente faz um trabalho aqui, que a gente sabe que lá na rua é uma disputa...E então até para ajudar os professores, para a gente não ficar tão frustrado, porque a gente trabalha, trabalha e a gente se volta mais para esses outros aspectos. (ENTREVISTA, P 03).

Embalados pela experiência de formação continuada em que participaram, os professores relataram a necessidade de tratar assuntos da prática, que se relacionassem ao vivido em na sala de aula e ao desejo de que as mudanças ocorressem para além das discussões estabelecidas, demonstrando a distância entre o que almejavam e o que efetivamente se concretizou nos encontros de formação. Eles apontaram, de forma incisiva, para a necessidade de se encontrar um consenso entre as questões debatidas, havendo um desejo e esforço de implementar a proposta da escola e o trabalho com os roteiros temáticos. Por isso, os professores entenderam que os momentos formativos se configuraram como uma

possibilidade de encontrar respostas às perguntas que surgiram ao longo do semestre.

Assim, as necessidades dos professores estão diretamente relacionadas ao que Montero (1987, p. 10, tradução minha) define como necessidades formativas, ou seja, “aqueles desejos, problemas, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino”. Os professores apontaram as necessidades e as lacunas que detectaram ao longo desse processo. Tendo presente a urgência de implementar a proposta pedagógica da escola e a adoção de práticas inovadoras, essas necessidades constituem-se em questões que dificilmente ficariam longe do seu centro de interesse. Segundo Pacheco (2014), tais necessidades possuem caráter de imprevisibilidade e subjetividade, que estão sempre inter-relacionadas com o momento vivido e com as funções desempenhas por cada um. Assim, a transformação de um elemento pode determinar que outros também se modifiquem e, em decorrência disso, modificam os sistemas e as necessidades decorrentes dele, fazendo com que outros saberes, carências, desejos e problemas possam emergir.

Nesse sentido, as necessidades mencionadas pelos docentes encontram-se nesse intermédio que constitui a trajetória efetivamente vivida e a que está à distância, entre o vivido e o almejado.

Outro professor também pontuou suas necessidades formativas, que será apresentada no relato a seguir:

Eu te confesso assim, que as temáticas em si, eu acho que tem coisas que poderiam ser trabalhadas mais pontuais [...] eu acho que a gente, se conseguisse fazer algo mais pontual, eu acho que seria perfeito. Em relação à formação continuada, eu acho que pontual para os problemas que a gente vivencia aqui dentro, até mesmo assim, sabe, para os professores novos, eu sei que são poucos dentro da escola, mas fazer um estudo sobre essa proposta um pouco mais assim... Até fazer, trazer, ver o que realmente está na proposta. (ENTREVISTA, P 06).

Os professores priorizaram tratar de questões do cotidiano, de buscar trabalhar de forma mais pontual para resolver algo, partindo do princípio que precisam enfrentar os problemas emergentes, solucionando questões práticas do que é vivido, às vezes, questões simples, às vezes inusitadas e inesperadas, para assim poder pensar onde se pode fixar as mudanças que se pretende alcançar.

Um dos entrevistados disse que a formação atendeu, em parte, seus interesses e necessidades:

Em parte, sim, eu sou muito chata, então eu sou muito de chegar [...] e ficar dizendo, acho que a gente tinha que trabalhar tal coisa, a gente tinha que discutir tal coisa, acho que tem certo assunto que a gente está falando sobre como a gente vai trabalhar uma coisa e não está se trabalhando o mais necessário, então, incomodo muito com isso, assim, [...] Às vezes eu acho, assim: perdemos uma manhã toda discutindo algo que não faz parte da nossa realidade. Mas a maioria das vezes atende. (ENTREVISTA, P 02).

Ao pontuar que atende parte de suas necessidades, o professor justificou-se dizendo que procurava a equipe diretiva para expressar sua opinião quando julgava necessário, relatando o que entendia importante para ser abordado, alertando aos diretores de como estava sendo o desenvolvimento das formações. Ao mesmo tempo, revelou que houve momentos da formação que pareceu ter perdido tempo, com abstrações que não faziam parte da realidade, portanto, sem sentido de ser discutida, ou ainda realizando discussões que não tratavam do que era necessário, ou seja, fugindo do que, em seu entendimento, era relevante.

Outro professor ressaltou que a formação continuada vivenciada atendeu aos seus interesses e necessidades, à medida que compreendeu o estudo teórico como um alicerce para pensar a sua prática e que a leitura, quando associada à prática docente, assume outros sentidos e significados, como relatou a seguir:

Sim, atendeu [...] pensando assim, na Pedagogia da Autonomia, eu, quando estava fazendo meu diário de formação, estava lembrando que foi bem importante assim eu reler [...] essa vez que eu li estando na prática foi outra leitura, eu aproximei das coisas que eu faço, das coisas que eu penso, então acho que ela foi muito importante para, eu me lembrar de algumas coisas que, o meu dia-a-dia estava me fazendo esquecer. (ENTREVISTA, P 01).

Para esse professor, as temáticas tratadas atenderam as suas expectativas, interesses e necessidades, pois oportunizaram revisitar a leitura já realizada anteriormente. Como, nessa oportunidade, o texto estava sendo retomado paralelamente à atuação docente, possibilitou novas oportunidades interpretativas. Recentemente formado, o professor atua na escola há dois anos. Em seu comentário, destacou o quanto a imersão no cotidiano da instituição promoveu

distâncias teóricas que o livro o fez retomar. Sobre esse aspecto, é possível perceber o quanto a formação é importante para o aperfeiçoamento profissional, fomentando a capacidade de estabelecer interligações entre a prática vivida e os saberes teóricos, fazendo com que sua opinião fosse diferente da dos demais professores e concedendo uma apropriação individual desse espaço coletivo. Como afirma Warschauer (2001), o que enriquece o processo formativo e se constitui desafiante e com sentido de vida para alguns pode não ser para outros, pois os sentidos atribuídos por cada um têm de levar em consideração sua visão de mundo, a maneira singular de enxergá-lo e interpretá-lo. E continua a autora:

Dessa maneira, cabe ao professor tomar para si sua própria formação contínua, seja através de estratégias individuais ou coletivas, pois o poder de formação pertence aquele que se forma e este o fará a partir da lógica do seu próprio percurso individual, partilhando espaços e experiências. Mas os sentidos dessa formação serão sempre individuais, na medida em que suas experiências ganham significados em seu próprio percurso e na maneira singular de traçá-lo. Assim, formar identifica com formar-se. (WARSCHAUER, 2001, p. 135).

A formação possui um caráter de autoformação à medida que depende da forma como cada sujeito vivencia e dá sentido às práticas experimentadas em sua subjetividade.

Partindo das opiniões dos professores, é possível identificar o quanto a formação continuada no espaço da escola está cercada de momentos de acentuadas ambiguidades, que pode ser entendida como uma característica presente em diferentes espaços formativos, uma vez que, em se tratando de um processo dinâmico, são passíveis de momentos de entusiasmo, considerados produtivos, enriquecedores, reflexivos e de maior tranquilidade, como também de momentos que podem ser considerados cansativos, inquietantes, fervorosos, enfadonhos e/ou pouco propositivos.

De acordo com Nóvoa (2002, p. 39), “falar de formação contínua de professores, é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico.” Pensamento que é complementado por Pimenta (2012, p. 32) ao defender que:

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciados nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática.

Dessa forma, segundo os autores, a perspectiva da autoformação pressupõe aprendizagem, autoria, integralidade, em que a interligação dos diferentes aspectos que constituem o sujeito professor é apresentada como parte do processo formativo, em uma abordagem que o próprio sujeito protagoniza a partir das suas leituras de mundo, de suas vivências e da reflexão sobre a prática, construindo um arcabouço para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. Ao entender a formação como autoformação, é possível reconhecer que todas as experiências podem ser formativas e que se constituem em oportunidade de aprendizagem autônoma.

Nessa perspectiva, os modelos formativos - ao considerarem os aspectos da história de vida dos professores e sua prática pedagógica - apresentam-se no cenário da formação continuada de professores como uma possibilidade em potencial para a constituição de um ambiente coletivo que valoriza o trabalho colaborativo e as aprendizagens compartilhadas, em espaços de autoformação.

Outro entrevistado destacou que uma parte da formação atendeu seus interesses e necessidades, porém, outra parte não, e assim explica sua opinião:

Em parte, sim, em parte não, e por que em parte? Porque na realidade nós já conhecemos, a gente já fez essas leituras então a parte que é positiva, é que conversando com todos os professores e vendo o ponto de vista de cada um em cima daquela leitura, porque uma leitura ela pode ter várias interpretações e isso é interessante. Tu não enxergas só o foco que tu deste para aquilo, isso é a parte boa. E a parte que eu acho que [...] não é tão produtiva é a questão da repetição, entendeu? Repetição sempre apontar para o mesmo lado. Então isso eu acho que não é legal, parece que não está crescendo, enquanto a gente está adquirindo conhecimento, não mostra que está adquirindo. (ENTREVISTA, P 05)

De acordo com esse professor, a formação atendeu suas necessidades, pois partindo de uma leitura já realizada anteriormente é possível conhecer e debater as opiniões de cada um, tendo, na diversidade de posicionamentos, a riqueza do aprendizado coletivo, o que ocorreu diversas vezes nas discussões sobre o livro

Pedagogia da Autonomia. Ao mesmo tempo, ressaltou que a formação não atendeu suas necessidades, pois, assim como os demais entrevistados, pontuou que a repetição produz um sentimento de que não há crescimento, evolução, proposição; segundo ele, ao “sempre apontar para o mesmo lado”, torna-se pouco produtiva.

Assim, levando em consideração as manifestações dos sujeitos, é possível perceber que para a maioria dos professores a formação continuada vivenciada, de alguma forma, deixou lacunas em seu planejamento e desenvolvimento, em relação às suas expectativas, interesses e necessidades. De acordo com Nóvoa (2002), é importante que os modelos e as práticas de formação sejam diversificados, inovadores, pois, segundo o autor, a formação passa pela experimentação, pela instituição de novas relações entre os professores e o saber pedagógico e científico, bem como por uma reflexão crítica sobre a sua utilização e por isso a diversidade de abordagens e acordos previamente elaborados constituem-se como componentes importantes nesse cenário.

Além de partilhar do mesmo entendimento acerca da necessidade de a formação estar voltada aos interesses dos sujeitos, outro entrevistado destacou ainda a possibilidade de pensar a formação junto aos professores, delegando a eles tarefas e responsabilidades. Segundo ele: “De repente, sei lá, eles podiam delegar algumas coisas na formação também, no caso, delegarem para outros, pra aqueles que queiram também.” (ENTREVISTA, P 07)

Ao sugerir que os assuntos abordados sejam de interesse dos docentes, o participante apontou para a possibilidade de ampliar e democratizar efetivamente os momentos de condução e planejamento desse espaço, entendendo que seria importante que os gestores delegassem a quem tivesse interesse a possibilidade de contribuir e participar desse momento, para além da participação como ouvinte/participante, mas como um colaborador ativo desse processo.

Quando os professores foram perguntados sobre suas participações no planejamento do processo formativo vivenciado, todos responderam que não participaram. Um dos entrevistados disse que não participou do planejamento formativo porque seu ingresso na escola aconteceu uma semana após o início do ano letivo, comentando que:

Eu entrei aqui na escola na última semana de fevereiro, já tinha começado o ano letivo há uma semana. Então, assim, essas escolhas dos textos, o que seria feito durante o ano, assim, eu peguei andando. Então não participei de nada, mas justamente por minha posse ter sido mais tardia. Não sei até se houve isso ou não, essa escolha do que ia ser trabalhado na formação de sábado, na formação de quinta, isso eu não sei te dizer, mas eu não participei. (ENTREVISTA, P 07).

Em outra manifestação, um sujeito disse que não participou, mas acredita ser importante o engajamento dos professores nesse processo de construção da proposta formativa. Segundo ele:

A gente pode dar outras sugestões, para não ficar uma coisa muito cansativa, como, para mim tem sido cansativo, [...] A gente poderia dar outras ideias para que a coisa, chamasse mais a nossa atenção, fosse mais até divertido, de repente, senão é uma coisa muito maçante. (ENTREVISTA, P 03).

Interessante a opinião do professor ao sugerir que a formação seja algo divertido, prazeroso, menos cansativo, como é priorizado na aprendizagem dos estudantes. Ele pontuou que “a gente pode dar sugestões” e afirmou que gostaria que “chamasse mais a nossa atenção”, ou seja, a inovação que se pretendia na escola deveria atravessar todos os espaços, inclusive o de formação de professores, mas, ao mesmo tempo em que priorizou um ensino diferenciado, acabou produzindo no espaço formativo uma prática maçante, conforme destacou.

Ainda sobre a participação no planejamento formativo, outro entrevistado relatou não se sentir à vontade para fazer uma sugestão, embora reconhecesse que teria direito e que no ano anterior havia essa prática nas formações. Ele comentou que:

[...] fica muito assim, é planejado pela gestão, então, na minha opinião, não se tem esse espaço. Antes tinha, ano passado tinha assim, tinha momentos que algum professor trazia um texto, etc., agora não, a gente chegou no início do ano e já foi dito, a gente vai discutir a Pedagogia da Autonomia e o Dicionário de Valores, do José Pacheco, que são esses, essas duas obras, da formação continuada. Bom, então não se teve esse espaço de, quem sabe a gente deixar um espaço aberto para os professores trazerem temas que achem pertinentes, que façam sentido [...] porque eu acho assim, que bom, eu tenho direito de escolher alguma coisa pra ser trabalhada nessa reunião, mas não me sinto à vontade. (ENTREVISTA, P 02).

Essa manifestação demonstra o quanto o ambiente formativo precisa propiciar um clima de pertencimento, de participação, inclusive no processo de planejamento. O professor pareceu descontente com o fato de haver sido “marcada a posição” da gestão como aquela que decidiu previamente o que seria realizado na formação daquele ano. Como não houve negociação, segundo sua opinião, desde o início do processo ele assumiu um lugar de quem poderia, mas não se sentiu à vontade para fazer tais sugestões. Esse fato causou surpresa, haja vista que, quando lhe foi perguntado se a formação atendeu seus interesses e necessidades, ele disse que sim, e muito, pelo fato de sentir-se com liberdade para manter esse canal de sugestões com a gestão, como foi apresentado anteriormente.

Outro entrevistado destacou a importância dessa preparação anterior e, além disso, ressaltou a necessidade de encadeamento entre os encontros, conferindo-lhes maior inter-relação e sistematização. Segundo ele:

Acho que os professores eles não se preparam, a gente, não se prepara para a formação. A gente sabe que vai ser discutido Pedagogia da Autonomia, Dicionário de Valores, mas a gente não está olhando para o dia-a-dia com o olhar para levar coisas para formação às vezes, é mais o que surge naquele momento. Eu tenho a impressão que, às vezes, a formação é para começar com uma ideia e termina totalmente diferente, e nem sempre essa mudança é produtiva, [...] eu acho que poderia ser um pouco mais sistematizado, e dentro dessa temática a gente discutir, mas as coisas que cabem naquele assunto, porque, às vezes, a gente fala e acaba que em todas as formações, a gente fala coisas muito parecidas. (ENTREVISTA, P 04).

Ao apontar a necessidade de maior relação e encadeamento entre os processos formativos, o entrevistado destacou a importância não da ideia de recomeços constantes, mas de um atravessamento e interligação desses encontros. Ao acompanhar os momentos formativos na escola, percebi que eles aconteciam de forma bem distinta, tanto no seu conteúdo quanto aos encaminhamentos. Os encontros previstos no Plano de Ação, que tratavam da leitura e discussão do Livro Pedagogia da Autonomia, aconteciam em torno de discussões suscitadas pelo livro e que os professores traziam para suas vivências, pessoal e profissional, diferentemente dos demais encontros semanais, que tratavam da proposta da escola e do planejamento dos professores.

Sobre as características de cada um desses momentos, concordo com o professor quando aponta para a necessidade de unidade entre eles, buscando que uma ideia discutida também seja objeto de debate nos demais encontros, e que esse movimento faça sentido ao grupo de participante.

Nos encontros semanais, não havia uma combinação prévia de seu acontecer, isso fazia com que os professores soubessem, apenas no momento da formação ou pouco tempo antes, o que seria abordado, com exceção do mês de junho, que foi destinado ao planejamento e que os próprios docentes organizaram a dinâmica de atividades.

O professor ressaltou que as formações se aproximavam pelo tom discursivo, sendo semelhantes, e afirmou não se lembrar de palavras-chave que caracterizassem cada um desses momentos.

Cada professor tinha uma pasta para registrar os encontros ao longo do semestre, porém não presenciei a realização de anotações nesse material. Com relação a esses registros, isso somente foi abordado pelos dirigentes no dia em que deveriam ser entregues pelos docentes à coordenação pedagógica, e, assim, muitos esqueceram de entregar.

Utilizar a escrita como uma ferramenta de registro possibilita, efetivamente, a reflexão e a sistematização das ideias apresentadas e trabalhadas no processo de formação continuada, evitando o que o professor destacou acima, pois “[...] são muitas formações e se a gente tenta lembrar das anteriores, todas são muito parecidas, sabe, não marca, assim, não tem uma palavra-chave, aquela formação, sabe.”

A escrita como forma de registro possibilita, primeiramente, investir no professor como autor, como produtor de saberes de suas vivências, tanto formativas quanto práticas, tornando-se assim uma oportunidade formativa (WARSCHAUER, 2001). O exercício da escrita oportuniza sistematizar, rever, retomar as experiências da formação continuada, visto que, ao escrever sobre o que foi tratado, há a interpretação individual de um assunto coletivo, o que possibilita um novo pensar acerca das ideias abordadas, ao mesmo tempo em que a socialização dessa escrita no coletivo também enriquece autor e leitor. São várias as estratégias que possibilitam inserir a escrita como fonte de registro e reflexão, pois podem trazer

elementos da prática profissional, da constituição pessoal ou do desenvolvimento profissional.

Outro ponto interessante apresentado pelo entrevistado evidenciou a necessidade de uma discussão conceitual acerca da formação continuada. Ele disse que:

[...] é importante, mas antes de se pensar, de se propor a formação continuada, talvez nós tivéssemos que discutir o que é a formação continuada, e a sua importância, para que ela seja efetiva, para que não seja só um tempo que a gente está na escola sem os alunos. (ENTREVISTA, P 01).

De acordo com o que ele apontou, seria importante primeiramente realizar uma discussão acerca da formação continuada, em seu sentido mais amplo, apontando os significados políticos, ideológicos, educacionais e estruturais, bem como delineando a identidade do processo da formação em favor do grupo que a irá vivenciar. Assim, torna-se fundamental que os professores tenham clareza e entendimento sobre os pressupostos que estão delineando a formação continuada, com objetivos e metas bem definidas. Esse momento inicial seria parte integrante da construção de um planejamento coletivo de formação, sendo entendido este espaço em sua dinamicidade e com o protagonismo daqueles que, muito mais que participantes dos encontros, são proponentes e conhecedores do processo em sua totalidade.

A partir das manifestações dos docentes, é possível afirmar que uma formação em serviço, voltada aos professores, precisa atender os anseios que eles vivem na prática, tratando de assuntos emergentes desse contexto e que levem em consideração as suas prioridades, principalmente no início da docência, realidade em que se encontra a maioria dos sujeitos participantes do estudo. “Parece assim, justificar-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas uma dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes.” (NÓVOA, 2002, p. 57). Assim, abordar o conteúdo da prática docente vivida entre os pares que compartilham da mesma instituição possibilita-lhes revisitar escolhas, atitudes, certezas e concepções já consolidadas.

Na proposta formativa desenvolvida na Escola da Ponte, apresentada no capítulo 3, as necessidades do processo formativo são formuladas no próprio

processo, a partir das prioridades trazidas pelos professores e não possui caráter definitivo e a formulação ocorre a partir de uma situação-problema oriunda da complexa teia de relações que afetam a escola (PACHECO, 2014). A partir dessa experiência, é possível constatar que não ter caráter definitivo e ser reformulado durante o próprio processo constituem-se características marcantes desse modelo formativo, que tem como fonte de problematizações e encaminhamentos o que o grupo vivencia e, com isso, “nada de novo” constitui tudo novo, tendo em vista a complexidade de um contexto educativo e dos olhares e vivências dos professores e gestores.

Contudo, tratar de questões do universo escolar e do cotidiano da sala de aula não reduz a formação continuada ao pensamento exclusivamente técnico ou pedagógico, ignorando as dimensões políticas, éticas, subjetivas, sociais e econômicas da profissão docente, mas requer o entendimento global do sujeito, sendo, nesse sentido, a formação como potencializadora de produção de saberes. Assim, a riqueza de processo formativo torna-se legítima quando esses espaços se caracterizam como fontes de conhecimento e aprendizado, tanto individual quanto coletivo, oportunizando abordar questões próprias da atividade pedagógica, mas tendo presente o quadro em que elas se encontram e o caráter político e ideológico dos processos educacionais e da profissionalização do professor.

A seguir serão apresentados as impressões e sentimentos da formação continuada através do olhar dos gestores.

7.2.1 Vivências da e na formação continuada na escola sob o olhar dos gestores

As práticas formativas adotadas pela escola nos encontros de formação foram encaminhadas e conduzidas pela equipe diretiva. A maioria dos encontros foi presidida pelos gestores (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, e, alguns momentos, com a participação e auxílio do orientador educacional e do responsável pela sala de recursos). A organização desse momento foi feita pelos gestores para atender os professores, sendo o envolvimento dos docentes reservado ao efetivo momento da formação, não tendo, o grupo de docentes, conhecimento prévio do que seria tratado.

Os gestores relataram que a organização do planejamento formativo, ligado ao Plano de Ação, foi elaborado com base na última reunião do ano letivo anterior. Naquela ocasião, foi proposta pelo grupo de gestores uma dinâmica de fechamento do ano, denominada de “Técnica do Aquário”, que já foi apresentada no capítulo metodológico. Nessa atividade, os participantes realizaram uma avaliação da escola e da gestão, desenvolvendo uma roda de conversa sobre os anseios e opiniões de cada membro da instituição. Assim, embasados nessas manifestações, organizaram o planejamento da formação vivenciada, como é possível acompanhar no relato a seguir:

Baseado nos registros do que nós escutamos é que a gente pensou em fazer a formação. E foi dentro disso que a gente escolheu, trabalharmos com a Pedagogia da Autonomia, e agora no segundo semestre, com o Dicionário de Valores, também que é de um livro que o José Pacheco nos indicou, [...]foi perguntado no final do ano passado na avaliação, foi perguntado, a gente iniciou, a gente fez o plano de ação, e o plano das formações baseado no que a gente acreditava que fosse melhor para desenvolver isso, porque também não trouxeram sugestões. (ENTREVISTA, G 04).

Estar à frente de um grupo de formação continuada de professores, no contexto da escola, requer um intenso repensar as ações empreendidas e planejadas, bem como o cuidado nos encaminhamentos e na condução desse espaço, haja vista constituir-se uma tarefa desafiadora, à medida que reúne sujeitos com diferentes expectativas, concepções e interesses em uma mesma proposta formativa. Além disso, estar no processo de formação torna-se uma ação que passa a fazer parte do cotidiano docente, não sendo uma escolha pessoal que ocorre de forma externa à escola como tradicionalmente é/foi concebida e realizada.

Esses e outros fatores constituem a importante tarefa que se tem nas mãos ao propor e conduzir os momentos de formação.

Ainda sobre o planejamento formativo, outro membro da gestão enfatizou que ele foi pensado no ano anterior. O gestor disse:

Nós começamos assim, trabalhando, como nós estamos agora, sempre no final de cada semestre, a gente planeja o seguinte. Então hoje o que está acontecendo é reflexo de julho do ano passado, porque a gente já trabalha já com a ideia de como construir o ano seguinte, e já tentando nos aproximar, do que a gente entende que seja a Educação Integral. (ENTREVISTA, G 03).

A partir do momento que essa realidade passa a fazer parte da rotina e das atribuições dos gestores escolares, há de se pensar no seu desenvolvimento como formadores de professores. O trabalho da coordenação pedagógica torna-se decisivo, nesse contexto formativo, para a implementação de tais práticas, visto que as atribuições e exigências desse papel ganham novo caráter, até então desempenhados fora do espaço escolar. Assim, os gestores têm de se dedicar a construir os processos de formação continuada a serem desenvolvidos, bem como decidir sobre quais princípios orientadores embasarão essa proposta. Traçar os objetivos e escolher as estratégias para produzir a identidade desse espaço coletivo é fundamental, contudo, ainda é mais importante a observação atenta, o olhar e a escuta autêntica para além do que está posto, considerando também o que efetivamente ocorre no contexto educativo e nos momentos de formação.

Modificam-se os papéis de professores e gestores, uma vez que os professores terão a continuidade de seu desenvolvimento profissional realizado em seu espaço de trabalho, e, aos gestores, caberá desenvolver uma nova postura de formador de professores. Essas mudanças, ainda que recentes e em processo paulatino na dimensão da Educação básica, é uma realidade na escola pesquisada, e a partir da sua experiência é possível contribuir para repensar e propor alternativas. Portanto, demanda grande esforço, por parte da direção escolar, o desenvolvimento de um sólido processo formativo e a revisão do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Da mesma forma que os professores, os gestores também compreenderam como fator positivo ao desenvolvimento da formação a oportunidade de vivenciar esse espaço de forma sistemática e associado à rotina da escola. O gestor comenta que:

Só o fato de ter esse espaço, que muita gente não tem, para conseguir conversar, para conseguir organizar as coisas, para conseguir enxergar a nossa rotina... Às vezes esse espaço não é valorizado, porque é o que eu digo, a oportunidade que a gente tem aqui de diálogo de expor o que tu pensas, de trocar, eu nunca tive em outra escola. (ENTREVISTA, G 02).

O gestor destacou a importância desse espaço e o quanto se constitui como um referencial para que a rotina da escola possa ser colocada em prática, no entanto, ressaltou que esses momentos não são valorizados. Ele também

demonstrou descontentamento pelo fato de essas “discussões intermináveis” tornarem-se obsoletas, sem proposições nem encaminhamentos:

Então acho que, às vezes, o foco da formação se perde, o foco de uma reunião, o foco de um momento de conversa, por causa de as pessoas se focarem nelas mesmas e não na proposta da escola, e não no que estamos buscando. Eu não concordo com tudo, é obvio, não tem como concordar com tudo, muitas vezes eu fico braba com eles [referindo-se aos demais gestores], eu digo, eu não concordo com isso, mas eu respeito, é uma coisa que a escola teve que fazer porque não tinha outra opção, só que aí acabou ali, eu falei, não concordo viu [...] se é pra conversar vamos conversar e vamos discutir, mas vamos achar uma solução, porque só reclamar, só reclamar, eu não concordo, eu acho que isso é negativo. (ENTREVISTA, G 02).

Segundo o entrevistado, discutir questões muito particulares contribuem para que a temática da reunião seja modificada, pois há um elevado grau de especificidades que não favorecem o grupo como um todo, influenciando de forma negativa e causando recorrentes reclamações.

A importância da formação continuada na escola reside na possibilidade de diálogo, da troca de experiências, do convívio nesse espaço, uma vez que ele permite explicitar os diferentes modos de explicar e entender uma determinada situação, caracterizando-se por provocar mudanças no sujeito, como relatou outro gestor. Para ele, a formação é:

[...] o desejo de continuar, de mudar, eu acho que é uma mudança, a formação sempre me remete a isso, porque a gente não pode estagnar, eu, por exemplo, acredito que a formação ela tem que ser continuada sim. Quantas coisas eu aprendi, eu pensava lá atrás e hoje penso completamente diferente, pela formação. Eu acho que a formação ela abre possibilidades, ela abre os caminhos, te faz pensar, refletir e te faz até mudar de opinião daquilo que tu acreditava. Quantas coisas eu já mudei nessa minha caminhada? Por isso que eu digo, a gente tem que estar aberto, eu acho que a formação ela é constante, ela é a palavra principal pra mim, o que caracteriza é a mudança, é tu acreditar, sim, que tu podes mais, e que a gente tem que estar aberto, sim, para as mudanças. (ENTREVISTA, G 01).

O gestor ressaltou a necessidade da mudança e que a formação continuada abre caminhos, fazendo com que os envolvidos possam pensar e refletir. Apesar dessa compreensão sobre a importância da mudança, os sentimentos dos gestores diferenciaram-se com relação ao dos professores, já que evidenciaram sentimentos

de frustração, de tristeza, de estar indo contra a corrente, de não conseguir sair do mesmo lugar. Segundo ele:

Eu tenho muitos sentimentos e, muitas vezes, de frustração, penso que a gente, muitas vezes, fica remando contra a maré. Porque a gente já vem com uma caminhada, e parece que a gente vai fazendo as coisas, mas parece que tu não, que a gente não sai do mesmo, [...] A gente pensou de uma maneira melhor as formações para esse ano, mas mesmo assim tem esses entraves que eu falei, assim, os professores relutam um pouco e aí eu vejo assim, que mesmo com essas reflexões a gente não está conseguindo atingir, [...] então parece que as formações elas não dão resultado, aí eu me questiono: está certo? O que vamos pensar para o segundo semestre? Então aí eu me pergunto: as formações estão sendo boas, estão dando resultado, estão sendo prazerosas? Não, porque a gente não tá colocando em prática o que a gente fez. (ENTREVISTA, G 01).

Ao mesmo tempo em que relatou o sentimento de frustração por estar remando contra a maré, o participante pareceu buscar explicações e novos caminhos que pudessem retratar o sucesso não alcançado. Mesmo entendendo que a maneira de pensar os encontros foi melhorada, avaliou que não foi possível alcançar os professores para que eles realizassem as mudanças que desejavam. Em vista disso, questionou a validade dos momentos de formação, questionando se eles estão dando resultados e sendo prazerosos, pois as discussões realizadas não foram implementadas à prática.

Outros dois gestores fizeram comentários que se assemelham ao pensamento do participante G 01, e assim se manifestaram:

Esse semestre não foi exitoso no que nós imaginávamos, então (...) então esse repensar. (...), não sei se a gente está conseguindo ser entendido como nós gostaríamos. (ENTREVISTA, G 03)

Sentimento é de muita tristeza [...]. E isso que é muito difícil lidar. Sabe... [emocionou-se] porque tu ficas, assim, não querendo colocar o que tu fazes, mas ao mesmo tempo tu vendo que as coisas poderiam estar mais aceleradas e não estão. (ENTREVISTA, G 04)

Fica evidente, a partir do pensamento dos gestores, que as formações vivenciadas se distanciaram do que eles haviam construído como expectativa, prevalecendo o sentimento de frustração e tristeza, pois não avançaram nos

objetivos que haviam proposto para a escola, e a formação não colaborou para efetivar as mudanças planejadas.

A formação continuada de professores constitui-se uma tarefa complexa e apresenta muitas semelhanças com as características e sentimentos presentes na formação dos estudantes em sala de aula, uma vez que há dias que são satisfatórios, produtivos, prazerosos, preenchidos de alegria e satisfação pelas escolhas feitas e discussões traçadas; outros, no entanto, trazem o gosto amargo de fracasso, frustração, arrependimento, incompreensão. Essas similaridades fazem parte do cenário educativo, que tanto pode constituir-se por um espaço formativo, como pela realidade de uma sala de aula; assim, ambos se interligam e se aproximam.

Um aspecto abordado por um gestor fez referência a um dado muito significativo acerca da formação continuada no espaço da escola: trata-se do “não desejo”, por parte dos docentes, dessa vivência formativa. Ele disse que percebe: “[...] que a formação, e isso eu percebo em todos os lugares, que os professores eles não querem, eu percebo isso muito que, até no Pacto eu percebi isso, os professores eles estão lá, obrigados.” (ENTREVISTA, G 01).

A opinião apresentada pelo gestor apontou para um dos pontos de grande contradição e problematização no contexto da formação continuada, que se refere ao desejo e à motivação dos professores para participarem desse processo.

Nesta investigação, os docentes ressaltaram a importância desse espaço, bem como seu caráter fundamental na dinâmica educacional vivenciada. Porém, os gestores apresentaram compreensões diferenciadas sobre os desejos e os interesses dos professores, sinalizando que, muitas vezes, os professores não tinham vontade, eram obrigados a participar, por isso não funcionaram, como relatado a seguir por eles:

Eu entendo que [...] o professor ele não tem esse interesse, na sua grande maioria. Então, dentro de uma escola se torna muito difícil, porque, o que eu vejo, é que poucas pessoas querem e a grande maioria está ali por obrigação, porque acham uma carga horária grande, porque não estão dispostos, porque acham que já sabem tudo ou porque acham que não vai fazer diferença[...] A formação ela tem que ser quando a gente está com vontade, quando a gente está aberto, no momento que ela passa a ser obrigatória, ela não vai dar resultado nenhum. (ENTREVISTA, G 01).

A partir de seus comentários, muitos pontos apresentam-se como desafios à formação continuada, haja vista que não estão presentes sentimentos de vontade e de desejo, mas sim de obrigatoriedade, repercutindo, assim, na falta de disposição e de disponibilidade por parte dos docentes.

Nesse panorama, surgem alguns questionamentos: como tornar viável e exequível uma formação sistemática na escola quando esses sentimentos estão presentes nas percepções dos gestores responsáveis pela formação? Aconteceria de forma satisfatória, uma formação baseada na obrigatoriedade? A formação deve ser uma iniciativa do professor quando ele sente necessidade ou deve fazer parte do seu cotidiano como docente? Se a formação vai ao encontro dos interesses do grupo, torna-se mais aceitável e prazerosa? Envolver o grupo na organização, planejamento e execução poderia ser uma estratégia de maior adesão à participação?

Seguindo com as manifestações dos participantes, um gestor mencionou que gostaria de receber sugestões para o desenvolvimento da formação continuada. Ele disse que:

Acho que seria ponto positivo: quando tu perguntas assim, que sugestão tu tens? [...] Se as pessoas dissessem, eu quero isso, eu quero aquilo, eu vi tal coisa, quem sabe isso, ou eu conheci tal fulana que é de outra escola, ela tem um trabalho legal, vamos trazer ela para falar aqui conosco, isso seria altamente positivo. [...] Eu gostaria bastante que me dissessem assim, eu conheci fulana de tal, e que ela é superlegal, é uma pessoa assim que acolhe, quem sabe vamos trazer um dia para formação? Pode? Pode, porque é legal, então marcar e vamos trazer. (ENTREVISTA, G 04).

O desejo apontado pelo gestor apareceu como uma das necessidades apontadas pelos professores, assim, percebe-se que há um possível problema na comunicação, no entendimento, no objetivo a que esse espaço se destina e à forma como se configura. Nesse sentido, traçar objetivos comuns e ter clareza sobre o processo a ser vivenciado é um fator decisivo nesse contexto.

Levando em consideração a realidade experienciada pelo grupo de professores e gestores da escola pesquisada, é pertinente retomar alguns aspectos do estudo realizado por Carmem Andalo (1995), apresentado em seu livro “Fala Professora! Repensando o aperfeiçoamento docente”, que é fruto de entrevistas realizadas com os participantes e ministrantes de um curso de formação continuada ofertado aos professores da educação básica. Na ocasião, a autora utilizou o termo “divergência aparente” para elucidar o sentimento duo entre os que vivenciaram e os

que pensaram o processo formativo, que aparentemente se mostrou contraditório. Porém, de fato há muitas aproximações em seus pensamentos, fazendo com que essa divergência tenha mais aparência do que conteúdo, efetivamente.

Salvaguardando as diferenças, reconheço e utilizo o termo de Andaló (1995) para elucidar, a partir do meu olhar, o quanto de “divergência aparente” esses encontros também estiveram marcados na escola investigada. Na análise dos dados, de forma mais esclarecedora, foi possível desvelar o que durante todo o processo de produção dos dados, tanto na realização das entrevistas quanto no acompanhamento dos momentos formativos, a grande aproximação dos pensares, dos discursos e das posturas entre os professores e gestores, em relação à identidade da escola de educação integral, das concepções de integralidade, de ensino, aprendizagem, infância, inovação, tempos, gestão e planejamento.

Talvez o investimento nos tempos individuais, coletivos e formativos, como modo de apropriação e comunicação, seja algo a ser considerado para o desenvolvimento de um contexto tão importante como a Educação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar à etapa final deste estudo, a intenção é apontar o que foi apreendido na investigação sobre as maneiras como a Formação Continuada pode potencializar a Educação Ambiental e a Educação Integral em uma escola de tempo integral do município do Rio Grande/RS.

Além disso, espero contribuir para que esse espaço formativo no contexto da escola de educação básica possa ser gradativamente qualificado e difundido, na expectativa que os aspectos aqui explorados possam também servir de estímulo para novas pesquisas, agregando outros diagnósticos, com outras vozes e olhares, propiciando novos diálogos buscando aprimorar o conhecimento.

Assim, começo comentando a categoria Educação Integral, cujas unidades de análise são: “inovação”, “tempo” e “questões sociais e ambientais”.

A concepção de Educação Integral adotada neste estudo propõe, a ampliação de experiências que possam contribuir com o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, dando ênfase aos diferentes aspectos que constituem o sujeito, em sua dimensão corporal, cognitiva, emocional, socioambiental e artística, ao mesmo tempo em que preconiza a curiosidade do aprendiz como mola propulsora das situações de ensino-aprendizado, e prevê a diminuição das desigualdades no que tange à oferta de oportunidades formativas.

Essa perspectiva da Educação Integral em tempo integral se constitui como uma construção histórico-cultural e não como uma condição *a priori* dada pela ampliação do tempo de permanência na escola, visto que na análise dos dados ficou bastante evidente a preocupação por parte dos docentes e gestores acerca da integralidade das práticas pedagógicas que aparecem na tessitura das indagações acerca do tempo e da inovação, ambas vividas no cotidiano da escola pesquisada.

O tempo foi apontado como um fator positivo para o desenvolvimento de um sujeito que se pensa integral e integrado ao meio em que vive, dada a possibilidade de, através de sua ampliação, abordar questões emocionais, afetivas, culturais, socioambientais, físicas e lúdicas, ao mesmo tempo em que impulsionou questionamentos acerca do trabalho docente, tanto individual quanto coletivo, pois os professores debateram acerca das metodologias e da importância da ludicidade em suas propostas, destacando as dificuldades para não sobrecarregar as crianças

e jovens com atividades dirigidas e repetitivas o tempo todo, bem como os espaços da escola e a organização dos tempos escolares.

As principais interrogações dos docentes acerca da Educação Integral fizeram referência ao tempo com os estudantes e como qualificá-lo para além de atividades repetidas e enfadonhas, e, ainda, como repensá-lo, tendo como referencial o ensino vivido como estudante, que de forma significativa constitui as formas de ser/estar professor. Essas problematizações motivaram a discussão sobre o tempo (im)produtivo e o tempo de (des)prazer, provocando a reflexão sobre as condições de aprendizado e de desenvolvimento, tendo presente os conteúdos das disciplinas e a formação integral do ser. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de uma proposta pedagógica construída coletivamente e que permite a consolidação de uma identidade de escola de educação integral.

Nesse sentido, fica evidente que, apenas o aumento da jornada escolar não garante o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de Educação Integral que contribua para o desenvolvimento intelectual, físico, cultural e cognitivo dos estudantes, potencializando novas experiências em distintas áreas do conhecimento, bem como o incentivo ao desenvolvimento de habilidades e outras linguagens. Nesse sentido, a ampliação do tempo de permanência das crianças e jovens na escola possibilitaria minimizar a herança de uma lógica excludente que vem se perpetuando nos sistemas de ensino, que apresentam condições desiguais de saberes e oportunidades.

Implicada nas reflexões sobre o tempo está a inovação, aspecto presente nos discursos dos sujeitos investigados e nos documentos da escola como um contraponto ao ensino tradicional mecanicista e reprodutivo de padrões sociais.

Os professores demonstraram preocupação em ofertar práticas inovadoras que impulsionem as crianças e jovens uma formação cidadã, crítica e participativa, pensando e debatendo sobre tal, procurando avançar na oferta de um espaço-tempo ainda tão amarrado às condições tradicionais. O espaço formativo, nessa conjuntura, oportunizou que tentativas e frustrações saíssem da sua sombra e da solidão de sala de aula e tomassem corpo, forma, palavra, significado e sentido em grupo.

No entendimento da maioria dos professores entrevistados, o modelo de educação integral confere à instituição a característica marcante de uma escola

nova, que está sendo desvelada tanto pelos professores quanto pelas diferentes instâncias da gestão, dentro e fora da escola. Identifico nos diálogos, nos discursos, nos documentos da escola e nas referências feitas à instituição, pelos professores e gestores, a preocupação e o desejo em fazerem da escola um ambiente de aprendizagem promotor de mudanças, de inovação e de transformações na educação.

Foi possível averiguar que a inovação também se relaciona ao prazer e à afetividade, partindo do princípio de que há uma preocupação em fazer da escola um espaço mais convidativo e interessante.

O maior desafio desse espaço formativo reside na questão sobre como avançar em termos de proposição, como efetivamente inovar de forma coerente nos discursos e nas práticas pedagógicas.

Para a implementação da inovação pretendida, o grupo de docentes e gestores realiza um esforço intenso na tentativa de superação de tradições pedagógicas, buscando de forma mais acelerada implementar transformações em questões metodológicas e conseqüentemente nas práticas pedagógicas.

Contudo, se faz necessário um tempo de construção e persistência para (re)pensar as proposições desse espaço, pois é nessa tessitura, a qual entendo como provocadora de novas posturas e posicionamentos, que podem ser produzidas ações e práticas inovadoras no contexto escolar no seu cotidiano.

No que diz respeito às questões sociais e ambientais, compreendo que elas apareceram de forma significativa nos discursos dos sujeitos investigados, merecendo atenção e destaque, uma vez que demonstraram seus posicionamentos, embora não tenham nomeado suas práticas como Educação Ambiental. Assim, fica demonstrada a potencialidade que esse espaço apresenta em virtude das inter-relações que proporciona, sendo capaz de promover elos para que o desafio de olhar para o mundo a partir da integralidade e do olhar socioambiental possa ser instaurado.

A escola pesquisada apresenta um olhar diferenciado daquele que vem sendo apresentado como “a forma” de fazer Educação Ambiental numa instituição escolar. Nesse sentido, a escola demonstra um avanço quando apresenta, em seu PPP, a Educação Ambiental como um eixo norteador que irá passar por todas as atividades, não se encerrando em um olhar apenas preservacionista e naturalizado do

ambiente, embora esses também estejam presentes, pois compõem a multiplicidade de interpretações e abordagens da Educação Ambiental.

Tradicionalmente, a realidade tem sido apresentada de forma atomizada e fragmentada e, com isso, dificilmente consegue-se perceber as questões sociais e ambientais como indissociáveis; além disso, quase nunca são reconhecidas e valorizadas no contexto educacional e nos processos formativos. Assim, entre todos entrevistados, a minoria (apenas quatro deles) respondeu que as questões sociais e ambientais estavam presentes nos momentos formativos. Corroborando esse resultado, dois gestores indicaram que as questões sociais e ambientais deveriam estar mais presentes nos momentos formativos, referindo-se às questões relacionadas às condições precárias de vida dos estudantes e da comunidade em que estes se inserem.

A Educação Integral não se caracteriza apenas pela ampliação do tempo, mas pelos princípios e concepções que constituem a perspectiva da Educação em Tempo Integral, que pressupõe o entendimento de um sujeito integral, visto em todas as suas dimensões. Além disso, percebo a Educação Integral, nos anseios de uma sociedade mais democrática, também como a oportunidade de acesso aos bens culturais por parte de toda a população, promovendo a educação pública de qualidade e que não perpetue as mazelas do ensino tradicional baseado em reducionismos, competitividade e quantificações.

Ainda que os professores tenham expressado mais dúvidas do que respostas, diante dos questionamentos advindos da integralidade do ensino, eles, através dos processos formativos, tiveram a oportunidade de indagar e indagar-se acerca dos aspectos que compõem esse fazer na educação integral, tanto em sentido plural quanto individual.

Com base nas discussões sobre o tempo, e sua necessidade de ser vivido a partir da integralidade do ensino, a inovação, que provocou questionamentos sobre a adoção e desenvolvimento de novas metodologias, e as questões socioambientais, com uma abordagem que poderia ser mais contundente nos espaços de formação continuada, que emergiu a segunda categoria de análise deste estudo, os Roteiros Temáticos, e as unidades de análise que a compõem são: “conhecer as experiências de outras escolas” e “os (des)compassos dos gestores e dos professores na (des)construção dos roteiros”.

Os Roteiros Temáticos, de forma ampla e genérica, supõem inúmeros caminhos e possibilidades. No exercício de elucidar esses caminhos que constituem o que vem sendo denominado de “roteiro”, é possível identificar a presença de tendências pedagógicas, tanto da pedagogia liberal quanto da pedagogia progressista. Ao mesmo tempo, é possível perceber uma tentativa de abandono e crítica as Tradições, o que se constitui em um equívoco ao tratar da temática da inovação, visto que se faz necessário equacionar ambas pois elas coexistem e não há superação da tradição, mas uma dialética relação que se estabelece entre ambas.

No contexto da pesquisa, constituíram-se como um dos importantes pontos para promover a inovação, haja vista que havia a possibilidade de serem utilizados como uma metodologia para modificar as bases do ensino, pressupondo o trabalho de pesquisa e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, da curiosidade epistemológica e da interdisciplinaridade. Tal proposta, vale lembrar, foi utilizada pela escola investigada no intuito de tentar desenvolver um processo de ensino-aprendizagem próximo ao que a Escola da Ponte, de Portugal, realiza.

Contudo, efetivamente, a concretude esperada dessa proposta não correspondeu ao pensamento e as práticas da maioria dos docentes, que se mostraram interessados, mas, muitas vezes, confusos e inseguros, o que acarretou indagações e questionamentos que colaboraram para refletir, dialogar e contribuir com novas proposições, avanços e recuos na construção da identidade da escola.

Desenvolver os roteiros temáticos como uma ação inovadora dentro de uma estrutura que pretende ir de encontro a um modelo institucional tradicional é um desafio que os profissionais vivenciaram, não somente com relação ao processo de construção do conhecimento com os estudantes, mas também em relação ao conjunto da escola. Além disso, os diferentes olhares e as novas possibilidades trouxeram novas formas de compreender e vivenciar a proposta da escola, o que gerou o movimento de repensar os encaminhamentos e as práticas que estavam aparentemente definidas.

Houve dúvidas e questionamentos na concepção e implementação do trabalho com os Roteiros Temáticos. Foram apontadas, pelo grupo de professores, discordâncias com sua forma de planejamento e encaminhamento. O grupo

percebeu suas limitações e frustrações, ao mesmo tempo em que abordaram esse movimento como uma tentativa que faz parte do processo de construção de uma proposta pedagógica. Além disso, os professores demonstraram resistência e discordância sobre a forma como o dispositivo dos roteiros vem sendo difundidos dentro de uma estrutura escolar e organizacional que ainda não se modificou para atender aos requisitos do projeto institucional em questão.

Os gestores, a princípio, não compreenderam os impedimentos enfrentados pelo grupo, salientando a resistência dos professores em realizar os roteiros, porém, num segundo momento, reconheceram as dificuldades relacionadas à falta de equipamentos tecnológicos e às características dos alunos. Mesmo tendo oportunidades de comunicação e de diálogo, os professores e gestores apresentaram entendimentos e posições diferenciadas sobre os roteiros. Aparentemente, todos almejavam uma escola inovadora, porém os pilares dessa construção não se encaixaram em suas reais expectativas e práticas. Esses ideais estão anunciados nos documentos a que os participantes deste estudo se reportaram, através de suas interlocuções, diálogos e questionamentos. Contudo, efetivamente, o grande desafio que está posto para a adoção dos roteiros temáticos recaiu sobre sua efetiva compreensão e implementação nas práticas pedagógicas.

A Formação continuada consistiu na terceira categoria que emergiu da análise de dados, e suas unidades são: “reconhecimento do espaço formativo na escola” e “vivências da formação continuada no espaço escolar”.

Os encontros de formação continuada vivenciados na escola configuraram-se como um espaço e tempo instigador para (re)pensar e contribuir acerca da Formação Continuada, da Educação Integral e da Educação Ambiental, e também como possibilidade de acompanhar e compreender os processos formativos, sua dinâmica e as aspirações que o circundam.

No percurso investigativo deste estudo, busquei analisar os processos e momentos formativos no tocante ao seu planejamento, execução e avaliação, considerando a opinião dos gestores e professores, e sinalizando como esses momentos formativos potencializaram a Educação Integral e a Educação Ambiental.

Se as mudanças pretendidas para a Educação ocorrem fundamentalmente dentro da escola, é inviável supor que aconteçam sem diálogos e reflexões críticas sistemáticas, que diferem do caráter breve, informativo e discursivo de uma reunião

pedagógica com pautas pontuais com um fim em si mesmo. Qualificar os espaços formativos como efetivamente promotores de reflexões aprofundadas requer construção, tempo, persistência, intencionalidade, objetivos comuns, desejos individuais reconstruídos na coletividade e que não podem ser realizados fora de um espaço comprometido e preparado para tal.

Um processo formativo centrado na escola requer sistemática frequência de encontros coletivos pautados pelas questões elencadas no grupo e profunda clareza dos objetivos com o próprio processo de formação continuada, aspectos que preconizam autonomia, participação e coletividade. Um projeto de escola que considera e valoriza a instituição como formadora também aos professores, compreende este espaço como um momento de produção de saberes acerca do seu próprio fazer docente, o que se faz necessário investimento no desenvolvimento profissional que corrobore para o entendimento de que esses espaços fazem parte da identidade docente.

Nesse sentido, os professores pesquisados apontaram para a necessidade de uma maior relação durante os processos formativos, destacando a necessidade de uma continuidade entre eles, demonstrando a importância de continuidades da relação e da interligação desses encontros. Outro ponto destacado pelos docentes evidenciou a necessidade de uma discussão conceitual acerca da formação continuada em seu sentido amplo, ressaltando os significados políticos, ideológicos, educacionais e estruturais, bem como delineando a identidade do processo da formação em serviço do grupo que a irá vivenciar.

Os professores indicaram priorizar nos encontros de formação continuada as questões do cotidiano, buscando trabalhar de forma mais pontual para resolver questões e práticas sobre que é vivido na prática docente.

Assim, é possível afirmar que uma formação em serviço, voltada aos professores, precisa atender aos anseios que eles vivem na prática, tratando de assuntos emergentes desse contexto, e que levem em consideração suas prioridades. Destaco ainda o quanto essa necessidade está atrelada ao início da docência, na escola investigada um número significativo de docentes se encontram no início da carreira, demonstrando a necessidade de um olhar diferenciado aqueles que vivenciam um momento extremamente importante no início da vida profissional e que nem sempre encontram nas escolas espaços e tempos acolhedores e

diferenciados para que possam construir sua identidade profissional de forma contundente e significativa.

Pressupondo que esse espaço vem sendo implementado nas instituições de educação básica recentemente, é necessário vivenciar os processos formativos acompanhando e analisando a forma como esse espaço vem sendo construído, dada a relevância que pode ter na constituição de outros espaços formativos no seio da escola, o que para tanto, se faz necessário repensar com acuidade o papel desempenhado pelos coordenadores pedagógicos, que se constituem como mediadores e impulsionadores dos espaços formativos no cotidiano da escola, uma vez que recaem sobre estes o desenvolvimento das ações formativas, papel que desempenham de forma recentemente e que exige desse profissional intenso estudo, estudo e articulação constante.

Na análise dos dados referente ao espaço formativo, as expressões elencadas pelos docentes possibilitaram afirmar o quanto eles reconheceram tal espaço como fundamental em suas práticas, como marcante em suas percepções para sua ação e constituição docente.

Inserir a temática da formação continuada como um processo a ser desenvolvido na complexa trama cotidiana do acontecer da escola se constitui uma mudança na concepção e nos significados dos papéis atribuídos à mesma, podendo contribuir de forma significativa para a produção de saberes acerca dos processos de ensino-aprendizagem, para a construção e consolidação da identidade da escola e, sobretudo, para o desenvolvimento profissional dos professores.

Contudo, ao entender a instituição escolar como formadora a todos que nela atuam, não é possível centrar o desenvolvimento deste processo exclusivamente à escola, pois correndo o risco de tratá-lo de forma isolada e assim fragilizá-lo e enfraquecê-lo, em face da necessidade de diálogo constante com diferentes interlocutores que possam contribuir a partir das demandas elencadas pela escola, com reflexões e estratégias pedagógicas qualificadas que contribuam com olhar específico a cada realidade educativa. Nesse sentido, a relação entre as escolas de educação básica e as Instituições de Ensino Superior são imprescindíveis para que possam ser criadas e ressignificadas estratégias de diálogo e trabalho coletivo na construção de uma cultura de formação partilhada, onde o desenvolvimento profissional possa ser construído de forma efetivamente contínua.

Nesse sentido, destaco o quanto a concepção de formação continuada defendida neste trabalho não condiz com um processo de formação fechado em si mesmo, sem estabelecer relações intersetoriais e parcerias com instituições a fim de qualificar e aprofundar as questões advindas do universo escolar, olhando os aspectos e dimensões escolares, sem deixar de estabelecer relações com o contexto nacional e internacional e, principalmente, com as políticas públicas de educação.

Assim, a formação que ocorre na escola e por ela é pensada de forma contínua, precisa envolver diferentes sujeitos e estabelecer parcerias, pois os processos formativos vividos precisam ser compartilhados de forma que a escola possa estabelecer relações institucionais que contribuam com as questões formativas da instituição, preservando o protagonismo dos seus estudantes, docentes e gestores.

Na escola investigada, os gestores tiveram posicionamento distinto dos professores, já que evidenciaram sentimentos de frustração, de tristeza, de poucos avanços. Assim, ficou evidente, a partir do pensamento dos gestores, que as formações vivenciadas se distanciaram do que haviam gerado como expectativa e não colaboraram para efetivar as mudanças planejadas. Essa sensação de distanciamento de ideias debatidas, mas não concretizadas na prática docente, foi o entendimento que ao final do semestre os gestores apontaram, sentimento que seguidamente aparece presente em muitos sujeitos no contexto da formação continuada.

Além disso, os gestores também apontaram para uma problemática no contexto da formação continuada, que se refere ao desejo e à motivação dos professores para suas participações nesses espaços.

Acerca do planejamento formativo os docentes identificaram uma lacuna, pois este não ocorreu de forma coletiva, as práticas formativas adotadas nos encontros de formação foram encaminhadas e conduzidas pela equipe diretiva. Em contrapartida, os gestores comentaram que planejaram a formação a partir das escutas de uma atividade grupal; contudo, os docentes, mesmo os que participaram desse momento, não significaram e denominaram como planejamento formativo.

Nesse sentido, aponto este como um dos fatores pelos quais os professores relataram que os assuntos tratados nas formações não atenderam suas

necessidades e expectativas, observando que as vivências da formação ficaram distanciadas dos seus reais interesses. Ao mesmo tempo, os gestores também esperavam por avanços na construção de uma escola inovadora, porém sem levar em consideração as limitações do tempo de apropriação, da valorização e do retorno imprescindível às tradições, bem como o respeito estratégias próprias dos docentes para tal concretização.

Embora com posicionamentos e entendimentos distintos entre docentes e gestores, é possível identificar concepções que se complementam, tanto na postura como nos encaminhamentos de ambos, e que ficam nítidas nas manifestações dos interesses e desejos de implementar um ensino de qualidade. Em sua grande maioria, os professores e gestores avaliaram suas práticas e, aos seus olhares, compreenderam que elas estão se aproximando de um ensino tradicional, mas, apesar disso, reconheceram que se preocuparam, dialogaram e buscaram ser coerentes, embora as incoerências, como parece ser o caso, façam parte do processo e a escola seja construída nessa trama.

A gestão, por sua vez, não tomou a posição rígida de uma hierarquia em que o poder institucional prevalecesse, encerrando-se em práticas unilaterais, fechadas em si mesmo, mas valorizou a escuta, o diálogo, embora esse tenha sido um ponto bastante contraditório no espaço escolar, pois ao mesmo tempo em que se disse que o diálogo foi valorizado, as escutas não “produziram sons” e nem receberam a projeção e o potencial que seriam coerentes com a postura empregada e defendida, demonstrando movimentos contrastantes. Isso não representa um juízo de valor (uma vez esse processo é inalienável a todos os seres humanos), mas uma constatação feita sobre o tempo e o distanciamento próprios da pesquisa, da análise que essa requer e que se difere da imersão diária na escola e da emergência própria do seu acontecer.

Não existem escolas sem contradições, elas produzem movimentos e transformações, o aprendizado e o desafio estão em saber estabelecer junto a elas um ambiente saudável, admitindo que, para fazer uma escola dar certo, é preciso construí-la com a diferença do Outro.

Reconheço, nos gestores, o esforço e o desejo de que esses momentos sejam profícuos e prazerosos, entendendo suas tentativas, idas e vindas reflexivas como parte da difícil tarefa de implementar mudanças no cenário educativo. O

propósito de dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem, com qualidade educacional e inovação, demonstra sua preocupação com os processos de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, com os espaços de formação continuada. Nesse contexto, é preciso ter coragem para administrar de forma dialógica as tensões dessa caminhada, discutindo e trazendo à tona os movimentos que constituem esse espaço dialético que é a escola, deixando que essa experiência possa agregar aprendizado aos processos que a formação continuada suscita.

O diálogo e a participação permeiam de forma significativa os espaços da escola, inclusive com as crianças e jovens estudantes. Nem os gestores nem os professores apresentaram discursos pessimistas em relação ao processo formativo ou acerca das possibilidades de mudanças, talvez, em alguns momentos, discursos contraditórios. Buscaram compartilhar suas aspirações, sonhos, frustrações e desejos em um ambiente atravessado de criticidade e de respeito.

Nem todos os momentos foram de convergência, embora tenham emergido muitos pontos em comum, mas as divergências elucidaram o quanto a escola precisa avançar no processo de comunicação, da vivência autêntica da alteridade, do reconhecimento do saber e do pensar do Outro. Os professores, tendo a lucidez dos seus tempos e espaços, e com a realidade da sala de aula como um termômetro de suas limitações e possibilidades, buscaram apresentar proposições e maneiras de repensar esse espaço ainda novo. Os gestores, ávidos e convictos de onde desejam chegar, esqueceram-se de olhar por onde caminhar, e embora quisessem ouvir, tiveram dificuldades de se equilibrar entre as aspirações individuais, os desejos coletivos e as estratégias de reinventar-se.

Os docentes e gestores reconheceram a formação continuada como importante meio de qualificação do seu trabalho, ressaltando os momentos de compartilhamento, reflexões, proposições e planejamento coletivo da atividade docente como fator diferencial ao seu desenvolvimento profissional. Abordaram, ainda, a Educação Integral como possibilidade de romper com a cultura do isolamento entre os docentes, ressaltando que nesse modelo escolar há maior proximidade entre os professores e com os estudantes, o que consiste em um fator positivo para o estabelecimento de relações mais qualificadas; porém, ao mesmo tempo, alguns docentes e gestores salientaram a necessidade de se ter um perfil para atuar na escola, considerando o envolvimento e a possível sobrecarga, em

virtude do intenso envolvimento com diferentes aspectos da vida das crianças e jovens, bem como com as realidades que estes vivenciam fora da escola.

Considero que esses resultados constituem um fator significativo e que corrobora com a hipótese deste trabalho de que em uma escola de tempo integral a Educação Ambiental e a Educação Integral podem ser os eixos principais que orientam a Formação continuada, pois ambas têm a possibilidade de instaurar, no ambiente educacional, propostas educativas e vivências efetivas de alteridade, de participação, de tomadas de decisões, colocando o sujeito em uma lógica que prioriza as ações coletivas e as relações dialógicas, de cooperação e solidariedade, em busca da diminuição da desigualdade social e do fortalecimento das relações sociais e ambientais sustentáveis.

A Educação Integral e Educação Ambiental Crítica configuram-se como possibilidades de repensar a própria Educação, pois buscam romper com a lógica cartesiana reducionista que não concebe os sujeitos em sua relação integral com o mundo, que não percebem as múltiplas e diversas relações do homem, natureza e sociedade.

Ao buscar estabelecer relações entre os principais conceitos que caracterizam a Educação Ambiental e a Educação Integral, considero eixo central a concepção da formação integral do indivíduo na inter-relação com a natureza e a sociedade. Este talvez seja o grande desafio da educação: encontrar estratégias de unir vida e conhecimento e produzir efetivamente uma educação com significados, com outros olhares acerca das relações do homem, da natureza e da sociedade. Para isso, percebo de forma extremamente convidativo o espaço de formação continuada.

Oportunizar essa mediação, a partir de novas interpretações do mundo desnaturalizando posicionamentos e escolhas, significa que os docentes podem suscitar pensares que contribuam para abrir as amarras que aprisionam corpos e mentes a apenas uma maneira de ver e viver a vida, proporcionando liberdade conceitual e evitando a cegueira ética e política com que vivem a maioria das pessoas, à margem de seus direitos e à sombra das suas vivências.

Levando em consideração que a escola objetiva tratar de um ser integral, não é possível deixar de abordar e fazer com que os aspectos sociais e ambientais estejam presentes nos processos formativos dos professores e dos estudantes, haja

vista suas implicações no processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto de formação continuada, a Educação Ambiental assume papel primordial no aprofundamento e na reelaboração de conceitos historicamente constituídos, alavancando a possibilidade de pensar a totalidade e a complexidade das relações sociais e ambientais, partindo do diálogo coletivo e levando em consideração as contradições e possibilidades da realidade que se apresenta. Esta tese, orientada pela abordagem sócio-histórica, possibilitou compreender e analisar os fatos vivenciados a partir da sua contextualização, pressupondo que as dicotomias e contradições são partes constitutivas das relações e, portanto, precisam ser desveladas. As idas e vindas, as incoerências e as contradições são constituintes do cotidiano escolar, e contribuem no movimento de reinvenção da escola, visto que é preciso o outro nesta construção, o outro com suas diferenças e incoerências.

Dessa forma, reafirmo a Tese de que a Educação Ambiental e Educação Integral podem ser potencializadas nos processos de formação continuada, considerando o caráter dialógico, crítico, reflexivo e coletivo que o espaço investigado apresentou.

Senti-me privilegiada em poder realizar esta pesquisa, pois pude acompanhar as limitações e as possibilidades do espaço de formação continuada de forma genuína. Admiro a escola pela coragem de acolher um estudo acadêmico tendo uma proposta pedagógica ainda em andamento, pois geralmente o processo de investigação, quando permitido, ocorre após o caminho da instituição estar percorrido, quando as estruturas já estão acomodadas e os resultados estão supostamente seguros.

Finalizo, mesmo quando finalizar pode constituir-se em um movimento cheio de impossibilidades, em face de tudo que ainda é possível desvelar. Espero que esta pesquisa possa contagiar e contribuir com outras possibilidades de intersecção que esses campos do saber juntos oferecem. Espero que este trabalho possa suscitar que outros espaços formativos sejam pensados e que a Educação Integral e a Educação Ambiental possam potencializar sempre o exercício de ousar!

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- ALVES, J. de O. **Desafios, possibilidades e desassossegos no processo de constituição da educadora ambiental e alfabetizadora**: recompondo trajetórias - tecendo diálogos. (101p.) Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, 2007.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDALÓ, C. **Fala professor**: repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 95-103.
- ARCO-VERDE, Y. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**. Brasília, v. 25, n. 88, jul./dez., 2012, p. 83-97.
- ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um digno viver. In: MOLL, J. (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 7ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ARRUDA, R. D. **As tecnologias da informação e comunicação na docência universitária**: como professores de diferentes países (Brasil, Espanha e México) estão inovando em suas práticas pedagógicas? 143 f. (Relatório de pós-doutorado). Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro- UFMT, Uberaba, Minas Gerais, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1979.
- BASSAN, V. **Como interessar a criança na escola**. Coimbra: Almedina, 1978.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 44, dez. 2006, p. 229-255.

BOY, L. & DUARTE, A. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, Out./Dez., 2014, p. 81-104.

BRANDÃO, C. Mediação educadora. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2014, v. 3, 255-271.

BRANDÃO, C. **As flores de abril**: movimentos sociais e educação ambiental. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRANDÃO, C. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 2ed. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 1999.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, set./dez., 2008, p. 1139-1166. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 07/08/2015.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004a.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental crítica: nomes e endereçamentos da Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental– Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b.

CASCINO, F. A. **Educação Ambiental**: princípios, história e formação de professores. 3ed. São Paulo: Editora Senac, 2003.

CASCINO, F. A.; HINTZE, H. Pedagogia do Desassossego. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2014, v. 3, p.275-282.

CASTANHEIRA, S. F. Formação de professores: do direito à educação ao direito à aprendizagem. In: SILVA, M. A. e CUNHA, C. (org.) **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas, SP: Autores associados, 2014.

CASTRO, R.; BAETA, A. Autonomia Intelectual: condição necessária para o exercício da cidadania. In: LOUREIRO, C.; LAYRARGUES, P.; CASTRO (orgs.) **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 3ed., São Paulo: Cortez, 2005.

CATANI, D. A educação como ela é. **Revista Educação** – Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu 5 – Pensar a Educação, 2007. Pág. 16 – 25.

CHAGAS, M. A.; SILVA, R. J.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COELHO, L. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, abril, 2009, p. 83-96.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação & Pesquisa**. São Paulo: Ahead of print, 2013.

DIAS, G. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 2ed. São Paulo: Gaia, 1993.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERREIRA, N. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. **Análise de Conteúdo**. 3ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa** [on line]. n. 116, 2002, p. 21-39.

FREITAS, A.; GHIGGI, G. ; PEREIRA, T. Apresentação. In: FREITAS, A.; GHIGGI, G. ; PEREIRA, T. (orgs.) **Paulo Freire em diálogo com outros (as) autores(as)**. 1ed. Passo Fundo: Méritos editora, 2014.

FULLAN, M & HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FUSARI, J. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Série Idéias, 1990: 44-53.

FUSARI, J. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. 264f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>> Acesso em 17/05/217.)

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, 14(2), 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>> Acesso em 03/03/2017.

GADOTTI, M. A questão da educação e formação do educador: aprendendo com minha própria história. **Em Aberto**. Brasília, MEC/INEP, n. 34, 1980.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 4ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALEANO, E. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GALIAZZI, M. do C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, C. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez, 2010, p. 1355-1379.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan/abril, 2008, p.57-70.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. (orgs.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, set., 2009.

GATTI, B. A.; MELLO, G.; BERNARDES, N. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, out., 1972.

GATTI, B. A.; SÁ, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, set., 2011.

GHIRARDELLI, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUARA, I. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n.2, 2006.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: TRAJBER, R. (coord.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança**. Porto: Edições ASA, 1998.

HENRIQUES, R.; TRAJBER, R.; MELLO, S.; LIPAI, E. M.; CHAMUSCA, A. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. **Cadernos Secadi 1**: Brasília, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JACOBI, P.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos Cedes**. Educação Ambiental, vol. 29, n. 77, Jan.- abr., São Paulo: Cortez, 2012.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março, 2003, p. 189-205.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1998.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.) **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.) **Pensamento Complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAYRARGUES, P. P. Para que a educação ambiental encontre a educação. In: LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 86, n. 212, jan.-abr., Brasília, 2005, p. 7-10.

LEWIS, C. **Alice no país das Maravilhas**. Tradução Clélia Regina Ramos. Editora Arara Azul, 1865.

LIBÂNEO, J. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6ed. São Paulo: Heccus editora, 2013.

LIBÂNEO, J. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: TRAJBER, R. (coord.) **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola / Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007a.

LOUREIRO, C. F. B. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. In: LOUREIRO, C. (org.) **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007b.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e "teorias críticas". In: GUIMARÃES, M. **Caminhos da educação ambiental**: da forma à ação. 5ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006a.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr., 2006, p. 131-152. 2006b

LOUREIRO, C. F. B. **Trajétoria e fundamentos da educação ambiental**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**. Rio Grande, (8), 2003, p.37-54

LOUREIRO, C. F. B.; TREIN, E.; TOZONI-REIS, M. F. C.; NOVICKI, V. Contribuição da teoria marxista para educação ambiental crítica. **Cadernos Cedes**. Vol. 29, n. 77, jan./abr., 2012.

LUCA, A.; ANDRADE, D.; SORRENTINO, M. O diálogo como objeto de pesquisa na Educação Ambiental. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, mai./ago., 2012, p. 589-606.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LUGLI, R. A construção social do indivíduo. **Revista Educação – Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu 5 – Pensa a Educação**, 2007. Pág. 26 - 35

MARIN, A. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas, Papius, n. 36, 1995, p. 13-20.

MARQUES, M. O. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papius, 2007.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**. V. 22, n. 80, Brasília, 2009, p. 15-31.

MINAYO, M. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizado da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 201-232.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALE, A.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1996.

MOLL, J. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: MOLL, J. (org.) **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J.; LECLERC, G. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**. Brasília, v. 25, n. 88, jul.-dez., 2012.

MOLON, S. I. Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas. **Educação**. Santa Maria, v. 41, n. 3, set./dez. 2016, p. 567-578.

MOLON, S. I. As contribuições de Vygotsky na formação de educadores ambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (orgs.) **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009a.

MOLON, S. I. A constituição de educadores ambientais: reflexões sobre os processos psicossociais. In: MOLON, S. I. DIAS, C. M. S. (orgs.) **Alfabetização e educação ambiental**: contextos e sujeitos em questão. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2009b.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Revista Informática na Educação**. Porto Alegre. V.11, n.1, jan./jun., 2008a.

MOLON, S. I. Formação em educação ambiental: um olhar sobre o PPGEA/FURG. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. especial, dez., 2008b.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONLEVADE, J. Como financiar a educação em jornada integral? **Em Aberto**. Brasília, v. 25, n. 88, jul./dez., 2012.

MONTERO, M. Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, Espanha, 5 (9), 1987, p. 7-31.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2ed. Porto: Porto Editora, 2007

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Nota de Apresentação. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 3ed. Lisboa: Dom Quixote: 1997.

PACHECO, J. ; PACHECO, M. **Escola da Ponte**: uma escola pública em debate. São Paulo: Cortez, 2015.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PADILHA, P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PARENTE, C. M. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**. V. 26, n.02, Belo Horizonte, 2010.

PATTO, M. H. Apresentação. In: ANDALÓ, C. **Fala professor**: repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n.02, jul-dez, 1996.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP: Cedes, n. 71, jul, 2000, p. 45-78.

RIO GRANDE. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental X**. 2015a.

RIO GRANDE. **Regimento Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental X**. 2015b.

RIO GRANDE. **Livro contando história da Escola Municipal de Ensino Fundamental X**. 2015c.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1985.

ROTEIRO. In: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2477.

SANCHEZ VAZQUÉZ, A. **Filosofia da Práxis**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 1986.

SANTOS, L. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

SATO, M. **Formação em Educação Ambiental**: da escola à comunidade. Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF, 2001.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr., 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: atores associados, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. **Anais. IV Congresso Brasileiro de História da educação**. Anais. Campinas, SP: 2006

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, 1981.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, M. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, M. A; CUNA, C. (orgs.) **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas, SP: autores associados, 2014.

SILVA, M. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, maio/ago, 2009, p. 216-226. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>> Acesso em 02/11/2016.

SILVA, S. Nova filantropia: negócios e mercados na formação continuada de professores. **Formação Docente**. Belo horizonte, v. 07, n. 13, ago./dez., 2015. p. 133-144. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 01/12/2016

SIMÕES, R.; CARVALHO, J. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M (org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-posições**, v. 17, n. 2 (50) mai./ago., 2006, p. 99-118.

SORRENTINO, N. Educação ambiental, participação e organização de cidadãos. **Em Aberto**. Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar., 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar., 1959, p. 78-84.

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**. Editora UFPR, Curitiba, n. 35, 2009, p. 181-195.

THOMPSON, E. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THURLER, M. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRE, S. **Innovación Educativa**: el proceso de innovación. Madrid: Dykinson, S.L, 1997.

TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPO, L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**. Curitiba, Editora UFPR. Edição Especial n.3, 2014, p. 145-162.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental na escola básica: reflexões sobre as práticas dos professores. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 14, ago./dez., 2012.

TOZONI-REIS, M. F. C. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C. F. B. **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Revista Ciência & Educação**. V. 8, n. 1, 2002, p. 83-96.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. **ECO-92**. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf>. Acesso em 02/11/2016.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, mai./ago., 2005, p. 251-264.

TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTINI, P.; LUGLI, R. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLERSTEIN, I. **Após o liberalismo**: em busca da reconstrução do mundo. Petrópolis: Vozes, 2002.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEFFORT, M. F. Educando o olhar da observação. In: WEFFORT, M. F. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço pedagógico, 1997.

ZANELLA, A.; MOLON. S. I. Psicologia (em) contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à (re)invenção da vida. **Contrapontos**. Itajaí, v. 7, n. 2, mai./ago., 2007, p. 255-268.

REFERÊNCIAS - LEGISLAÇÃO

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa a melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental**. 2016a.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Programa Novo Mais Educação**: Manual Orientador. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/nov16/novo_mais_educ_documento_orientador_adesao.pdf> Acesso em 30/04/2017. 2016b.

BRASIL. Portaria Nº 751, de 23 de dezembro de 2015. **Institui a Comissão de Orientação e Acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, 24 de dezembro de 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**, 2012.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**.

BRASIL. Portaria Nº1.129, de 27 de novembro de 2009. **Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 novembro 2009a.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009b.

BRASIL. Portaria Nº 9, de 30 de junho de 2009. **Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, 1 de julho de 2009c.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009d.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Estudo qualitativo, 2009e. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf>. Acesso em 10/09/2016.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. 2008.

BRASIL. Portaria nº 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar**. Diário oficial da União, Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências**. 2007b.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. 2007c.

BRASIL. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2006a.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2006b.

BRASIL. **Programa nacional de educação ambiental - ProNEA** / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999a.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. 1999b.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 14/05/2017>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 1996.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Agenda 21 - Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Brasília: Subsecretaria de Edições, 1995.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências**. (Revogada pela Lei nº 9.394 de 20/12/96).

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências**.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Revogada pela Lei nº 5.692 de 11/08/71).

BRASIL. Decreto-lei nº 3.810, de 19 de março de 1932. **Regula formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito federal**: com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de educação a antiga escola normal.

RIO GRANDE. EDITAL SMed Nº. 01/2016. **Dispõe sobre as diretrizes para matrícula na Educação Infantil e no Primeiro Ano do Ensino Fundamental das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Grande, para o Ano Letivo de 2017**. Disponível em http://www.riogrande.rs.gov.br/matriculas/externo/20161101-edital_01_2016_matriculas.pdf. Acesso em 02/02/2016.

RIO GRANDE. Lei nº 11.722, de 21 setembro de 2012. **Cria a Escola Municipal de Ensino Fundamental X.** Prefeitura Municipal do Rio Grande, Secretaria de Município da Educação, 2012.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Participante,

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa “A potencialidade da Educação Ambiental na formação continuada de professores em uma escola de Educação Integral na cidade do Rio Grande/RS” que está sendo realizada pela Doutoranda Juliane de Oliveira Alves sob a Orientação da Prof.^a Dr.^a Susana Inês Molon.

O presente estudo tem como objetivo investigar de que maneira/em que medida os processos de formação continuada vivenciados na escola de educação integral potencializam a Educação Ambiental.

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa reside na trajetória acadêmica e profissional da doutoranda que nos últimos 15 anos vem se debruçando sobre os encantamentos e desassossegos da formação inicial e continuada de professores e pelo seu interesse em investigar as relações da Educação Ambiental no contexto educativo. A pesquisa se justifica visto que a temática da formação contínua de professores vem crescendo tanto em sua ação quanto no meio acadêmico, em estudos e pesquisas que buscam elucidar como vêm sendo desenvolvidos programas e cursos ofertados aos docentes da Educação Básica, ou ainda suas práticas e entendimentos acerca de temas recorrentes ao seu universo de atuação. Dessa forma, torna-se fundamental investigar os processos de formação continuada vivenciado por professores no espaço da escola, uma vez que estes momentos constituem-se extremamente enriquecedores para a qualificação docente e para a educação ambiental. Nesse sentido, apresentamos o problema de pesquisa desta investigação: Como a Educação Ambiental é potencializada na formação continuada de professores em uma escola de Educação Integral na cidade do Rio Grande – RS?

Os procedimentos para a produção dos dados serão realizados através de observação participante, entrevistas semiestruturadas e registro em diário de campo. Os dados serão produzidos através do acompanhamento dos momentos de formação continuada na escola, de entrevistas com professores e gestores escolares, de fotografias do contexto escolar e dos momentos de formação

continuada. Os participantes que trabalham carga horária integral na escola serão requisitados para uma entrevista semiestruturadas que será gravada em áudio e terá duração média de quarenta minutos. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Os resultados dessa pesquisa serão divulgados, mas seu nome será mantido em sigilo. Para preservar sua identidade serão atribuídos, pela pesquisadora, nomes fictícios ou códigos a todos os participantes.

ANEXO B - DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____. Fui informado(a) pela pesquisadora responsável, Juliane de Oliveira Aves, sobre os objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Autorizo() Não autorizo() a publicação de eventuais fotografias que a pesquisadora necessitar obter de mim e/ou do meu recinto de trabalho para o uso específico em sua tese.

Local e data: _____ / _____ / _____

Nome: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Telefone para contato: _____

Entrevistas

Roteiro de questões aos docentes:

1. Fale sobre a formação continuada de professores aqui na escola? (impressões, o que gostaria de falar, como está organizada, como acontece, quem participa)
2. Você está em uma escola de Educação Integral. Como acontece a formação nesta escola?
3. Você participou do planejamento da formação continuada neste primeiro trimestre?
4. As temáticas da formação vão ao encontro dos seus interesses e necessidades?
5. Que palavras você escolheria para definir a formação continuada na escola?
6. Eu vou citar algumas palavras e gostaria que você falasse se as percebe presentes ou ausentes no processo formativo vivenciado na escola e por que: autonomia, participação, diálogo, coletividade, cidadania, questões sociais e ambientais.
7. Em sua opinião, que aspectos devem ser priorizados em uma proposta de formação continuada no espaço escolar da Educação Integral?
8. Quais dificuldades e facilidades existem para consolidar a formação continuada na escola?
9. Tenho acompanhado o cotidiano aqui na escola e gostaria que me ajudaste a entender os processos de formação continuada que vocês vêm vivenciando.
10. Você gostaria de me falar algo que eu não te perguntei sobre a formação continuada? Você considera que é importante a formação? Por quê?

Roteiro de questões aos gestores:

1. Como se deu a organização da proposta formativa da escola para esse ano de 2016?
2. Quais as peculiaridades da formação continuada em uma escola de educação integral?
3. Fale sobre a formação continuada de professores aqui na escola? (impressões, o que gostaria de falar, como está organizada, como acontece, quem participa)
4. O que modificou nos encontros de formação este ano dos anos anteriores?
5. Como a gestão planeja e executa a formação? A organização da formação continuada é uma proposta da escola? Tem alguma relação com o Plano de Ação? O feedback do Plano de Ação alterou a proposta de formação de vocês?
6. Que palavras você escolheria para definir a formação continuada na escola?
7. Eu vou citar algumas palavras e gostaria que você falasse se as percebe presentes ou ausentes no processo formativo vivenciado na escola e por que: autonomia, participação, dialogismo, coletividade, cidadania, questões sociais e ambientais.
8. Em sua opinião, que aspectos devem ser priorizados em uma proposta de formação continuada no espaço escolar da Educação integral?
9. Quais dificuldades e facilidades existem para consolidar a formação continuada na escola?
10. Tenho acompanhado o cotidiano aqui na escola e gostaria que me ajudasse a entender os processos de formação continuada que vocês vêm vivenciando.