

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

William Santos Nascimento

**A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO CURRÍCULO NA
PERSPECTIVA DA JUSTIÇA CURRICULAR: A EXPERIÊNCIA DE
UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI) EM RIBEIRÃO PIRES/SP**

**São Caetano do Sul
2020**

WILLIAM SANTOS NASCIMENTO

**A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO CURRÍCULO NA
PERSPECTIVA DA JUSTIÇA CURRICULAR: A EXPERIÊNCIA DE
UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI) EM RIBEIRÃO PIRES/SP**

**Trabalho final de curso apresentado ao Programa
de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Profissional – da Universidade Municipal de São
Caetano do Sul como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Formação de Professores
e Gestores**

Orientadora: Professora Dra. Sanny Silva da Rosa

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

NASCIMENTO, William Santos.

A construção colaborativa do currículo na perspectiva da justiça curricular: a experiência de uma Escola de Tempo Integral (ETI) em Ribeirão Pires/SP

William Santos Nascimento – São Caetano do Sul – USCS, 2020.

154f.

Orientadora: Professora Dra. Sanny Silva da Rosa

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2020.

1. Gestão Escolar. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Justiça Curricular. 4. Qualidade Social da Educação. 5. Pesquisa Colaborativa.
- I. A construção colaborativa do currículo na perspectiva da justiça curricular: a experiência de uma Escola de Tempo Integral (ETI) em Ribeirão Pires/SP
- II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 06/03/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (USCS)

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Profa. Dra. Branca Jurema Ponce (PUC)

Dedicatória

Dedico este trabalho às mulheres presentes em minha vida, que colaboraram para a minha formação como pessoa e depositaram em mim a confiança de fazer do mundo um lugar melhor, utilizando a educação como porta de acesso para uma sociedade mais justa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha professora orientadora Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa, que me proporcionou momentos de reflexão referente ao meu papel de educador e transformador da sociedade, e me orientou na construção desta dissertação. Agradeço também por poder fazer parte do grupo de pesquisa “*Gestão Democrática e Qualidade Social da Educação em Escolas de Educação Básica do ABC Paulista*”, participação esta que colaborou com o desenvolvimento da pesquisa e das ações desenvolvidas na escola estudada.

Agradeço aos meus professores, que contribuíram para minha formação de mestre durante o curso, em especial ao Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda e à Profa. Dra. Branca Jurema Ponce que formaram a banca examinadora de qualificação e defesa com importantes contribuições para a elaboração deste trabalho.

Agradeço à Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) por disponibilizar toda estrutura para a conclusão da minha pesquisa, bem como ter oportunizado a minha permanência no curso por meio do Programa de Preparação Pedagógica e Aperfeiçoamento ao Ensino na Graduação.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”
John Dewey

RESUMO

Este trabalho de pesquisa apresenta o processo de construção do currículo das oficinas pedagógicas de uma Escola de Tempo Integral – ETI, localizada no Município de Ribeirão Pires/SP. Frente à inexistência de uma proposta oficial para a parte diversificada do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o objetivo central do estudo consistiu na busca de estratégias para a construção coletiva de um currículo na perspectiva da justiça curricular. A metodologia utilizada alinha-se com os princípios e processos da pesquisa-ação colaborativa, uma vez que essa abordagem qualitativa de pesquisa proporciona o desenvolvimento de discussões, reflexões e tomadas de decisão da gestão escolar, respeitando os sujeitos do currículo. O trabalho apoiou-se nas contribuições das teorias críticas do currículo de autores como Michael Whitman Apple, José Gimeno Sacristán, Michael Young, Antônio Flávio Barbosa Moreira e no conceito de justiça curricular explorado por Raewyn Connell, Juliana Fonseca de Oliveira Neri, Branca Jurema Ponce. Os resultados obtidos nesse processo revelam que a ação de refletir coletivamente sobre os conceitos que fundamentam as práticas pedagógicas, a partir dos problemas concretos da escola promove mudanças importantes na direção de um projeto comprometido com a qualidade social da educação e com a gestão democrática da escola. O produto final deste trabalho se apresenta sob o formato de caminhos percorridos para a construção coletiva do currículo e de projetos que contemplam objetivos para as três dimensões da justiça curricular: conhecimento, cuidado e convivência

Palavras chaves: Gestão Escolar. Escola de Tempo Integral. Justiça Curricular. Qualidade Social da Educação. Pesquisa Colaborativa.

ABSTRACT

This research work presents the process of building up a curriculum for pedagogical workshops in a Full Time School (FTS), located in Ribeirão Pires / SP. Given the lack of an official proposal for the early years elementary school curriculum diversified part, the main objective of this study was to search strategies to collectively build a curriculum proposal from a curricular justice perspective. The methodology used is aligned with the collaborative action research principles and processes, since such a qualitative research approach provides ways to develop discussions, reflections and decision making to the school management, considering the needs of all subjects of the curriculum. The research was based on the contributions from critical curriculum theories and authors such as Michael Whitman Apple, José Gimeno Sacristán, Michael Young, Antônio Flávio Barbosa Moreira and on the concept of curricular justice explored by Raewyn Connell, Juliana Fonseca de Oliveira Neri, Branca Jurema Ponce. The results obtained in this process reveal that the action of reflecting collectively on the concepts that underlie pedagogical practices and on the concrete school problems puts forward significant changes towards a project committed with social quality of education and with the school democratic management. The final product of this work is the presentation of the paths taken through the curriculum building processes and models of projects that embraces the goals of the three dimensions of curricular justice: knowledge, care and coexistence.

Keywords: School Management. Full Time School. Curricular Justice. Social Quality of Education. Collaborative Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Material do Ler e Escrever	48
Figura 2 - Material do EMAI	51
Figura 3 - Sala de aula do Ensino Fundamental I	52
Figura 4 - Vista da entrada da escola	53
Figura 5 - Entrada para acesso à Secretaria e Direção da Escola	53
Figura 6 - Imagem da entrada da coordenação e direção da escola	54
Figura 7 - Mapa da região do ABC paulista	57
Figura 8 - Geolocalização da escola e das residências dos alunos	58
Figura 9 - Limites do espaço físico da escola	59
Figura 10 - Escada de acesso ao refeitório.....	62
Figura 11 - Escada de acesso às salas 4 e 5	62
Figura 12 - Pátio da escola	63
Figura 13 - Refeitório	63
Figura 14 - Depósito de materiais de educação física	64
Figura 15 - Banheiro da quadrinha	64
Figura 16 - Quadrinha	65
Figura 17 - Entrada da Secretaria.....	66
Figura 18 - Entrada dos alunos.....	66
Figura 19 - Refeitório 2019	67
Figura 20 - Corredor das salas 6, 7 e 8.....	67
Figura 21 - Sala aberta na quadrinha.....	68
Figura 22 - Quadrinha 2019.....	68
Figura 23 - Retrato na Porta da sala de aula	69
Figura 24 - Carta da aluna A.M.S.I.	69
Figura 25 - Sala de aula do 5º ano B	70
Figura 26 - Sala de aula do 4º ano A	71
Figura 27 - Sala de aula do 2º ano.....	71
Figura 28 - Sala do 5º ano A.....	71
Figura 29 - Sala de aula do 1º ano B	72
Figura 30 - Sala de aula do 1º ano A	72
Figura 31 - Sala de aula do 2º ano B	72
Figura 32 - Sala de aula do 2º ano A	73

Figura 33 - Projeto: Educação Socioemocional	96
Figura 34 - Projeto :Leitura e Produção de textos.....	97
Figura 35 - Projeto: Experiências Matemáticas.....	97
Figura 36 - Projeto: Cultura do movimento.	98
Figura 37 - Projeto: Orientação de estudos	99
Figura 38 - Socialização: Sessão Reflexiva 1	100
Figura 39 - Socialização: Sessão Reflexiva 2	100
Figura 40 - Socialização: Sessão Reflexiva 3	100
Figura 41 - 2ª. Sessão Reflexiva: roda de conversa	102
Figura 42 - Salas temáticas	104
Figura 43 - Sessão Reflexiva 2. Plano de ação	105
Figura 44 - Sessão Reflexiva 2. Plano de ação Linguagens artísticas	106
Figura 45 - Sessão Reflexiva 2. Orientação de estudos	106
Figura 46 - Sessão Reflexiva 2. Experiências matemáticas	107
Figura 47 - Sessão Reflexiva 3. Dificuldades do grupo 1.....	108
Figura 48 - Sessão Reflexiva 3. Dificuldades do grupo 2.....	108
Figura 49 - Sessão Reflexiva 3. Dificuldades do grupo 3.....	109
Figura 50 - Sessão Reflexiva 3. Dificuldades do grupo 4.....	109
Figura 51 - Sessão Reflexiva 3. Análise coletiva das três dimensões 1	111
Figura 52 - Sessão Reflexiva 3. Análise coletiva das três dimensões 2	111
Figura 53 - Sessão Reflexiva 3. Análise coletiva das três dimensões 3	112
Figura 54 - Sessão Reflexiva 3. Socialização	112
Figura 55 - Sessão Reflexiva 3. Projeto Educação Socioemocional.....	114
Figura 56 - Apresentação Projeto Orientação de estudos	116
Figura 57 - Apresentação Projeto Educação Socioemocional	116
Figura 58 - Apresentação Projeto Inglês.....	117
Figura 59 - Alunos assistindo as apresentações.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz curricular Escola de Tempo Integral.....	47
Quadro 2 - Blocos de rotina do Ler e Escrever do 1º Ano	48
Quadro 3 - Blocos de rotina do Ler e Escrever do 2º Ano	48
Quadro 4 - Blocos de rotina do Ler e Escrever do 3º Ano	49
Quadro 5 - Blocos de rotina do Ler e Escrever do 4º Ano	49
Quadro 6 - Blocos de rotina do Ler e Escrever do 5º Ano	49
Quadro 7 - Quadro de aulas das oficinas 2019.....	74
Quadro 8 - Formação acadêmica dos professores	77
Quadro 9 - Respostas dos estudantes de 5º ano 2015 - CENSO.....	87
Quadro 10 - Questionário Respondido pelos pais	91
Quadro 11 - Produto final.....	125
Quadro 12 - Orientações para construção de projetos	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolaridade da Mãe ou Mulher Responsável pelo Aluno	88
Gráfico 2 - Escolaridade do Pai ou Homem Responsável pelo Aluno	89
Gráfico 3 - Como o responsável vê a aprendizagem da criança	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ATPC - Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CGEB - Coordenadorias de Gestão da Educação Básica
CGRH - Gestão de Recursos Humanos
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
DE - Diretoria de Ensino
EF - Ensino Fundamental
EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ETEC – Escola Técnica Estadual
ETI - Escola de Tempo Integral
IBGE - Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
KM – Quilômetro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MMR – Método de Melhoria de Resultado
PEI - *Programa Ensino Integral*
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança
PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QAE - Quadro de Apoio Escolar
QM - Quadro do Magistério
QSE - Quadro da Secretaria da Educação
RPC - Reorganização da Progressão Continuada
SEESP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TDCI - Tecnologia Digital de Comunicação e Informação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	31
1 INTRODUÇÃO	33
2 INQUIETAÇÕES INICIAIS: ESTENDER O TEMPO ESCOLAR, PARA QUÊ?38	
2.1 Formação Integral e os tempos na escola: propostas de referência	38
2.2 Reflexões sobre o currículo	43
2.3 O currículo prescrito do Projeto ETI	46
2.4 O currículo no tempo estendido: inquietações iniciais.....	51
3 DESAFIOS DA GESTÃO: COMPREENDER E DELINEAR O PROBLEMA	56
3.1 A escola pesquisada: algumas peculiaridades	56
3.2 Espaços e tempos de uma escola “real”	60
3.3 Os sujeitos do currículo	75
4 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA CURRICULAR.....	80
4.1 A pesquisa colaborativa: estratégias metodológicas	83
4.2 1ª. Sessão reflexiva: repensando a educação integral.....	86
4.2.1 Perfil das famílias.....	88
4.2.2 A construção do primeiro projeto: ensaios individuais	95
4.3 2ª. Sessão reflexiva: reflexões sobre o currículo.....	101
4.3 A construção do segundo projeto: um trabalho coletivo	103
4.4 3ª. Sessão reflexiva: em busca da justiça curricular.....	107
4.4 A construção do terceiro projeto: ampliação da experiência.....	110
5 AVALIAÇÃO DO PROCESSO: LIMITES, AVANÇOS E DESAFIOS	115
5.1 Dificuldades e avanços na visão dos docentes	117
5.2 Ganhos de qualidade para os alunos	120
5.3 Desafios da gestão escolar	122
6 PRODUTO.....	125
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A – PAUTA DA SESSÃO REFLEXIVA 1	140
APÊNDICE B – PAUTA DA SESSÃO REFLEXIVA 2	141
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS PAIS	143

APÊNDICE D – PAUTA DA SESSÃO REFLEXIVA 3	145
APÊNDICE E - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DOS ALUNOS	147
APÊNDICE F - EVOLUÇÃO DOS PROJETOS DE INGLÊS	148
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO	152
ANEXO A – ATA DO CONSELHO DA ESCOLA	153

APRESENTAÇÃO

Fui criado em um bairro carecido de atrativos culturais e esportivos, localizado no município de Rio Grande da Serra/SP. Concluí a educação básica e entrei na faculdade com auxílio de uma bolsa de estudos para cursar Geografia. Durante o curso, meu principal objetivo era retornar para a minha comunidade levando atividades culturais e lazer para as crianças.

No início de 2006, passei a trabalhar como professor eventual numa escola estadual do meu bairro e, durante o percurso, tive alguns problemas pessoais e passei a trabalhar no município de Mauá/SP. Em 2007, iniciei um trabalho social que procurava contribuir para o acesso dos negros de baixa renda nas universidades públicas e particulares (com bolsas integrais ou parciais), em um cursinho pré-vestibular comunitário. A partir desse trabalho voluntário passei a identificar alunos que carregavam as mesmas defasagens que muitos jovens da minha comunidade apresentavam; foi quando comecei a me preocupar com o que os alunos deixavam de aprender; bem como a dificuldade que possuíam em associar problemas políticos com a sua realidade, deixando um pouco de lado a ideia de acesso às faculdades e focando mais num trabalho de reflexão política e histórica do indivíduo.

Em 2011, passei no processo seletivo para o cargo de Coordenador pedagógico de uma escola da rede estadual de São Paulo localizada numa região periférica do município de Mauá. Durante os dois primeiros anos, busquei adaptar o currículo programático utilizado na escola para suprir as necessidades sociais identificadas naquele contexto. Nesse mesmo período, lecionei em uma Escola Técnica Estadual (ETEC), localizada no centro de São Bernardo do Campo/SP, onde percebi a diferença entre as duas escolas e as várias possibilidades de desenvolver um trabalho com os alunos em Mauá, pois nessa escola o conteúdo estava sendo deixado de lado e as práticas pedagógicas estavam focadas no assistencialismo e na reprodução dos conteúdos cobrados nas avaliações externas.

Em 2014, mudei de escola e assumi o cargo de vice-diretor. Nesse momento, tive muitos problemas de adaptação, pois a comunidade escolar era muito diferente da anterior, e isso me levou a desenvolver práticas de gestão pessoal que contribuem até hoje para um trabalho que leva em consideração as particularidades da comunidade e não apenas os meus interesses de “intervenções forçadas”.

No início de 2018, assumi uma escola de tempo integral com o cargo de diretor escolar no município de Ribeirão Pires/SP. Reconheço a falta de experiência com os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), mas procurei me capacitar e busco fazer com que a escola de tempo integral passe a ser uma escola de educação integral com um currículo mais adequado às necessidades da comunidade. Nessa escola, durante o período da manhã, os alunos têm aula regular e, no período da tarde, participam de oficinas diversificadas cujo currículo não é claramente definido pela Secretaria da Educação.

Meu objetivo é construir um currículo de forma colaborativa que não seja uma ferramenta de controle das avaliações externas, mas sim um caminho construído por todos os envolvidos no processo educacional, voltado para a qualidade social da educação, do conhecimento, reduzindo assim a desigualdade escolar dentro ou fora do ambiente educacional.

1 INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa se vincula diretamente à minha prática profissional como diretor de uma escola da rede estadual de São Paulo, localizada no município de Ribeirão Pires, região do Grande ABC Paulista. A escolha da temática tem origem na preocupação com a integração das atividades curriculares e pedagógicas desenvolvidas com alunos do ensino fundamental no âmbito do Projeto da Escola de Tempo Integral (ETI).

O Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) do Estado de São Paulo é uma política pública, iniciada no ano de 2006, estabelecida pela Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005, que se propõe a “prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico [...]” (SÃO PAULO, 2005).

De acordo com a resolução citada acima, a jornada escolar do Projeto ETI é de 9 horas diárias, perfazendo uma carga horária total de 45 horas semanais. No período matutino, os alunos têm aulas regulares de acordo com o currículo básico do ensino fundamental e, no período vespertino, as atividades curriculares são desenvolvidas em oficinas nas quais são trabalhadas ações curriculares direcionadas às seguintes atividades, conforme disposto no Artigo 5º da mesma Resolução: I - Orientação de Estudos; II - Atividades Artísticas e Culturais; III - Atividades Desportivas; IV - Atividades de Integração Social; V - Atividades de Enriquecimento Curricular. Essa carga horária teve alterações a partir da publicação da Resolução SE 6, de 19-1-2016, que propõe: “Artigo 3º - Na elaboração do horário escolar, a direção da escola, deverá observar: I - a carga horária máxima de 8 (oito) aulas diárias, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada; II - o intervalo para almoço, com duração de, no mínimo, 30 (trinta) minutos e, no máximo, até 60 (sessenta) minutos, em horário previamente definido, para todos os dias da semana; III – 1 (um) intervalo de 20 (vinte) minutos, em cada turno, destinado ao recreio; IV - o início e término das aulas definidos de acordo com as necessidades e interesses da comunidade escolar”.

Pode-se dizer que o Projeto ETI foi iniciado de forma tímida, com baixo investimento financeiro e sem uma preocupação pedagógica efetiva por parte dos órgãos centrais da SEESP. Uma das evidências desse desinteresse é que de

acordo com o Artigo 6º da Resolução SE no. 89/2005, caberia à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas expedir instruções complementares à Resolução; instruções estas relativas à organização curricular das escolas que aderiram ao Projeto; o que só ocorreu através da Resolução SE-60 de 6 de dezembro de 2017. Essa última normativa redefiniu, então, um conjunto de “oficinas curriculares” que complementam os componentes da Base Nacional Comum para o ensino fundamental.

Ocorre que os professores que ministram aulas regulares no período matutino, em geral, não são os mesmos que trabalham as atividades diversificadas do currículo nas oficinas do período vespertino. A atribuição de aulas aos docentes das oficinas curriculares se dá por meio de processo seletivo, de acordo com as normas definidas em Edital de Credenciamento pelas Diretorias de Ensino. Além disso, a formação inicial dos profissionais contratados para essas atividades é bastante diversificada, e nem todos possuem, necessariamente, experiência de sala de aula com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante desse quadro, inúmeras dificuldades se interpõem à tarefa do gestor de promover a articulação pedagógica entre as duas equipes de professores, para que juntas concretizem um projeto de educação integral. Além disso, a ausência de orientações claras sobre os conteúdos e atividades a serem trabalhadas nas oficinas, coloca para os gestores o desafio de organizar e desenvolver um projeto pedagógico e curricular que leve em conta as características e necessidades específicas dos alunos da escola.

A escola lócus desta pesquisa aderiu à modalidade de educação integral em 2006, com aulas regulares no período da manhã e oficinas à tarde, contando atualmente com 225 alunos apenas dos anos iniciais do ensino fundamental. A infraestrutura do prédio não é apropriada para a extensão do tempo escolar, pois os ambientes não facilitam a diversificação de situações de aprendizagem, como sala de leitura, biblioteca ou brinquedoteca.

A carência de materiais e espaços de aprendizagem dificulta o trabalho dos educadores, o que reforça a tese de que essa política pública está mais preocupada com a ampliação da jornada escolar do que com a educação integral dos alunos. Nesse sentido, permanece atual o seguinte questionamento feito por Paro *et al.* (1988, p. 224):

Diante dessa situação em que se encontra a escola pública, e tendo em vista a prioridade da aplicação de recursos, pergunta-se: aplicam-se os recursos para melhorar as condições de aprendizagem dentro da escola, pelo menos em meio período, ou aplicam-se os recursos para estender a escolaridade diária para tempo integral, multiplicando por dois a calamidade aí presente?

Assim, desde 2018, a organização curricular (ou a falta dela) passou a ser o principal foco de atenção do diretor da escola e eixo norteador do trabalho de pesquisa, visto que não existe um currículo prescrito pelo Projeto da ETI que oriente os docentes no seu trabalho em sala de aula. Ao invés de ser visto como um problema, esse fato foi tomado como oportunidade para envolver todos os professores na construção de uma proposta curricular de formação integral dos alunos - que levasse em conta as características da escola e as necessidades específicas da comunidade escolar.

Ainda que de forma embrionária, tínhamos em mente, desde o início, que somente com o engajamento dos professores seria possível elaborar e desenvolver um projeto consistente e duradouro na perspectiva de uma Educação justa e de qualidade social. Foi nesse momento que sentimos a necessidade de eleger, além da educação integral/escolas de tempo integral, as noções de justiça curricular e de qualidade social da Educação para nortear este trabalho.

Um breve levantamento dos estudos e pesquisas a respeito desses temas, aponta para contribuições importantes que serão utilizadas no referencial teórico, embora nem todas tenham sido incorporadas neste relatório de pesquisa. No campo dos estudos teóricos sobre currículo, destacam-se os trabalhos de Michael Apple (1989, 1995, 2006, 2019), Gimeno Sacristan (2000; 2013), Young (2016) Moreira (2008, 2012, 2013) que tratam, basicamente, das relações entre currículo e conhecimento e o currículo como forma de poder.

Os estudos de Cavalieri (2002, 2006, 2019), Coelho (2009), Moll (2011, 2012) e Paro (1988, 2011) contribuem para situar o histórico da educação integral no Brasil. O conceito de justiça curricular foi também explorado nos trabalhos de Connel (2012), Ponce e Neri (2017) e Ponce (2018). Além disso, com o objetivo de conhecer o estado atual das pesquisas correlatas sobre o currículo nas escolas de tempo integral foi de grande valia o levantamento feito por Sá (2016) no Banco de Teses da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com as palavras-chave “tempo integral” e “currículo” . Em síntese, essas pesquisas

apontam que as políticas de educação integral foram realizadas de forma precipitada, com poucos recursos e com ausência de diálogo com os profissionais que as implementam nas escolas.

Considerando que os conhecimentos produzidos nos mestrados profissionais da área da Educação devem se voltar para o enriquecimento das práticas escolares, passamos a delinear um projeto de pesquisa a partir da seguinte **questão-problema**: Quais percursos e estratégias podem ser acionados pelo gestor para a construção de uma proposta colaborativa de trabalho na perspectiva da justiça curricular e da qualidade social da educação?

Com base nesta questão central, o **objetivo geral** desta pesquisa foi assim definido: construir colaborativamente, uma proposta curricular para as oficinas da Escola de Tempo Integral (ETI) na perspectiva da justiça curricular e da qualidade social da educação. Para alcançar esse objetivo, traçamos os seguintes **objetivos específicos**: a) mobilizar a equipe escolar para a elaboração de uma proposta curricular com vistas à educação integral dos alunos; b) identificar as características e necessidades da comunidade escolar visando à construção colaborativa de um currículo na perspectiva da justiça curricular e de qualidade social; c) Descrever os percursos e estratégias acionados pelo gestor para construção de uma proposta curricular colaborativa na perspectiva da justiça curricular e da qualidade social da educação.

Assim definidos, tanto o problema como os objetivos do trabalho pressupunham a opção por uma abordagem metodológica qualitativa de pesquisa, cujos procedimentos favorecessem não apenas a participação ou a cooperação, mas uma autêntica implicação dos sujeitos na consecução de um projeto coletivo e duradouro. Ao discutir os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa, Ibiapina enfatiza a importância de distinguir os termos cooperação e colaboração:

Boavida e Ponte (2002) distinguem cooperação de colaboração ao afirmarem que apesar dos termos terem o mesmo prefixo co, que significa ação em conjunto, eles se diferenciam pelo fato de que a cooperação é uma palavra derivada do verbo latino *operare* (operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema), enquanto que a palavra colaboração é derivada de *labore* (trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim). Nesse caso, na cooperação uns ajudam os outros (cooperam) e na colaboração, os partícipes trabalham conjuntamente (colaboram). (IBIAPINA, 2016, p.50).

Pensando no propósito central do trabalho, na escola, e nos objetivos da pesquisa, a metodologia adotada neste trabalho se identifica com a perspectiva crítica da pesquisa colaborativa defendida por Ibiapina, pois

[...] a organização de contextos de pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam e questionem as práticas educativas que desenvolvem e cria situações que trazem à tona contradições de um agir que os preocupa e que eles querem modificar e/ou transformar. (IBIAPINA, 2016, p. 45).

Este relatório de pesquisa está organizado em quatro capítulos, além desta Introdução. O primeiro capítulo trata das inquietações iniciais que deram origem à pesquisa e está subdividido em três tópicos: o que trata da educação integral e os tempos da escola; o que trata da educação integral e da escola de tempo integral; e o que discute o currículo praticado em escolas de tempo integral e aponta a necessidade de explorar melhor a noção de qualidade social da educação.

O segundo capítulo traça, primeiramente, as características do município e da unidade escolar pesquisada em Ribeirão Pires, bem como os desafios da equipe gestora, relacionando a proposta oficial de ETI e a realidade encontrada no “chão da escola”. O terceiro capítulo descreve o processo de construção do currículo para as oficinas ancorado no conceito de justiça curricular, apresentando o relato do trabalho desenvolvido com o professores na escola com base nos pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa-ação. Vale dizer que a finalização da pesquisa não significou o encerramento dos trabalhos, mas, ao contrário, ensejou a sua continuidade, agora em bases mais sólidas e significativas para os que deles participam.

Espera-se que o esforço teórico-prático resultante deste percurso contribua para outros estudos sobre a construção do currículo e com gestores de escolas de tempo estendido comprometidos com a formação integral dos alunos e dos professores. Quanto ao produto resultante da pesquisa, entende-se que não se trata de um modelo a ser seguido ou multiplicado por gestores de outras unidades escolares. Nossa expectativa é que a estrutura das etapas e dinâmicas do processo aqui descritas constituam elementos inspiradores de projetos que se proponham a refletir e a transformar as práticas de gestão e curriculares de escolas de tempo integral.

2 INQUIETAÇÕES INICIAIS: ESTENDER O TEMPO ESCOLAR, PARA QUÊ?

Este capítulo discute o tema Educação Integral e Escola de Tempo Integral, com a finalidade de apresentar a diferença entre os dois conceitos e a importância de se desenvolver um projeto educativo que respeite a identidade da comunidade escolar.

A preocupação com esse tema teve origem, primeiro, na experiência prática de gestão de uma escola de ensino fundamental que desenvolve a proposta do Projeto ETI (Escola de Tempo Integral) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e da constatação de que a organização do tempo escolar desse projeto não permite o desenvolvimento de uma proposta pedagógica na direção de uma educação integral. Como se verá mais adiante, as oficinas pedagógicas do período da tarde acabam sendo focadas na reprodução dos conteúdos dos componentes curriculares da base nacional trabalhados no período da manhã. Questionou-se, então, a finalidade de estender o tempo de permanência dos alunos na escola, uma vez que a estrutura curricular do ETI proposta priva o acesso dos alunos a outros saberes e experiências educativas que não aqueles direcionados às avaliações externas.

Iniciamos este capítulo discorrendo sobre algumas das concepções das políticas de educação integral e de educação em tempo integral no Brasil a fim de situar melhor o contexto e a problemática investigada neste trabalho.

2.1 Formação Integral e os tempos na escola: propostas de referência

A ideia de uma formação integral do ser humano começou a ser defendida no Brasil no início do século XX, mas teve maior destaque, em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse documento se inspirou, em grande parte, nas ideias do filósofo norte-americano John Dewey (1859 – 1952) que pensava a educação como formação do indivíduo para o convívio em sociedade dentro e fora da escola.

Segundo o próprio documento, a Educação Nova, embora “certamente pragmática”,

[...] se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social actual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (TEIXEIRA, 1984, p.411).

O Manifesto dos Pioneiros marca, historicamente, um dos primeiros movimentos a pensar a educação não apenas para atender as demandas do mundo do trabalho, mas formar os indivíduos para o convívio social. Essa ideia aparece claramente na seguinte afirmação do Manifesto: “É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção” (TEIXEIRA, 1984, p.411).

Quanto às iniciativas concretas de educação em tempo integral no Brasil, as duas principais experiências registradas pelos estudiosos do tema foram a das Escolas Parque, idealizadas por Anísio Teixeira na década de 1940, e a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos por Darcy Ribeiro, nos anos 1980.

Segundo Jaqueline Moll:

O debate da educação integral no Brasil, compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas, teve no século XX dois marcos significativos: as Escolas-Parque/Escolas-Classe concebidas por Anísio Teixeira nos anos de 1940/1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990 (MOLL, 2012, p.129).

Embora não usasse o termo “escola integral” ou “educação integral” em seus escritos, sabe-se que, para Anísio Teixeira, o aumento da jornada escolar era visto como um meio de democratizar o acesso de todos a um ensino com qualidade. Com preocupação semelhante, Jaqueline Moll (2012, p. 129) afirma que a ampliação do tempo escolar é uma forma de oferecer “significativas possibilidades formativas”, “nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros”.

Para Gonçalves,

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p.130).

No início dos anos 1990, a ideia de educação integral surge sob um novo discurso, e com outros propósitos, voltado agora para a formação considerada

necessária para a sociedade do século XXI. O documento elaborado pela comissão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vai falar de uma educação assentada sobre quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser. A proposta é assim justificada no seguinte trecho do documento:

Tendo, porém, consciência de que o modelo de crescimento atual depara-se com limites evidentes, devido às desigualdades que induz e aos custos humanos e ecológicos que comporta, a Comissão julga necessário definir a educação, não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano (DELORS, 2001, p.69).

Embora proponha uma educação abrangente, sabe-se que a preocupação central dessa nova visão de educação integral se vincula à preparação do homem para viver e conviver segundo a lógica da sociedade e da economia globalizada. Como signatário do compromisso assinado na Conferência Mundial de Educação Para Todos, organizada pela UNESCO ocorrida na Tailândia em 1990, o Brasil aprovou, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja versão final estava alinhada com as diretrizes dos organismos internacionais. Pode-se dizer, como se verá mais adiante, que os propósitos do Projeto ETI se alinham mais com essa abordagem.

A educação em tempo integral aparece explicitamente no artigo 34 da Lei 9394/1996, que estabelece que “§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). A partir de então, observou-se uma crescente preocupação e propósito dos governos de investir nessa política pública, tendo sido prevista como meta do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica. Como essa meta não foi atingida no prazo previsto, o PNE 2014-2024, em sua meta seis, estabeleceu novamente a meta de “oferecer educação em tempo integral em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014).

Mas é importante ter claro que assim como as expressões “educação integral” e “educação em tempo integral” não significam a mesma coisa, as propostas e programas de educação em tempo integral, apresentadas pelas diferentes gestões

públicas tanto na esfera federal como nos estados e municípios, possuem concepções e propósitos distintos, e até mesmo conflitantes.

Como exemplo, a ampliação da jornada prevista no Programa Mais Educação, instituída pelo Decreto no 7.083, de 27 de janeiro de 2010, entendia que:

A formulação de uma proposta de Educação Integral implica ampliação *qualificada* do tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas. Ao fazê-lo, contribui para a *formação integral* do aluno, superando a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos. Nesse sentido, entende-se que a *extensão* do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma *intensidade* do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2011, p.24, grifos originais).

Em direção contrária, o *Programa Novo Mais Educação*, criado pelo governo de Michel Temer mediatamente após o *impeachment* de Dilma Rousseff, restringiu os objetivos da escola de tempo integral à melhoria “da aprendizagem em *língua portuguesa e matemática* no ensino fundamental” (BRASIL, 2016, grifos nossos). Esse entendimento é bem mais restrito: em nome do suposto interesse e/ou necessidade dos alunos, essa concepção pragmática e instrumental de educação atende, antes, os interesses do mercado de trabalho e dos empresários da educação (FREITAS, 2014).

Esse é o caso, a nosso ver, do *Programa Ensino Integral* (PEI), instituído pela Lei Complementar no 1.164, de 4 de janeiro de 2012, que ampliou a jornada em 308 escolas da rede estadual de educação de São Paulo¹, em 2018. De acordo com a proposta do PEI, a ampliação da jornada “é uma estratégia fundamental para viabilizar metodologias que deverão *eleva*r os *indicadores* de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões.” (SÃO PAULO, s/d., p. 11-12, *grifos nossos*). Em outras palavras, fica nítido que o foco dessa política pública estadual paulista não está centrada na educação ou na formação integral do aluno, mas prioritariamente nos aspectos cognitivos, os quais podem ser convertidos em melhores “indicadores” nas avaliações externas.

A Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) foi instituído no ano de 2005, pela Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005, apresenta características diferentes de estrutura, organização pedagógica, tempo de estudos, contratação de docentes e financiamento. De acordo com os dados do site rede estadual de São

¹ Dados atualizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2018, de acordo com informações retiradas do site oficial da SEESP.

Paulo, em abril de 2018, a rede possuía 226 unidades vinculadas ao Projeto ETI, atendendo 48 mil alunos em todo o Estado.

O Projeto ETI apontava a intenção de ampliação da jornada para que pudesse, entre outros objetivos, contribuir para o desenvolvimento do “espírito empreendedor” dos alunos, como deixa claro o último inciso do Artigo 2º:

- I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor. (SÃO PAULO, 2005).

Observa-se, assim, que estender o tempo do aluno em escolas comuns pode ser visto como uma forma de oferta de educação de tempo integral, mas não necessariamente uma educação integral, pois:

Não se trata apenas de um aumento do que já é ofertado e da forma como é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo no que diz respeito à ampliação do tempo. Qualitativo porque essas horas não são suplementares, mas “são oportunidades em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizado por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2006, p. 132).

Essa diferença nem sempre é percebida pelos professores; não é um tema que, em geral, eles dominam ou apresentem interesse em se aprofundar. Levar esse debate para dentro da escola faz parte do papel pedagógico da equipe gestora, razão pela qual as noções básicas sobre o tema e também as informações sobre as políticas de educação integral no Brasil fizeram parte da pauta de discussões das sessões reflexivas realizadas com os professores das oficinas, como se verá mais adiante.

Rever o uso dos tempos e dos espaços da escola e repensar as práticas pedagógicas implica discutir o currículo que pretende a formação e o desenvolvimento integral dos alunos. O artigo publicado por Kátia Regina de Sá, em 2016, intitulado *Educação em tempo integral e currículo: o que revelam as pesquisas de pós-graduação*, revela a distância entre as finalidades das ETIs registradas em documentos e as práticas desenvolvidas nas escolas.

As pesquisas revelam que o contexto da realização está distante do contexto da formulação, no que se referem às finalidades da ETI presentes nos documentos oficiais. Ainda não há uma visão clara sobre o currículo da escola de tempo integral e essa política está sendo implementada de forma precipitada e com recursos insuficientes, num ambiente de desconfianças, incertezas, improvisos e falta de condições adequadas. As escolas, pressionadas por interesses eleitorais, são obrigadas a implantar o tempo integral sem que haja diálogo e orientação. Diante de resultados antagônicos encontrados nas pesquisas de pós-graduação, comparadas com as experiências descritas em outras publicações, são necessários estudos mais abrangentes para avaliar a implantação da ETI no Brasil e apontar rumos mais confiáveis para essa política (SÁ, 2016, p. 9538).

Neste estudo, procuramos aprofundar essa discussão, trazendo para o debate o conjunto da comunidade escolar, em especial, os professores responsáveis pelas oficinas da ETI, questões relacionadas ao currículo. As temáticas discutidas no próximo tópico embasaram foram as que embasaram a fundamentação teórica deste trabalho, tendo sido discutidas nas sessões reflexivas com os colaboradores da pesquisa.

2.2 Reflexões sobre o currículo

O currículo prescrito oficial traz um conjunto de definições sobre o que ensinar (conteúdos), para que (objetivos) e orientações didáticas (como) para desenvolvê-lo. Esses elementos, citados por Gimeno Sacristán (2013), não estão mencionados no caso das oficinas do Projeto ETI, o que abre um espaço de autonomia para as escolas pensarem o seu próprio currículo. No entanto, a ausência completa dessas ordenações curriculares geram insegurança nos professores que, em geral, não possuem uma formação suficiente para construí-lo em sua totalidade. Nesse sentido, orientações gerais facilitam o trabalho do professor ao oferecerem sugestões temáticas, caminhos metodológicos e estratégias de avaliação que são úteis para nortear as práticas pedagógicas das escolas (SACRISTÁN, 2013).

A resistência de muitos educadores ao currículo prescrito para as escolas de educação básica que temos hoje se deve ao fato de que eles estão incomodados as reformas educacionais propostas pelos sistemas de ensino, visando apenas os interesses da sociedade neoliberal. O problema não se restringe ao conhecimento limitado ofertado ou à falta de momentos de compreensão a respeito da vida em sociedade, mas ao uso que é feito do currículo como meio de padronização das

aprendizagens dos alunos. Apple reforça a ideia de que as reformas neoliberais têm transformado a educação e as escolas em mercadoria:

Numa altura de “reformas” neoliberais, tanto o currículo nacional como os testes nacionais irão exacerbar ainda mais o processo de transformação das escolas numa mercadoria. A ênfase neoliberal, lembrem-se, consiste em integrar as escolas na dinâmica econômica ou transformando-as numa mercadoria em si (APPLE, 2001, p. 28).

O currículo tradicional busca responder às necessidades das avaliações externas, alimentando a desigualdade dentro das escolas e privilegiando algumas disciplinas mais que outras, em nome de uma suposta qualidade que pouco tem a ver com a realidade da escola e dos alunos. Neste trabalho, buscamos construir um currículo com qualidade social, embora esse conceito seja ainda pouco preciso e controverso. Para Libâneo (2008, p. 66), a “Escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas e sociais, com alto grau de inclusão”.

Esse conceito é, até certo ponto, satisfatório, mas talvez incompleto. Como observa Cury (2010, p. 21), quando se fala de qualidade da educação indica-se “muito mais o que ela não é do que aquilo que ela deve ser”.

A não-qualidade é a falta de escolas, é a falta de vagas nas escolas, são as barreiras excludentes da desigualdade social (...), a discriminação que desigualava o ensino profissional, os limites do ensino não-gratuito e a descontinuidade administrativa. A não-qualidade se expressou e ainda está presente nas repetências sucessivas redundando nas reprovações seguidas do desencanto, da evasão e abandono (CURY, 2010, p. 21).

Por isso, podemos dizer que estamos no caminho certo se reconhecermos o que não queremos. E o que não queremos é uma escola desigual. Sobre isso, reflete Apple:

Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de coesão possível é aquele em que reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades. O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como ‘objeto’. Deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais. (APPLE, 1995, p.76-77)

Pensando em um currículo que combata as desigualdades, que não desconsidere a identidade dos alunos e que esteja apenas centrado na reprodução de conhecimentos, discutimos com os professores da escola pesquisada alguns conceitos trabalhados por autores deste campo.

. Para Connell (2012), um currículo que levaria à justiça seria aquele:

[...] organizado em torno da experiência, da cultura e das necessidades dos membros menos favorecidos da sociedade, em vez dos mais favorecidos, da maneira que tudo se encontra no momento. Um currículo socialmente justo se baseará extensivamente no conhecimento indígena, experiência da classe trabalhadora, mulheres pensando sobre experiências curriculares, culturas imigrantes, múltiplas línguas, e assim por diante (CONNELL, 2012, p. 682).

A ideia parece interessante e pode ser considerada justa, visto que um currículo assim, priorizaria o interesse, a cultura e a realidade vivida por todos os alunos e não somente os conhecimentos dos poderosos. Revendo suas próprias teses, as obras mais recentes de Michael Young (2016, p. 32) nos desafiam com a seguinte pergunta: “como seria um currículo decidido por aqueles que não possuem poder?”. No texto citado, o autor conta como chegou à conclusão de que um currículo escolar que leve a sério a ideia de conhecimento como um “direito de todos” é aquele que “transcende e liberta as crianças da vida cotidiana”.

Nesse trabalho, Young postula um novo conceito, o de “conhecimento poderoso”, que é aquele “que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos” (2016, p.34). Sobre isso, esclarece que as

[...] diferentes disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder. Por exemplo, as ciências geram o poder da abstração e da generalização; as ciências sociais fornecem fontes de generalização mais fracas, mas também propiciam novas maneiras de compreender como as pessoas e as instituições se comportam. As ciências humanas não proporcionam bases para a generalização, mas podem mostrar – por exemplo, em grandes peças, filmes e livros – como o particular, um personagem, por exemplo, em uma grande peça ou história, pode representar algo sobre a humanidade em geral (YOUNG, 2016, p. 35).

Com base nesse raciocínio, o papel da escola seria organizar esse conhecimento, desenvolvendo e aplicando processos que contribuam com a aprendizagem significativa do discente. Young conclui seus argumentos dirigindo-se à equipe escolar:

Nós somos as pessoas que oferecem conhecimento poderoso e compartilhado para as crianças da nação. Esse conhecimento vem de séculos de aprendizagem e de pesquisas feitas por universidades e associações disciplinares. Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é

oferecido às crianças , o que não as leva para além das próprias experiências (YOUNG, 2016, p. 35).

Podemos dizer que o conhecimento poderoso faz com que o aluno reflita sobre o mundo, e atue nele com dignidade, combatendo o conhecimento dos poderosos e dando mais significado à aprendizagem. Reconhecer a necessidade do aluno e construir uma sociedade menos desigual é um desafio para qualquer educador.

Em nossos estudos e discussões com os professores da escola pesquisada, o trabalho de Vitor Henrique Paro, publicado em 2011 - *O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central* – também foi objeto de reflexão. Nesse trabalho, o autor apresenta uma crítica ao currículo do ensino fundamental com foco nas avaliações externas.

Paro identifica a importância de se construir um currículo que expanda a formação cultural do aluno, em seu sentido pleno, incluindo valores, filosofia, crenças, arte, direito, entre outras áreas do conhecimento que possam se concretizar na formação do homem integral e não apenas em informações.

Em suma, as reflexões sobre a estrutura curricular da escola fundamental corrobora considerações sobre os demais aspectos da estrutura total da escola feitas no relatório geral da pesquisa (PARO, 2010): a concepção global da escola precisa mudar se quisermos que ela seja adequada a uma educação comprometida com a formação de sujeitos humano-históricos, portadores de cultura e que usufruem dos bens culturais como direito universal. Em vista disso, as mudanças no currículo do ensino fundamental devem se articular com as demais transformações que nossa tradicional escola exige: na estrutura administrativa, na estrutura didática, no trabalho docente, na atividade discente e na participação da comunidade (PARO, 2011, p. 506).

As mudanças de que fala o autor estiveram no centro das preocupações que motivaram a realização da pesquisa-ação-formação relatada neste trabalho. Nesse sentido, as limitações relacionadas à organização e estrutura curricular do Projeto ETI constituíam desafios a serem enfrentados. A descrição dessa organização é o tema do próximo tópico.

2.3 O currículo prescrito do Projeto ETI

O Projeto ETI teve início no ano de 2006, após a publicação da Resolução SE Nº 89, de 09 de dezembro de 2005 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. As escolas funcionam em dois turnos: no período da manhã, as aulas

regulares dos seguintes componentes indicados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, História e Geografia. No período vespertino (após o horário de almoço), acontece a parte diversificada, chamadas de “oficinas”, mas na prática elas são divididas em “disciplinas”, com diferentes cargas horárias, conforme Matriz oficial da ETI (Quadro 1).

Quadro 1 - Matriz curricular Escola de Tempo Integral

Matriz Curricular						
Ensino Fundamental - anos iniciais						
BASE NACIONAL COMUM	COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
		1º	2º	3º	4º	5º
		nº de aulas	nº de aulas	nº de aulas	nº de aulas	nº de aulas
	Língua Portuguesa	11	11	11	11	11
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Matemática	7	7	7	7	7
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	3
	História					
	Geografia					
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		25	25	25	25	25
	Leitura e Produção de Textos	2	2	2	2	2
	Experiências Matemáticas	3	3	3	3	3
	Educação Socioemocional	1	1	1	1	1
	Linguagens Artísticas	2	2	2	2	2
	Cultura do Movimento	2	2	2	2	2
	Orientação de Estudos	2	2	2	2	2
	Língua Estrangeira- Inglês	3	3	3	3	3
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		15	15	15	15	15
TOTAL GERAL		40	40	40	40	40

Fonte: Resolução SE-60, de 6-12-2017 (SÃO PAULO, 2017)

A falta de um currículo para as oficinas pedagógicas do Projeto ETI convive, por outro lado, com um material orientador bastante estruturado para o ensino regular. O material utilizado nas aulas do período matutino faz parte do Programa Ler e Escrever, um guia de planejamento e orientações didáticas, direcionado principalmente à leitura e escrita, contendo cinco volumes, cada um específico para cada ano de aprendizagem. Esse material é utilizado em toda rede estadual paulista e em alguns municípios do estado nas escolas de anos iniciais. Trata-se de um suporte pedagógico elaborado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo, entre os anos de 2007 e 2008 (Figura 1)

Figura 1 - Material do Ler e Escrever

Fonte: Imagem retirada da internet. Site SEE 2018.

O Ler e Escrever foi pensado para contribuir com a alfabetização dos alunos e prevê a formação continuada dos professores. Embora não seja considerado como currículo, é um material de apoio que norteia e implementa o currículo e está organizado em cinco blocos, conforme descrito quadros a seguir.

Quadro 2 - Blocos de rotina do Ler e Escrever do 1º Ano

ANO	BLOCO 1	BLOCO 2	BLOCO 3	BLOCO 4	BLOCO 5
1º	Abordando as características das crianças dessa faixa etária, o modelo de ensino, a concepção de aprendizagem e a ação do professor.	De revisão para atender à especificidade dessa faixa etária	Traz a organização da rotina do 1º ano e as modalidades organizativas	Cantos de atividades diversificadas, leitura em voz alta feita pelo professor e pelo aluno, situações de leitura e escrita de nomes próprios e alfabeto, ditado ao professor.	Apresenta textos complementares para o aprofundamento dos estudos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no Ler e Escrever 2014.

Quadro 3 - Blocos de rotina do Ler e Escrever do 2º Ano

ANO	BLOCO 1	BLOCO 2	BLOCO 3	BLOCO 4
2º	Abordando as características das crianças dessa faixa etária, a concepção de aprendizagem e as práticas sociais de leitura e de escrita	Expectativas de aprendizagem, que passaram por um processo de revisão para atender à especificidade dessa faixa etária.	Traz a organização da rotina do segundo ano e dicas práticas para seu planejamento.	Atividades permanentes, leitura em voz alta feita pelo professor e pelo aluno, ditado ao professor, seqüências e projetos didáticos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no Ler e Escrever 2014.

Quadro 4 - Blocos de rotina do Ler e Escrever do 3º Ano

ANO	BLOCO 1	BLOCO 2	BLOCO 3	BLOCO 4
3º	Traz uma discussão sobre as práticas sociais de leitura e de escrita na escola.	Revisão para atender à especificidade dessa faixa etária, além de discutir sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.	Traz a organização da rotina do terceiro ano e dicas práticas para seu planejamento.	Projetos centrado na reescrita e produção textuais, assim como duas sequências didáticas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no Ler e Escrever 2014.

Quadro 5 - Blocos de rotina do Ler e Escrever do 4º Ano

ANO	BLOCO 1	BLOCO 2	BLOCO 3	BLOCO 4
4º	Traz uma discussão sobre as práticas sociais de leitura e de escrita na escola.	Revisão para atender à especificidade dessa faixa etária, além de discutir sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos	Traz orientações didáticas gerais para o desenvolvimento de atividades de leitura e produção de textos, além da organização da rotina do quarto ano e dicas práticas para seu planejamento.	Propostas de situações didáticas, como atividades permanentes, que deverão contemplar a rotina de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos, ao longo do ano letivo, são elas: leitura de histórias em quadrinhos, leitura compartilhada de crônicas e da revista Ciência Hoje das Crianças.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no Ler e Escrever 2014.

Quadro 6 - Blocos de rotina do Ler e Escrever do 5º Ano

ANO	BLOCO 1	BLOCO 2	BLOCO 3	BLOCO 4
5º	Traz uma discussão sobre as práticas sociais de leitura e de escrita na escola.	Revisão para atender à especificidade dessa faixa etária, além de discutir sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.	Traz orientações gerais sobre a organização da rotina do quinto ano e dicas práticas para seu planejamento.	Que deverão permear a rotina de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos, ao longo do ano letivo, são elas: atividade permanente de Roda de Jornal e Leitura Compartilhada de notícias.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no Ler e Escrever 2014.

Devido às mudanças na Reorganização da Progressão Continuada (RPC²), a partir do ano de 2014, o Ensino Fundamental (EF) da rede estadual foi dividido em três ciclos:

² Entre os anos de 2011 e 2013 a rede estadual de ensino discutiu com diversas categorias da educação sobre o formato da Progressão Continuada. O novo formato, praticado a partir do ano de

do 1º ao 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º ano. Desse modo, os blocos do primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos) apresentam formações parecidas, com revisões pedagógicas rotineiras. Os blocos buscam proporcionar aos alunos saberes da escrita e da leitura, respeitando cada faixa etária.

O aluno passa a ter contato com as letras, na busca por identificação dos símbolos e acesso ao sistema de escrita. Já no segundo ciclo (4º e 5º anos), os blocos continuam com a preocupação de reforçar a alfabetização, e oferece mais gêneros textuais aos alunos, mas centraliza suas ações na leitura e interpretação de textos. Esses blocos buscam organizar a rotina do professor, deixando a critério do docente a gestão didática referente à diversidade metodológica, mas não deixa de nortear o que deve ser desenvolvido em sala de aula por meio dos materiais disponibilizados e as formações continuadas.

Referente à disciplina de matemática, os professores utilizam o material Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EMAI), com cinco volumes, um para cada ano de aprendizagem (Figura 2). O objetivo do EMAI é proporcionar o desenvolvimento matemático do aluno dos anos iniciais, dar suporte para a formação continuada do professor e contribuir para a identificação da qualidade educacional por meio dos resultados das avaliações externas. A formação docente ocorre nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e no curso específico do EMAI, oferecido pela secretaria de educação para os professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. O EMAI foi implementado nas escolas públicas da rede estadual no ano de 2013, e está presente na formação dos alunos até os dias atuais (2019).

O EMAI é organizado por hipóteses e expectativas de aprendizagens que se pretende alcançar. Essas duas composições são almeçadas em todos os volumes através dos planos de atividades. Esses planos apresentam uma Introdução chamada de “conversa inicial”, problematização e observação/intervenção. O tema abordado continua sendo trabalhado dentro da mesma sequência (capítulo), mas em níveis de dificuldades mais elevados.

Figura 2 - Material do EMAI

Fonte: Imagem retirada da internet. Site SEE 2018.

O EMAI é utilizado na escola em todos os anos atendidos, os professores interessados recebem capacitação semanal, essa formação é realizada em coletivo com a presença do professor coordenador pedagógico.

2.4 O currículo no tempo estendido: inquietações iniciais

Pela observação dos currículos praticados foi possível notar que o objetivo não era apenas contribuir com a alfabetização, mas direcionar o que o aluno deve ler e escrever. Ao preparar o aluno para uma avaliação externa, o professor procurava sedimentar os conhecimentos, por meio de treinos, como se fosse um banco de areia, para recolher esses saberes numa determinada avaliação.

Por ter oficinas denominadas de “Experiências Matemáticas” e “Leitura e Produção de Textos”, as aulas no período da tarde tendiam a se caracterizar como reforço escolar. O diferencial era a parte didática, pois as aulas se desenvolviam de forma mais lúdica, com a exploração de jogos pedagógicos, mas sem deixar desviar do foco de atingir metas postas pela Secretaria da Educação e, principalmente, melhorar a performance dos alunos nas avaliações externas.

Os projetos apresentados pelos professores do período da tarde, no início do ano letivo, não tinham em vista ampliar as experiências de aprendizagem dos alunos, não levavam em conta as problemáticas reais de suas vidas e não indicavam mudanças na orientação didática das atividades específicas das oficinas.

Em vista disso, o formato e a organização das salas de aula não era diferente do das aulas tradicionais da manhã.

A extensão do tempo de permanência do aluno na escola era a única diferença em relação às escolas regulares. Por essa razão, a configuração dos espaços de aprendizagem seguia o modelo tradicional, com uma carteira atrás da outra, com atividades desenvolvidas, na maior parte do tempo, dentro das salas de aula. Percebia-se que os professores não se sentiam autorizados a explorar outros dos poucos espaços existentes na escola para atividades diversificadas. As imagens a seguir ilustram a organização da estrutura física da escola.

Figura 3 - Sala de aula do Ensino Fundamental I



Fonte: Organizado pelo pesquisador (2018)

Os espaços físicos não apresentavam sinais de que havia crianças estudando nessa escola, o que se refletia no pouco envolvimento dos alunos e na baixa participação dos pais na vida escolar de seus filhos. A escola não era um ambiente convidativo, pelo contrário, se mostrava como um espaço triste e descuidado, desde a portão de entrada e da recepção administrativa (Figuras 4 e 5).

Figura 4 - Vista da entrada da escola

Fonte: Imagens coletadas pelo pesquisador (2018)

Figura 5 - Entrada para acesso à Secretaria e Direção da Escola

Fonte: Imagens coletadas pelo pesquisador (2018)

A ausência de uma proposta curricular clara trazia como consequência o improviso do professor, prática que afastava os alunos do encantamento de estudar, de envolverem-se nas atividades propostas pelos professores. Essa situação limitava o currículo aos conhecimentos prescritos para o ensino regular e, como consequência, não despertava nos alunos a curiosidade de aprender. As ocorrências de indisciplina eram abundantes, o número de alunos que se queixavam de dor de cabeça ou de dor de barriga, querendo sair da escola no horário de aula era espantoso.

Diante disso, emergiu a necessidade de repensar os objetivos da escola, o que passava por uma discussão a ser feita com os professores a respeito do

currículo escolar. A falta de um currículo - ou do entendimento do que vem a ser um currículo - se colocou de imediato, para o gestor, como um dos principais desafios a serem enfrentados para atendimento das necessidades dos alunos da escola.

A construção do currículo é um processo demorado, de médio prazo, mas existia a urgência de se iniciar esse processo o mais rápido possível. A necessidade e a disposição, por parte professores, de discutir a temática *Currículo e Educação Integral* foi sentida pela equipe gestora e foi um fator preponderante para pensar e executar este projeto colaborativo de pesquisa-ação. O objetivo era transformar a escola em espaço vivo e feliz, por meio de mudanças estruturais e de ações pedagógicas que motivassem todos os sujeitos da escola.

A partir de uma perspectiva coletiva de trabalho, propusemo-nos, então, a qualificar o tempo ampliado de permanência dos alunos na escola, uma vez que essa é uma das finalidades da Educação Integral. Propusemo-nos a organizar ações planejadas que ampliassem os saberes dos discentes e que contribuíssem com a formação continuada dos docentes na direção de uma educação que, como dizia Dewey, não é preparação para vida, mas a própria vida. Esse pensamento estava tão presente em nosso projeto que resolvemos pintar, na porta de entrada da direção da escola, a seguinte frase de sua autoria:

Figura 6 - Imagem da entrada da coordenação e direção da escola



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

A frase de John Dewey "A educação é um processo social. É desenvolvimento, não é preparação para a vida. É a própria vida" se conectou com os sujeitos da escola, no sentido de reconhecer que o aluno é o protagonista do

processo educativo. Os adultos da escola começaram a reconhecer as crianças como indivíduos que aprendem e ensinam, e que estão sendo formados para contribuir com o mundo hoje, e não apenas depois de receberem uma certificação. A cultura escolar baseada na filosofia de Dewey busca reconhecer a existência de alunos que aprendem experimentando, e de professores que ensinam identificando as experiências dos alunos.

Aproximar os princípios filosóficos de Dewey das práticas de educação integral na escola de tempo integral tornou-se um desafio para a direção da escola no âmbito do Projeto ETI. Nesse sentido, esta pesquisa procurou problematizar com os sujeitos da escola os conteúdos e práticas das oficinas pedagógicas com vistas a ampliar o campo de experiências e de aprendizagem dos alunos, mas também o repertório de formação dos professores.

Colocar esse projeto em prática significou enfrentar muitos desafios, começando por uma maior compreensão dos problemas da escola com vistas ao delineamento do próprio objeto da pesquisa: a construção de uma proposta curricular.

3 DESAFIOS DA GESTÃO: COMPREENDER E DELINEAR O PROBLEMA

Na busca por conhecer os problemas da escola e no esforço de elaborar uma proposta curricular para as oficinas, muitos desafios no processo têm sido enfrentados para alcançar a educação de qualidade social almejada. O objetivo deste capítulo é apresentar uma caracterização detalhada da realidade da escola, considerando o contexto de seu entorno, as condições dos espaços e tempos disponíveis para o trabalho pedagógico, o perfil dos alunos, dos professores colaboradores da pesquisa, as expectativas dos pais, dentre outros aspectos intervenientes no processo.

3.1 A escola pesquisada: algumas peculiaridades

A Escola de Tempo Integral (ETI) pesquisada pertence à rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo e foi inaugurada em 1971. A unidade está localizada no município de Ribeirão Pires/SP que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/Fundação Seade), tem população estimada em 118.441 habitantes, em 2019. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), referente ao ano de 2010, mostrava que a cidade atingiu o índice 0,784, levando em consideração a média dos indicadores de renda, longevidade e educação. Ao desmembrar esse valor nas três dimensões citadas, percebe-se que a longevidade contribui mais para o aumento do índice, com 0,847, seguida pela educação, com índice de 0,760 e a renda, com índice de 0,749.

A cidade de Ribeirão Pires faz divisa com seguintes municípios: Mauá, Rio Grande da Serra, Suzano, Santo André e Ferraz de Vasconcelos. (Figura 7)

Figura 7 - Mapa da região do ABC paulista



Fonte: Imagem retirada do Site UFABC Social

A escola é supervisionada pela Diretoria de Ensino (DE) de Mauá. Essa DE é responsável por 104 escolas estaduais que estão distribuídas em três municípios (Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra), e desse total de escolas apenas quatro são ETIs, sendo três unidades situadas em Ribeirão Pires e uma em Mauá.

A política dos municípios vizinhos afeta diretamente a realidade da escola. Uma administração que apresenta falhas na gestão educacional e que ignora as necessidades dos seus munícipes acaba afetando as escolas dos municípios vizinhos, forçando os pais a procurarem vagas em outras unidades. Um exemplo dessa realidade é que na cidade de Rio Grande da Serra não existe nenhuma escola com jornada estendida, o que faz aumentar a procura de pessoas interessadas em matricular seus filhos nesta escola de Ribeirão Pires.

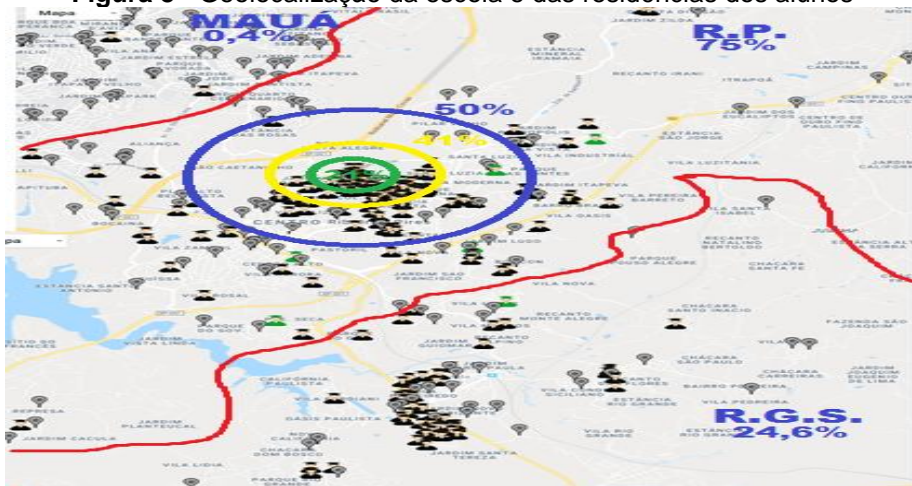
Atualmente (2019), 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos matriculados não residem no mesmo município da escola. Os alunos se deslocam de seus municípios dormitórios e passam um terço do dia na escola distante de casa. Essas vagas foram ofertadas aos munícipes de Ribeirão Pires, mas a existência de outras ETIs na mesma cidade fez com que a procura por vagas fosse baixa. Em decorrência desse fato, as vagas remanescentes foram ofertadas para alunos de outros municípios.

Para conseguir formar turmas suficientes para o início do ano letivo de 2019 foi preciso que a equipe gestora se mobilizasse para atrair alunos de três municípios (Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra), realizando reuniões em escolas municipais da região, divulgando e ofertando as vagas para as famílias. No término do ano letivo de 2018, o diretor da escola, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica visitaram algumas escolas de Rio Grande da Serra que oferecem educação infantil, com o objetivo de convidar os pais a conhecerem a ETI e realizarem um pré-cadastro de matrícula para os ingressantes nos anos iniciais de 2019.

Essa decisão foi tomada com base na falta de oferta de ensino fundamental na rede municipal de Rio Grande da Serra, já que esses alunos seriam remanejados para as escolas estaduais do mesmo município, obedecendo o critério de geolocalização, sistema que direciona a matrícula do aluno para a escola mais próxima de sua residência. Após essa mobilização dos gestores, houve uma alta procura por vagas no primeiro ano do ensino fundamental, com 72 inscritos, ultrapassando as 50 vagas disponíveis na escola.

Para compreender a distribuição geográfica dos alunos e a comunidade atendida, a figura abaixo apresenta o mapeamento dos alunos de acordo com os endereços indicados no momento da matrícula (Figura 8).

Figura 8 - Geolocalização da escola e das residências dos alunos



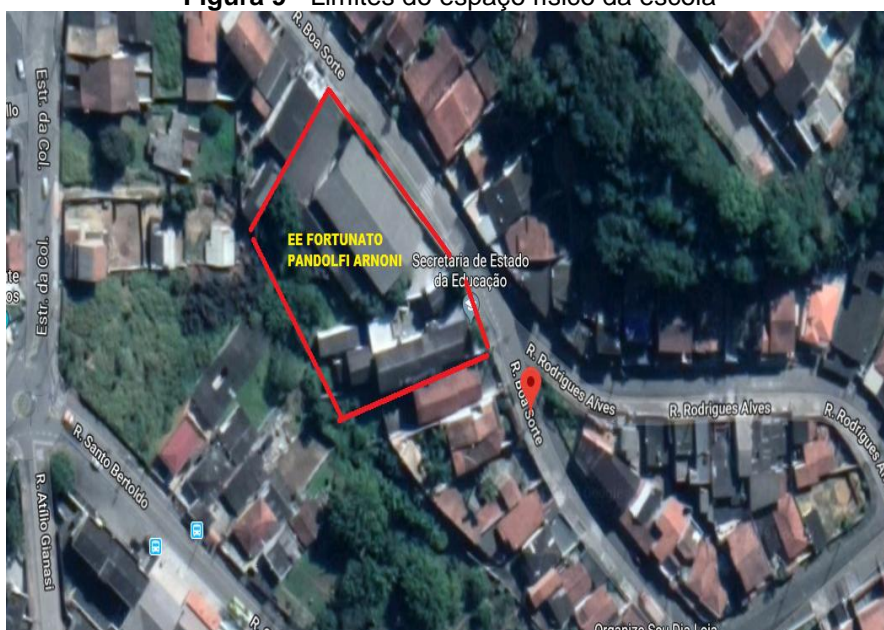
Fonte: Imagem organizada pelo pesquisador. Site SEE – 2019.

O mapa acima apresenta pontos pretos que indicam as residências dos alunos. A escola pesquisada está no centro do círculo verde com uma distância de 500 metros até o limite da mesma linha. O círculo amarelo representa 1.000 metros de distância até a escola, e o círculo azul representa 2.000 metros de distância. Isso

revela que 50% dos alunos matriculados moram numa circunferência de até 2 km de distância da escola. A linha vermelha representa o limite entre os municípios, no canto superior esquerdo a linha separa a cidade de Ribeirão Pires do município de Mauá; e a linha vermelha na parte inferior do mapa separa o município de Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Os alunos desta cidade representam 25% de todos os alunos matriculados na escola pesquisada no início do ano de 2019.

A grande maioria dos alunos mora no bairro Santa Tereza, com aproximadamente 8 Km de distância da escola. Essa distância obriga os alunos a acordar bem mais cedo aqueles que moram em Ribeirão Pires. Em média os alunos acordam às 5 horas da manhã para dar tempo de fazer um lanche, se arrumar e aguardar o transporte escolar. Foi observado que as crianças que se deslocam de outros municípios apresentam prejuízos maiores na aprendizagem, pois a concentração durante o período de aula é afetada pelo cansaço.

Figura 9 - Limites do espaço físico da escola



Fonte: Google Maps 2019

O bairro Colônia é cercado por casas residenciais, com pouco comércio e nenhuma outra escola pública ou particular. As casas de alvenaria apresentam acabamentos externos concluídos, com estruturas antigas e modernas e os moradores apresentam aparentemente uma situação financeira confortável. O bairro está a 1000 metros de distância do centro da cidade, localizado em uma área urbana, mesmo assim, a escola apresenta dificuldades de matricular alunos no início do ano por falta de crianças na faixa etária escolar. Essa escola está no centro do

bairro desde a década de 1971, atendendo os moradores mais antigos. Como o bairro não apresenta altos índices de violência, os moradores são antigos e existe pouco fluxo de mudanças, por consequência a quantidade de crianças moradoras no bairro é baixa. Como exemplo dessa realidade, podemos citar a matrícula por geolocalização que ocorreu no início do ano de 2019, quando apenas 10 alunos foram encaminhados para o 1º ano do ensino fundamental, numa escola que ofertava 60 vagas. Para 2020, apenas 2 alunos foram encaminhados para escola pesquisada, respeitando a localização do endereço cadastrado no sistema e a aproximação com a escola, fazendo com que sobrem 58 vagas para o 1º ano.

A crescente procura por vagas se deve a diferentes fatores. No momento de preenchimento da ficha de pré-cadastro, as justificativas dos pais pela busca de uma vaga são variadas, mas entre as mais citadas vale ressaltar uma em especial: o fato da escola funcionar em tempo estendido. É possível que, associada a essa escolha, exista a crença de que a ampliação da jornada escolar representa mais conhecimento, melhor qualidade de ensino. No entanto, chama a atenção que nenhum dos 72 pais que solicitaram vaga na escola perguntaram sobre o que se ensina na ETI ou qual seria o diferencial dessa escola comparada às unidades que ofertam período regular.

Mas essa não é uma característica apenas das famílias. Estranhamente, os professores inscritos para compor o corpo docente da escola, em geral, também não indagam sobre os conhecimentos curriculares trabalhados na escola de tempo integral. Isso se evidencia nos registros de diários de classe, pois os documentos mostraram enorme dedicação ao cumprimento burocrático e às preocupações voltadas aos conteúdos complementares às aulas do período da manhã. Voltaremos a falar sobre isso mais adiante.

3.2 Espaços e tempos de uma escola “real”

Para compreender os desafios da equipe gestora na construção do currículo de uma ETI, é preciso conhecer a realidade da escola. Não basta ter acesso aos dados estatísticos da escola, é indispensável uma análise do contexto escolar, sua infraestrutura física e o perfil dos sujeitos que a integram. Para tanto, primeiramente, vamos esmiuçar os dois fatores que mais prejudicam o trabalho: o espaço físico limitado e organização dos tempos da escola.

Quanto à estrutura física, pode-se dizer que o ambiente é inadequado à diversificação das atividades pedagógicas, pois a escola não dispõe de muitos espaços além das salas de aula e o terreno é muito acidentado, o que dificulta a acessibilidade física e a convivência social entre os alunos. A escola pesquisada possui 8 (oito) salas de aula, uma quadra poliesportiva, um salão de recreação, um refeitório e um laboratório de informática com 12 computadores que atende a 225 alunos matriculados, com idade a partir de seis anos, sem nenhum caso de distorção de idade/série.

O prédio foi construído no ano de 1971 no contexto da reforma do ensino instituído pela Lei 5692/1971. A escola passou a abrigar o então segundo grau (atual Ensino Médio), havendo a necessidade de ampliar o número de salas, o que ocorreu sem muito planejamento estrutural ou preocupação com o uso pedagógico dos espaços. Em decorrência disso, a escola, aos poucos, foi sendo ampliada, sem que houvesse uma preocupação com a ocupação adequada do terreno ou com as necessidades dos alunos.

Até os dias atuais, a escola sofre as consequências das inadequadas instalações do prédio: escadas íngremes; pouco espaço para o refeitório; salas de aula com tamanhos diversos; quadra poliesportiva com colunas de concreto próximas do limite de uso do espaço; construção com pé direito baixo, deixando as salas quentes; falta de espaço apropriado para biblioteca; salas de trabalho e de reuniões para os professores e de arquivo de documentos sem ventilação; falta de drenagem de água da nascente; zeladoria pequena; falta de sala de leitura; entre outros elementos que prejudicam a prática administrativa e pedagógica.

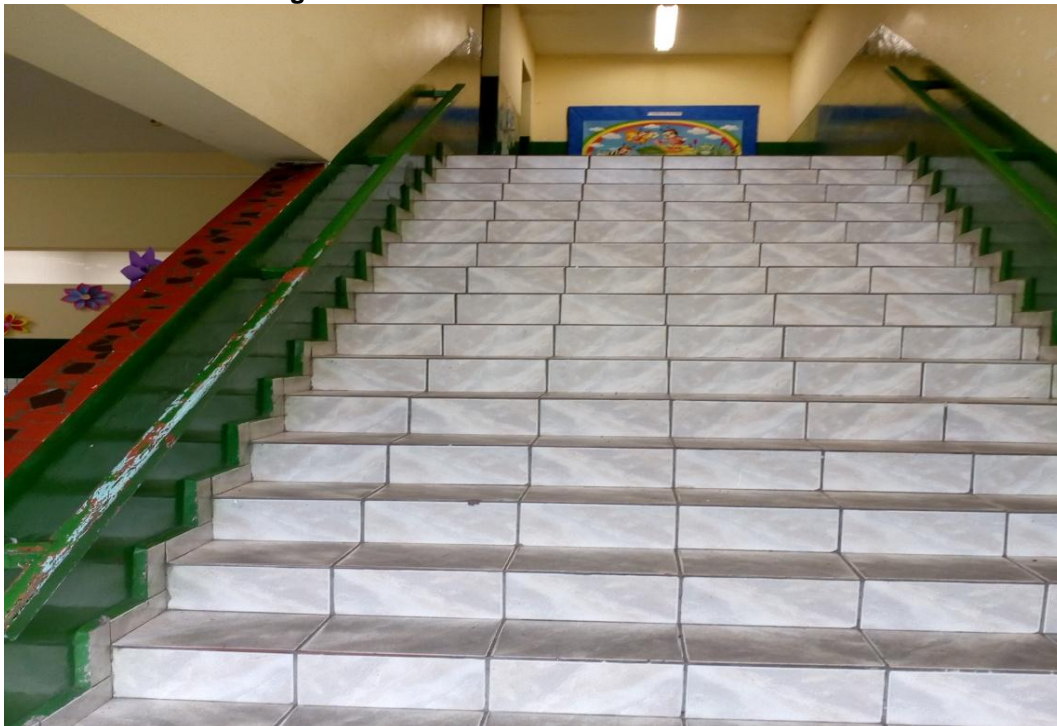
Algumas imagens da escola, reproduzidas a seguir, permitem compreender melhor como o espaço físico causa prejuízos que influenciam negativamente na aprendizagem dos alunos:

Figura 10 - Escada de acesso ao refeitório



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2018)

Figura 11 - Escada de acesso às salas 4 e 5



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2018)

Figura 12 - Pátio da escola



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2018)

Figura 13 - Refeitório



Fonte: Organizado pelo pesquisador (2018)

Figura 14 - Depósito de materiais de educação física



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2018)

Figura 15 - Banheiro da quadrinha



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador 2018

Figura 16 - Quadrinha

Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2018)

As imagens acima (figuras 10 à 16) mostram as dependências da escola com espaços utilizados pelos alunos e professores, com impressão de ambiente pouco cuidado, apresentando necessidade de manutenção urgente.

O atual (2019) diretor escolar assumiu a gestão dessa escola em janeiro de 2018, com diversos objetivos, entre eles o de deixar o ambiente mais agradável para que os alunos pudessem passar um tempo mais feliz na escola, desenvolvessem um sentimento de pertencimento e se sentissem motivados a preservar os espaços que são de todos. Apesar das dificuldades estruturais do terreno e da precariedade física do prédio para atividades em tempo integral (ou até mesmo regular), foram feitas melhorias em todos os espaços, de forma que a angústia de ver o prédio como um ambiente triste cedesse lugar à alegria e à satisfação de todos de permanecerem na escola. Mesmo que inadequados a práticas pedagógicas, é preciso considerar que esses são os espaços de que dispomos e que, para muitos, representam a única alternativa de acesso a atividades lúdicas, de ensino e de convivência.

Cuidar do ambiente escolar é, antes de tudo, oferecer condições para uma convivência digna, é cuidar do que é de todos como um direito. Aprender que isso é possível, mesmo em condições adversas, faz parte da busca pela justiça curricular (PONCE, 2018). Por isso, pensando em deixar a escola mais agradável, iniciou-se um trabalho de embelezamento das áreas comuns da escola, como ilustrado nas imagens que seguem.

Figura 17 - Entrada da Secretaria



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Figura 18 - Entrada dos alunos



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Figura 19 - Refeitório 2019

Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Figura 20 - Corredor das salas 6, 7 e 8

Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Figura 21 - Sala aberta na quadrinha



Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Figura 22 - Quadrinha 2019



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

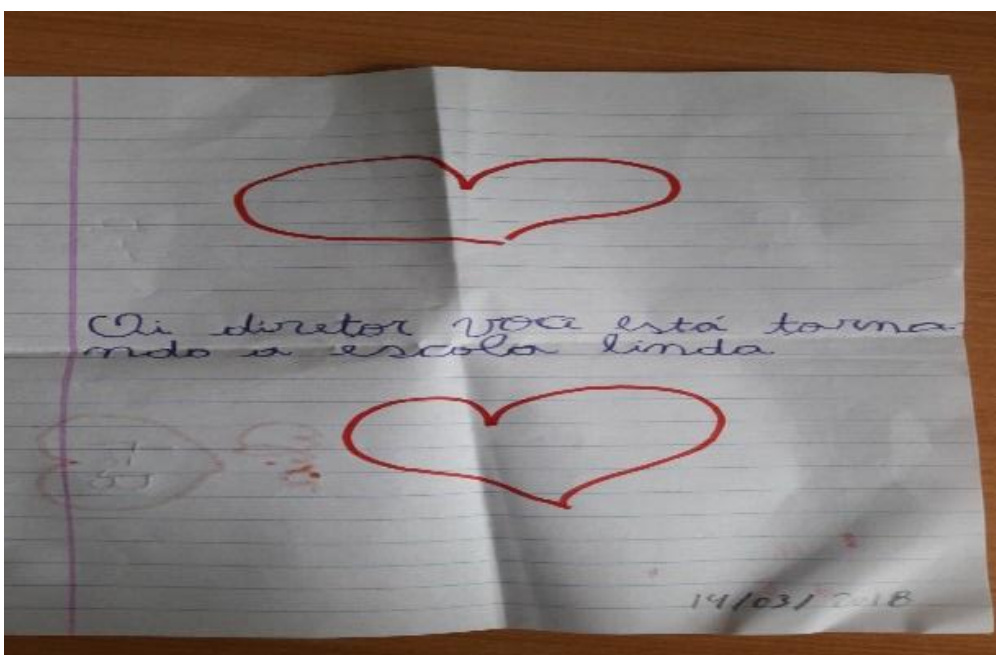
Figura 23 - Retrato na Porta da sala de aula



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Após as ações de melhoria nos ambientes comuns da escola, alunos, pais e professores demonstraram prazer em fazer parte da equipe. Observou-se que o número de faltas dos docentes diminuiu e a procura por vagas na escola aumentou. Uma aluna do 4º ano escreveu uma carta de agradecimento e entregou ao diretor da escola:

Figura 24 - Carta da aluna A.M.S.I.



Fonte: Organizado pelo pesquisador 2018

A carta entregue ao diretor mostrou que as ações realizadas foram percebidas por aqueles que mais precisam de atenção: os alunos. O objetivo dessas ações sempre foi aproximar o trabalho realizado da qualidade social da educação, atingindo a subjetividade dos alunos de forma. Não havia a expectativa de receber um retorno dos próprios alunos de forma tão consciente. Essas práticas contribuíram para desencadear novas ações, desta vez voltadas para dentro das salas de aula.

O diretor notou que a falta de espaço alternativos limitava a diversificação das aulas e o trabalho dos docentes - pois ter aulas na quadrinha ainda não era suficiente para atender as oito turmas da escola - foram criadas as salas temáticas. Cada turma tem a sua própria sala, a partir das salas temáticas, cada sala de aula tem o tema e os materiais pedagógicos de uma das oficinas, o que possibilita que as turmas circulem pelas diferentes salas conforme a atividade programada pelos professores das oficinas.

Essa ação contribuiu para o aumento do uso dos materiais pedagógicos, pois os docentes não precisam mais se deslocar até a coordenação ou sala dos professores para buscar os materiais de que precisam. Essa medida também agilizou a logística e tudo isso se refletiu num melhor aproveitamento do tempo das aulas. As imagens abaixo, obtidas com autorização prévia dos pais das crianças, (ANEXO A), ilustram a organização das salas temáticas:

Figura 25 - Sala de aula do 5º ano B



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Figura 26 - Sala de aula do 4º ano A



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Figura 27 - Sala de aula do 2º ano



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Figura 28 - Sala do 5º ano A



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Figura 29 - Sala de aula do 1º ano B



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Figura 30 - Sala de aula do 1º ano A



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Figura 31 - Sala de aula do 2º ano B



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Figura 32 - Sala de aula do 2º ano A

Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Os desenhos pintados dentro e fora das salas de aula se referem a conhecimentos trabalhados nas disciplinas e a valores discutidos com toda escola e com a comunidade em geral. Um dos objetivos é deixar a escola mais viva, mais alegre, com cara infantil. Não basta exigir uma boa didática do professor, bem como concentração e envolvimento do aluno se a gestão não proporcionar meios para que tudo isso aconteça. O problema do espaço ou a falta dele continua existindo, a diferença é que foi amenizado com a transformação dos espaços já existentes em ambientes mais favoráveis à prática e à convivência escolar. Tais iniciativas não isenta o poder público de suas responsabilidades e obrigações. No entanto, cabe à equipe escolar, sim, encontrar mecanismos para atingir a qualidade social da educação.

Depois de apresentar o espaço físico da escola e suas limitações, vamos discutir sobre o segundo desafio da equipe gestora: a organização dos tempos da escola. Os dois temas estão interligados, pois não há como dissociar o tempo do espaço. A rotina escolar não é composta apenas por ações planejadas; de fato, existe intenção organizacional nas atividades diárias, mas muitas ações surgem durante o dia exigindo uma resposta rápida da equipe gestora. Uma das dificuldades diárias numa escola de tempo integral é a organização do tempo e o que fazer com ele. A distribuição da carga horária das oficinas é totalmente fragmentada, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 7 - Quadro de aulas das oficinas 2019

		1º ANO A	1º ANO B	2º ANO A	2º ANO B	3º ANO A	4º ANO A	5º ANO A	5º ANO B
11h40	2 ^a F	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	DEBORA P.	ANA	VERA	VERONICA
12h30		DEBORA P.	VERONICA A	VERA	ANA	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13h20		CLAUDIA	DANI	VERONICA A	VERA	DEBORA P.	ANA	SOCIO EMOC	DEBORA G
14h10		DEBORA G	DANI	VERONICA A	DEBORA P	VERA	CELIA	ANA	SOCIO EMO
11H40	3 ^a F	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	VERONICA A	DEBORA P	DEBORAG	VERA
12H30		DEBORA G	DEBORA P	VERA	VERONICA	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13h20		DANIELA	ANA	DEBORA G	DEBORA P	VERONICA A	VERA	CELIA	ALBERTO
14h10		ANA	DANIELA	DEBORA G	DEBORA P	VERA	VERONICA A	CELIA	ALBERTO
11H40	4 ^a F	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	DEBORA P	VERA	DEBORAG	VERONICA
12H30		VERONICA A	DEBORA G	DEBORA P	VERA	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13h20		SOCIO EMO	DEBORA P	DANIELA	DEBORA G	ANA	VERONICA A	ALBERTO	VERA
14h10		DEBORA P	SOCIO EMO	DANIELA	VERONICA	VERA	DEBORA G	ALBERTO	ANA
11H40	5 ^a F	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	VERA	DEBORA P	ANA	DEBORA G
12H30		VERONICA A	DANIELA	ANA	VERA	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13h20		DEBORA P	DANIELA	VERONICA A	ANA	DEBORA G	VERA	ALBERTO	CELIA
14h10		DANIELA	VERONICA A	DEBORA P	DEBORA G	ANA	CELIA	VERA	ALBERTO
11H40	6 ^a F	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	DEBORA G	DEBORA P	VERA	ANA
12H30		ANA	DEBORA G	VERA	DEBORA P	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13h20		CLAUDIA	DEBORA P	ANA	DANIELA	VERA	DEBORA G	VERONICA	CELIA
14h10		CLAUDIA	ANA	DEBORA P	DANIELA	DEBORA G	CELIA	VERONICA	VERA

Fonte: Grade horária semanal das oficinas da ETI (2019)

O quadro acima apresenta a distribuição semanal das oficinas entre os professores das disciplinas. O formato dessa organização deve-se ao fato de que as oficinas são concebidas, no Projeto ETI, como aulas isoladas e não como atividades integradoras dos componentes curriculares regulares. Daí que a cada 50 minutos os professores se revezam entre as classes e nem todos estão na escola todos os dias. Muitos precisam se deslocar entre as diversas escolas nas quais eles trabalham. Essa fragmentação prejudica o desenvolvimento de projetos que demandam um tempo mais longo para que professores e alunos possam de fato se envolver nas atividades de ensino e aprendizagem.

A quebra da continuidade interrompe o ritmo de execução dos projetos, pois o tempo subjetivo da criança não corresponde às divisões da lógica disciplinar. Dessa forma, sente-se a necessidade de pensar um outro arranjo dos tempos das oficinas que permita que as crianças possam usufruir das atividades propostas. O cuidado com as relações entre as pessoas e o tempo é crucial para viabilizar uma proposta curricular na direção da educação integral, pois a realização de projetos implica ações interdisciplinares que exigem uma duração mais longa.

Com o tempo dividido em aulas, as oficinas se transformam em “disciplinas”, as ações se fragmentam e se desconectam do objetivo central de cada projeto. Depreende-se que, ao impor uma relação com o tempo segundo o modelo disciplinar, essa organização curricular força as oficinas a cumprirem a verdadeira intencionalidade do Projeto ETI: ajudar a preparar os alunos para as avaliações externas. Contrariar essa lógica, propondo usar o tempo estendido em prol da educação integral é um desafio para a gestão da escola, desafio que foi aceito pela escola quando todos concordaram em participar da construção de uma proposta curricular que levasse em consideração as características e necessidades dos alunos daquela comunidade escolar.

Encontrar soluções para lidar com esses obstáculos requer abrir um debate democrático com os sujeitos da escola, já que ouvir os envolvidos no processo de desconstrução do sistema atual é fundamental para identificar a “real” escola que temos e alcançar os objetivos planejados, respeitando a verdadeira identidade da escola.

Ao dividirmos os subitens deste capítulo entre espaço escolar, tempo e sujeitos, para melhor apresentar esses três elementos que atuam de forma interligada, foi possível notar a relação entre eles, mesmo apontando suas características de modo fragmentado. Os dois primeiros temas já foram apresentados de forma detalhada, agora é preciso conhecer quem são os sujeitos que vivenciam e estão ajudando a (re) construir o currículo da escola.

3.3 Os sujeitos do currículo

São muitos os sujeitos do currículo. Considerando, como afirma Ponce (2018) que o currículo se manifesta tanto como ordenamento sistêmico formal como vivência subjetiva e social, muitos são aqueles que contribuem para a sua

construção. Na escola, porém, são os professores, os alunos e a equipe gestora os sujeitos diretamente ligados ao currículo em ação. Por isso, “Todo o processo de cuidados com esses sujeitos é fundamental no desenvolvimento curricular.” (PONCE, 2018, p. 794). É preciso, portanto, conhecê-los.

Os professores das oficinas não têm necessariamente o curso de pedagogia presencial como primeira ou principal graduação. Foi possível observar uma defasagem pedagógica nas práticas docentes que acabava por distanciar o aluno do interesse de estudar. Por esse motivo, as formações continuadas que ocorrem semanalmente na escola tiveram seu formato alterado, por iniciativa da direção, passando a ser realizadas num encontro coletivo realizado semanalmente. Desse modo, os professores passaram a socializar suas práticas e a colaborar com os docentes que apresentam mais dificuldades com determinada faixa etária atendida na escola.

Esse momento coletivo passou a dar mais confiança aos professores das oficinas e contribuiu para o planejamento das aulas, pois permitiu esclarecer e discutir o que seria desenvolvido em sala de aula, bem como a melhor forma para atender as necessidades dos alunos. Mesmo antes de propor uma construção colaborativa do currículo, as ações realizadas em grupo deram sustentação e segurança para os professores refletirem sobre o que deveria ser trabalhado nas oficinas.

As atuações dos professores estão alinhadas aos interesses da comunidade escolar, pois, todos receberam formação continuada coletiva, discutindo as necessidades dos alunos e a importância de se desenvolver atividades em sala de aula com propósitos definidos. A preocupação está centrada na formação inicial dos docentes, pois, os especialistas apresentam conhecimentos distintos dos professores polivalentes que se formaram em pedagogia.

Para compreender melhor a atuação do professor e a relação prática com a formação acadêmica, vamos observar o quadro de certificação docente dos integrantes dessa escola (Quadro 8). Por questão de sigilo, os nomes dos professores foram substituídos pelo nome da oficina que eles lecionam:

Quadro 8 - Formação acadêmica dos professores

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	IDADE
Regular BNCC	Pedagogia/ Artes visuais	Educação infantil/ Educação especial/ Docência em ensino superior	50
Regular BNCC	Pedagogia	Alfabetização e letramento	50
Regular BNCC	Pedagogia		36
Regular BNCC	Pedagogia		45
Regular BNCC	Pedagogia		37
Regular BNCC	Magistério/Pedagogia		47
Regular BNCC	Magistério/Pedagogia		50
PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	IDADE
Regular BNCC	Magistério		41
Educação física BNCC	Educação física	Psicomotricidade	29
Leitura e produção de textos	Letras/ Pedagogia /Geografia		43
Socioemocional	Pedagogia / Biologia	Educação especial com ênfase em DI	42
Inglês	Letras/ Pedagogia		47
Arte	Matemática/Educação artística/ Pedagogia		50
Linguagens artísticas	Magistério/Pedagogia/Artes visuais		50
Cultura do movimento	Educação física/Pedagogia		37
Experiências matemáticas	Ciências/Matemática/ Pedagogia		41
Leitura e produção de textos	Letras		50
Arte	Educação Artística		36
EQUIPE GESTORA	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	IDADE
Diretor	Geografia	Gestão Escolar; Coordenação Pedagógica; MBA em Gestão Liderança Escolar	33
Vice Diretora	Pedagogia		42
Coordenadora Pedagógica	Pedagogia/Psicologia		42

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2019)

De acordo com o quadro acima, dos 19 professores (contando com a coordenadora pedagógica), 15 têm o diploma de licenciatura em pedagogia. As professoras das oficinas não tinham o curso como a primeira graduação, algumas procuraram a formação depois de iniciarem o trabalho na ETI, pois eles passaram a ter mais contato com crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

No ano de 2019, três professoras das oficinas finalizaram o curso de pedagogia como segunda ou terceira graduação, todas realizaram o curso a distância. Dois fatores foram cruciais para que as professoras realizassem o curso nessa modalidade: por proporcionar maior comodidade, uma vez que tais professoras possuem jornada dupla, trabalhando na escola e na própria casa; e a possibilidade de eliminar disciplinas de acordo com o histórico escolar da primeira graduação. Vale frisar que as professoras das oficinas não são efetivas no cargo na escola, mas estão há tanto tempo trabalhando no mesmo local que buscaram aperfeiçoamento profissional para contribuir com a educação dos nossos alunos.

A equipe gestora da escola é formada pelo diretor, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Todos possuem experiências com o segmento dos anos iniciais do ensino fundamental, com passagens em gestões em outras escolas e atuação em sala de aula, apenas o diretor não lecionou para essa faixa etária atendida pela escola. A coordenadora pedagógica possui o curso de psicologia, que contribui para as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, a vice-diretora tem a experiência de coordenação na própria escola, podendo atuar na gestão administrativa, tendo propriedade para tratar sobre o pedagógico também. O diretor apresenta pequena experiência com os anos iniciais, quando comparado com o restante da equipe gestora, com formações voltadas para a gestão administrativa, gestão de pessoas e gestão pedagógica.

Esse panorama, que dá uma dimensão do perfil dos docentes que atuam na escola e que geram demandas desafiadoras aos gestores. Um dos principais desafios é a organização do trabalho coletivo para dar corpo à articulação do currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Esse instrumento é importante para tentar garantir a continuidade das ações do currículo, mesmo que haja mudanças na equipe gestora ou entre os docentes. O objetivo é documentar os objetivos das ações planejadas de forma colaborativa entre os docentes e a equipe gestora com a intenção de apresentar para toda a comunidade escolar e local o projeto político-pedagógico da escola, de modo a consolidar a sua identidade.

Para iniciar a construção do currículo na perspectiva da justiça curricular é preciso se apropriar dos desafios apresentados até aqui, sem deixar de reconhecer que uma escola sem pessoas é apenas um prédio vazio, pois são os sujeitos que dão identidade à escola, e são eles que elaborarão o currículo de forma colaborativa.

Na visão de muitos pais, a procura pela ETI tem como finalidade o assistencialismo, devido às demandas da sociedade moderna que exige que mais de uma pessoa da família trabalhe, gerando, como efeito, a diminuição do tempo que o responsável poderia ter com seu filho. A equipe gestora da escola reconhece essa característica da ETI, mas procura aproveitar o tempo para proporcionar um desenvolvimento real do com qualidade social, buscando realizar uma formação com intenção, identificando as necessidades da sociedade por meio de um currículo flexível, pois as demandas e os valores sociais se modificam com o tempo.

4 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA CURRICULAR

A violência contra o aluno ocorre de forma discreta e silenciosa, já que o currículo é um dos principais meios de controle do conhecimento, cuja finalidade é preparar o discente para ser alguém que ele não escolheu ser. Privar alguém de refletir sobre si mesmo, de ter acesso às possibilidades e conhecimentos passou a ser uma característica da educação brasileira nas escolas públicas, pois a ideia de “ser” está acompanhada da tentativa de responder às demandas da sociedade do século XXI (DELORS, 2003). No entanto, não representa necessariamente um esforço de identificar os interesses do indivíduo, mas sim do mercado.

No esforço de combater essa violência e construir um currículo que respeite o contexto escolar, que almeje a democracia, que busque ser inclusivo, que minimize a desigualdade, que seja colaborativo e livre de interesses e intervenções empresariais, apresentaremos o conceito de justiça curricular e as possibilidades de acesso ao conhecimento emancipatório. Segundo Ponce e Neri:

A justiça curricular não prevê apenas o acesso à escola e às salas de aulas. O educando pode ser excluído dos seus direitos e ser injustiçado em relação ao conhecimento emancipatório, a um futuro trabalho dignamente remunerado, a alimentação adequada, etc., mesmo ocupando bancos escolares. A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo (PONCE; NERI, 2017, p. 1223).

A busca da justiça curricular nas escolas públicas precisa ocorrer de forma atrelada ao processo democrático e autônomo da escola. Democrático no sentido de oferecer aos sujeitos da comunidade escolar oportunidades de refletir sobre suas demandas, com liberdade e conhecimento, sem imposição de qualquer natureza. E autônomo no sentido de não ser influenciado ou controlado por interesses externos, que possa colocar a qualidade social à frente de qualquer interesse particular.

Considerar esses dois fatores é de extrema relevância para o sucesso da efetivação da justiça curricular na escola. O caminho percorrido para a construção de um currículo sustentado nesses princípios já pode ser considerado como uma

ação de democratização, pois aquilo que está acontecendo na escola envolve todos os sujeitos.

A ideia de justiça curricular está vinculada à prática pedagógica que, por sua vez, tem como objetivo concretizar o direito de todos de acesso aos conhecimentos, de conviver com os outros em um ambiente digno e de cultivar valores coletivos e democráticos. O conjunto dessas aprendizagens é o que entendemos por educação integral.

Alcançar os objetivos de formação humana através do currículo é perigoso quando esse processo não é realizado de forma democrática. Isso porque o currículo é uma ferramenta que atua de forma discreta sobre as vivências subjetivas e sociais dentro da escola. A crítica ao currículo prescrito que chega às escolas centra-se na dificuldade de adaptá-lo às necessidades e expectativas dos alunos, pois a busca por uma formação para a democracia está carregada de intencionalidades que se chocam com as de um currículo guiado pela meritocracia. A principal intenção deste último é preparar os alunos para o mercado de trabalho, sem que lhes sejam oferecidas outras possibilidades e um lugar de protagonismo sobre a sua própria vida.

A construção de um currículo preocupado com as vivências subjetivas (de alunos e professores) e com a construção de valores sociais democráticos foi a proposta que norteou o desenvolvimento desta pesquisa. Estes são, a nosso ver, elementos necessários para a formação integral do ser humano e para uma educação de qualidade social.

Com isso em mente, procuramos colocar em prática, no trabalho realizado com os professores, o conceito de Justiça Curricular, propondo que os objetivos do projeto contemplassem, de forma clara, suas três dimensões: a do conhecimento, a do cuidado e a da convivência. Mas isso não ocorreu de imediato, pois até que os professores chegassem à compreensão desse conceito foi preciso passar por etapas anteriores do processo que será descrito mais adiante.

Na busca da Justiça Curricular, o conhecimento se faz necessário para viabilizar o acesso a uma vida digna. Os conhecimentos selecionados levaram em conta a realidade, as intencionalidades e também as possibilidades dos sujeitos da escola, considerados aí, tanto os alunos como os professores. Pois, é a partir deles que é possível construir e ampliar uma determinada compreensão do mundo, e não a partir dos olhos de terceiros.

A dimensão do cuidado deve ir além das pessoas que construíram o currículo, pois numa escola que ensina e aprende com os próprios alunos todos são responsáveis pelo processo educativo, desde aqueles que recebem as crianças no portão da escola até os professores em salas de aula.

Da mesma forma, a dimensão da convivência busca fortalecer valores humanísticos, de respeito ao outro, o que implica que todos possam se posicionar e divergir. No entanto, não é isso que acontece quando o currículo é apresentado aos docentes como uma sequência de conteúdos desconectados da realidade dos alunos. Na perspectiva da justiça curricular é necessário que as necessidades sociais da comunidade sejam respeitadas, sempre pensando nos interesses do coletivo, com vistas a que os alunos aprendam o que significa o exercício da cidadania.

Aos poucos foi ficando claro, para o grupo, que democracia deve ser praticada nas atividades de sala de aula, buscando desenvolver uma atitude de empatia, pois colocar-se no lugar do outro e respeitar suas opiniões é uma aprendizagem que se dá na convivência e no exercício democrático. Não exercício no sentido avaliativo, ou como pura repetição, mas como práticas que se tornam naturais, carregadas de intencionalidade, pois como afirma Paro (2007, p. 113-114):

As questões relacionadas com a ética, a política, a arte, o cuidado pessoal, o uso do corpo e tantos outros temas relacionados ao viver bem das pessoas e grupos não podem constituir apenas “temas transversais” a compor versões escritas de currículos, mas transformar-se em temas *centrais* na prática diária das escolas.

Discutimos que todo aluno, seja ele criança, adolescente ou adulto, ocupa um papel social na escola, onde cada um ensina e aprende por meio das trocas de experiências. Essa aprendizagem não se dá através de conteúdos programáticos, mas na convivência com os outros, pois ser individual todos nós já somos. O ambiente escolar pode e deve contribuir para o desenvolvimento do espírito coletivo e democrático, pois como dizia John Dewey (1978), a educação não é preparação do aluno para a vida, a escolarização é parte da própria vida.

Pensar o currículo a partir do conceito de Justiça Curricular é contribuir com um movimento político que se alimenta de práticas pedagógicas democráticas. É, portanto, um projeto que visa minimizar a violência e reduzir a competição entre os alunos e também entre os professores. O engajamento da equipe escolar em torno de um projeto coletivo com esses valores é fundamental para combater as

desigualdades, sem deixar de reconhecer as diferenças, pois cada aluno possui histórias e características singulares.

Para tanto, coube à equipe gestora ter o cuidado de propiciar momentos de reflexão com todos os que convivem no ambiente escolar sobre como construir um currículo que seja respeitoso, que combata as desigualdades, que reconheça a história e o contexto da escola, que valorize os conhecimentos da sua comunidade. Nesse processo democrático de reflexão coletiva, os saberes prescritos foram desestabilizados, o que motivou os professores a ir em busca de novas práticas e a deixar de lado a postura de reproduzir receitas prontas de ensino e de aprendizagem.

Considerando esses princípios, a abordagem metodológica que orientou este trabalho de pesquisa pautou-se nos pressupostos epistemológicos e nos procedimentos da pesquisa-ação colaborativa que passamos a descrever.

4.1 A pesquisa colaborativa: estratégias metodológicas

O termo “colaborativo” no contexto desta pesquisa não tem a mesmo sentido utilizado nos meios empresariais, que se identifica com a noção de ação empreendedora de caráter individual. Ao contrário, esse termo, aqui, possui caráter coletivo, pois refere-se a um processo democrático que tem como objetivo abrir espaço à participação de todos em torno de um projeto comum. Nesse sentido, o termo adquire uma dimensão pedagógica e formativa, pois refere-se a uma modalidade de pesquisa-ação que começa pelo conhecimento das demandas da escola e pela reflexão sobre as práticas realizadas pelo conjunto dos sujeitos escolares.

Segundo Ibiapina (2008, p. 25):

A prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação.

Seguindo a tradição inaugurada por Kurt Lewin (1978) e por Michel Thiollent (2000), os procedimentos da pesquisa-ação colaborativa auxiliam no processo de transformação da escola e dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa-ação desenvolvida com o propósito de transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional, parte de três condições básicas: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa (IBIAPINA, 2008, p. 9):

Na pesquisa-ação colaborativa, portanto, o objeto investigado é construído coletivamente. Uma das estratégias utilizadas são as “sessões reflexivas” nas quais os pesquisados se transformam em colaboradores, uma vez que são sujeitos diretamente envolvidos com a problemática investigada. A literatura aponta que autores como Luria (2002) e Zeichner (1993) utilizaram esse procedimento em suas pesquisas, este último com formação de professores. Ibiapina assim conceitua essa estratégia metodológica:

Conceituo sessão reflexiva como o contexto, o ambiente propício à reflexão, o lócus de promoção da reflexibilidade. [...] As sessões são espaço de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor compreenda o que, como e o porquê de suas ações. (IBIAPINA, 2008, p.97).

No nosso caso, o objeto de investigação foi a construção de uma proposta curricular para as oficinas da ETI e os colaboradores os professores responsáveis por elas. Participaram também de todo o processo os integrantes da equipe gestora: o diretor (na condição de coordenador da pesquisa), a vice-diretora e a coordenadora pedagógica da escola. Funcionários e representantes da comunidade local também foram considerados como sujeitos do currículo e, portanto, foram ouvidos durante o desenvolvimento do projeto.

Vale registro que a construção coletiva da parte diversificada do currículo do projeto ETI seguiu os princípios da gestão democrática, tal como previsto no discurso oficial da Secretaria. A iniciativa foi deliberada em reunião do Conselho de Escola e da APM, convocada pelo diretor, em maio de 2018, e a proposta foi apresentada à SEE/SP seguindo os passos do programa Método de Melhoria de Resultado (MMR³). A supervisora de ensino responsável pela ETI pesquisada

³ Em 2017 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implantou o programa Gestão em Foco em 1.082 escolas estaduais, de 13 diretorias de ensino da cidade de São Paulo. Em 2018 todas as diretorias de ensino e escolas estaduais participaram. O programa utiliza o Método de Melhoria de Resultados para que as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão.

homologou o documento, concordando com a proposta, desde que mantido o compromisso de preparar os alunos “para as avaliações externas”, o que pressupunha ter a BNCC como referência. Assim mesmo, foi registrada em Ata (ANEXO A) a preocupação dos membros do conselho sobre a “necessidade de construção de um currículo/matriz desde que ele seja flexível de acordo com as necessidades momentâneas da comunidade escolar.”

O relato desses fatos dá uma dimensão das tensões existentes entre as intencionalidades da Secretaria de Educação e as necessidades da escola, bem como dos desafios da gestão escolar para sustentar e fazer valer o princípio da gestão democrática no processo de elaboração e condução do projeto político-pedagógico da escola. A essa altura, já havíamos atingido o primeiro objetivo do pesquisa: mobilizar a equipe escolar para a elaboração de uma proposta curricular com vistas à educação integral dos alunos;

No âmbito da autonomia possível da escola, procuramos criar as condições para que, juntos, construíssemos um conceito de educação integral e de qualidade social da educação pretendida pelo grupo. O amadurecimento dessas noções foi se dando durante as sessões reflexivas realizadas ao longo de um ano: de julho de 2018 a agosto de 2019.

Todas as sessões foram divididas em quatro etapas, cada uma delas correspondente aos momentos metodológicos da pesquisa colaborativa, a saber: descrição, informação, confronto e reconstrução. A etapa da *descrição* estimula os participantes a observar a realidade onde atuam, compreender suas ações e as razões pelas escolhem realizar determinadas práticas. Nesse processo:

[...] a reflexão é desencadeada a partir do momento em que o professor descreve a sua prática docente, em resposta à pergunta – O que fiz? A descrição detalhada leva ao distanciamento das ações, estimulando a descoberta das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da atividade docente (IBIAPINA, 2008, p.73).

O objetivo da segunda etapa é *informar*, ou seja, abastecer o grupo com informações e conceitos que ofereçam maior consistência às discussões propostas pelo coordenador da pesquisa. Assim, questiona-se:

Qual o sentido dessas ações? [...] De onde procedem historicamente as ideias incorporadas na prática de ensino? Com base em que e quem ocorreu apropriação dessas ideias? A resposta às questões abre espaço fundamental no contexto de formação contínua do professor, uma vez que

permite refletir sobre o significado das escolhas feitas e descobrir se os conhecimentos utilizados no desenvolvimento da atividade docente são espontâneos ou sistematizados, explícitos ou não (IBIAPINA, 2008, p. 73).

A terceira etapa consiste em *confrontar* as informações com as práticas realizadas. É o momento em que o grupo se questiona, segundo Ibiapina (2008, p. 74): “como cheguei a ser assim? Qual a função social dessa aula, nesse contexto particular de ação?” A partir dessas reflexões, chega-se à compreensão das ações realizadas na sala de aula e das escolhas feitas, criando condições para a *reconstrução* das práticas. Esta é a quarta e última etapa metodológica, quando o grupo então é levado a se perguntar: “Como posso agir diferentemente? Como poderia mudar minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho que fazer para mudar minha prática?” (IBIAPINA, 2008, p. 75).

Ao final de cada uma das sessões, os professores elaboraram projetos para as oficinas, cujos resultados expressam o ritmo de maturação dos conceitos trabalhados com o grupo na tentativa de construção do currículo que queríamos. A ideia de desenvolver sessões reflexivas em formato de espiral contribuiu para o amadurecimento do grupo quanto aos conceitos e ao entendimento da importância de adequar as atividades às características e necessidades dos alunos.

4.2 1ª. Sessão reflexiva: repensando a educação integral

A primeira sessão reflexiva ocorreu no mês de julho de 2018, durante o replanejamento curricular para o segundo semestre letivo. Primeiramente, a equipe gestora apresentou algumas informações extraídas do Censo Escolar de 2015, sobre o perfil sociocultural e econômico dos discentes da escola, apresentados no capítulo anterior.

Esse passo integrou a etapa descritiva desta primeira sessão reflexiva. Aproximávamos, então, do segundo objetivo específico da pesquisa: identificar as características e necessidades da comunidade escolar para começar a pensar uma proposta curricular. Pois não é possível construir um currículo sem responder às seguintes questões lembradas por Ponce (2018, p.795): “Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem?”

Visando consolidar a identidade da escola, as seguintes perguntas norteadoras foram colocadas na primeira sessão reflexiva:

- Identidade da escola;
- Que aluno nós temos;
- Que aluno queremos formar;
- Como saber o que é melhor para o aluno?

Para iniciar uma reflexão sobre o que se desenvolver com os alunos e fortalecer a construção do currículo com base no conceito de justiça curricular, é preciso identificar e analisar o perfil dos alunos atendidos na escola pesquisada.

Pensando em apresentar informações aos professores sobre esses alunos que contribuirão na pavimentação do currículo mais justo, foram apresentadas aos docentes informações coletadas no Censo Escolar 2015 através da aplicação da Prova Brasil. Seguem as perguntas e respostas dos estudantes apresentadas aos professores (Quadro 9).

Quadro 9 - Respostas dos estudantes de 5º ano 2015 – CENSO

1. Na sua casa tem computador?					
Não tem.				20%	
Sim, um.				63%	
Sim, dois.				17%	
2. Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana?					
Não.				90%	
Sim, um(a) empregado(a)				10%	
3. Você mora com sua mãe?					
Sim.				90%	
Não.				7%	
Não, mas moro com outra mulher responsável por mim				3%	
4. Você vê sua mãe ou mulher responsável por você lendo?					
Sim.				93%	
Não.				7%	
5. Você mora com seu pai?					
Sim.				53%	
Não.				37%	
Não, mas moro com outro homem responsável por mim?				10%	
6. Você vê seu pai ou homem responsável por você lendo?					
Sim.				73%	
Não.				27%	

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com base no censo escolar 2015

A construção do currículo colaborativo leva em consideração as características desses alunos que se deslocam de outros municípios, tendo que acordar mais cedo que os demais, passando mais tempo nos transportes escolares, deixando-os mais exaustos física e psicologicamente.

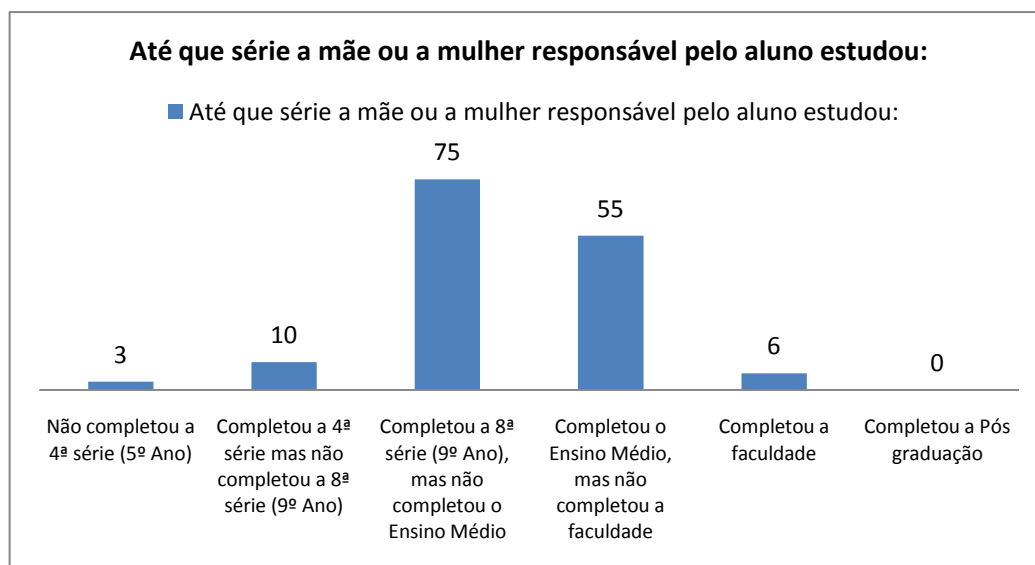
Não é possível construir um currículo sem reconhecer que os alunos são diferentes, que se originam de realidades distintas ou imaginando que todos possuem as mesmas condições de aprendizagem. Pensando em conhecer e reconhecer os alunos, foi aplicado um questionário aos pais, contendo dez perguntas (APÊNDICE C) sobre a escolaridade dos pais, a rotina dos alunos em casa e a relação dos pais com a vida escolar das crianças. Dessas 10 questões, as seguintes foram tabuladas e discutidas com os professores:

1. Até que série a mãe ou a mulher responsável pelo aluno estudou?
2. Até que série o pai ou homem responsável pelo aluno estudou?
3. Sobre a aprendizagem do seu filho, você está? (satisfeito; insatisfeito; preocupado; não acompanho a aprendizagem do meu filho)
4. Quais temas você gostaria que o professor de seu filho(a) desenvolvesse na sala de aula?

Essas questões foram escolhidas para discutir devido ao pouco tempo de análise e à importância de entender a estrutura familiar dos discentes para determinar a forma de construir as tarefas de casa. O segundo objetivo era de analisar os dados do Censo Escolar de 2015 realizadas apenas com os alunos do 5º ano com os dados atuais da escola em geral.

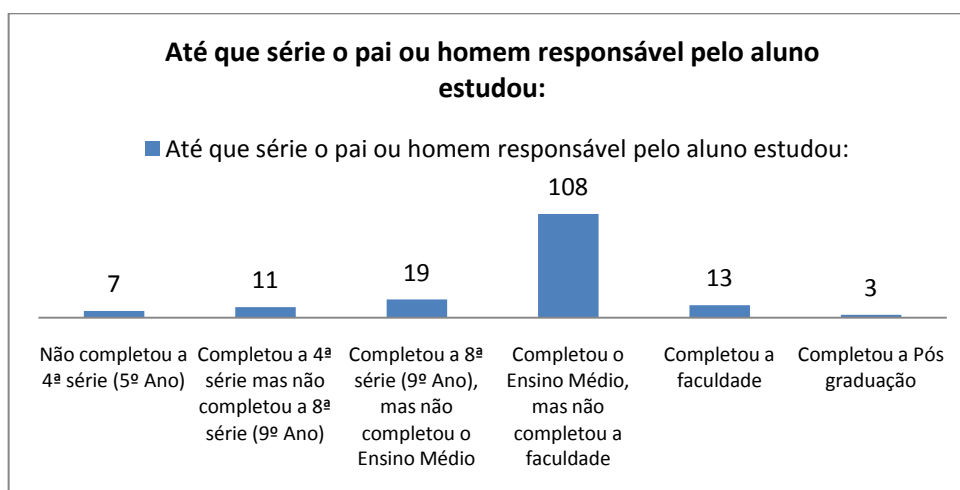
4.2.1 Perfil das famílias

Durante o período de pesquisa (2018-2019) foi desenvolvido questionário (Apêndice C) sobre a vida escolar da família, os pais e responsáveis pelos alunos responderam as questões, contribuindo com a construção do Projeto Político Pedagógico, com a construção do currículo, com a reformulação das práticas pedagógicas e com o entendimento de que tipo de família aquela unidade escolar estava atendendo.

Gráfico 1 - Escolaridade da Mãe ou Mulher Responsável pelo Aluno

Fonte: Gráfico elaborado pelo pesquisador com base no censo escolar 2015

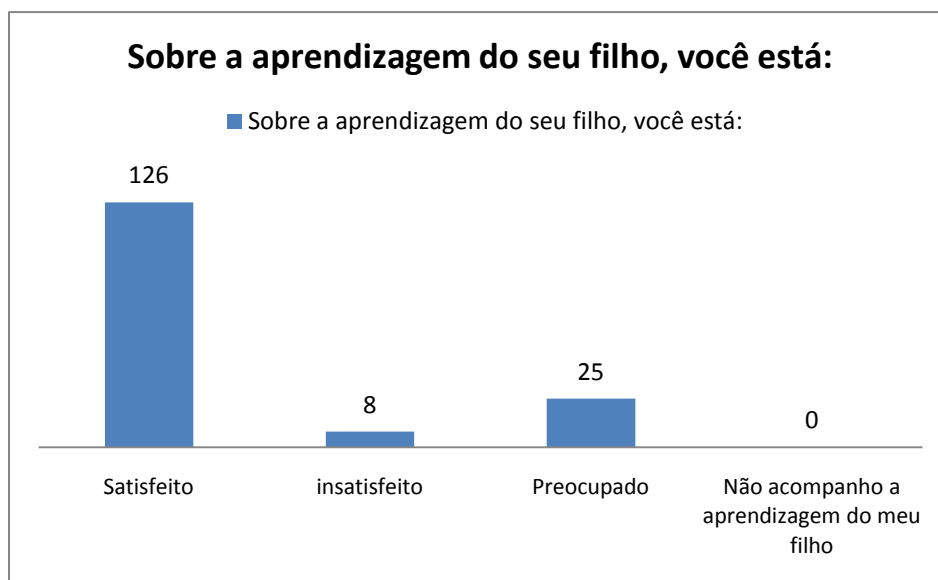
Observa-se no gráfico que as mulheres responsáveis pelos alunos não apresentam uma formação significativa no ensino superior, diferente do senso comum construído na escola antes da realização da pesquisa. Um dos motivos que levaram os sujeitos da escola a pensarem que existiam mais mulheres formadas no ensino superior foi causado pela presença das mulheres na vida escolar das crianças, pois elas são mais próximas da escola (quando comparadas com os homens) e bem esclarecidas ao se posicionarem sobre temas educativos. Não houve aprofundamento na pesquisa referente aos motivos que levaram a maioria dessas mulheres a pararem os estudos nos anos finais do ensino fundamental.

Gráfico 2 - Escolaridade do Pai ou Homem Responsável pelo Aluno

Fonte: Gráfico elaborado pelo pesquisador com base no censo escolar 2015

A relevância deste gráfico está centrada no apoio que os homens podem oferecer nas tarefas de casa, pois, existia uma preocupação quanto às atividades realizadas pelos alunos longe da escola, em que a falta de entendimento sobre o assunto poderia prejudicar a aprendizagem do aluno. A preocupação do grupo que avaliou essa pesquisa ficou restrita à contradição com o Censo Escolar, pois lá foi apresentado um valor menor (quando comparado com as mulheres) referente ao hábito de leitura vista pelo aluno. Mesmo vindo que o número de homens que concluíram o ensino médio é maior quando comparado com as mulheres.

Gráfico 3 - Como o responsável vê a aprendizagem da criança



Fonte: Gráfico elaborado pelo pesquisador com base no censo escolar 2015

Ao questionar os pais sobre o que eles acham sobre a qualidade educacional oferecida aos seus filhos tivemos o objetivo de provocar os responsáveis a refletirem o que está sendo realizado na escola e se isso é o suficiente para realizar a formação integral do indivíduo. Essa pergunta foi importante para auxiliar os pais na construção das soluções dos problemas da próxima questão (Quadro 10), uma vez que não basta apenas estar “insatisfeito” com a aprendizagem do filho, é preciso se posicionar quanto aos caminhos que poderiam contribuir nas melhorias desejadas e esse questionário foi uma forma de envolver os pais na construção colaborativa do currículo escolar.

A seguinte questão aberta foi colocada aos pais: Quais temas você gostaria que o professor de seu filho desenvolvesse na sala de aula?

Quadro 10 - Questionário Respondido pelos pais

Conhecimento sugerido pelos pais	%	Conhecimento sugerido pelos pais	%
1. Reforço lingual Portuguesa	28,3	11. Organização	0,6
2. Reforço Matemática	20,3	12. Comportamento	0,3
3. Responsabilidade	20	13. Importância da alimentação	0,3
4. Autoestima	9,3	14 Inclusão	0,3
5. Solidariedade	8,3	15. Letra de mão	0,3
6. Perseverança	6,7	16. Mais leitura	0,3
7. Respeito	1,2	17. Noções de finança	0,3
8. Amor ao próximo	0,6	18. Projeto Interdisciplinar	0,3
9. Atividade de Educ. Física	0,6	19. Raça gênero	0,3
10. Mais lição de casa	0,6	20. Respeito	0,3

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2019)

Os dados apontados no quadro acima foram apresentados aos professores, proporcionando reflexão sobre os interesses dos pais sobre a vida escolar dos seus filhos e o que pode ser priorizado na prática em sala de aula. Os professores usaram essas informações para complementar os materiais de apoio à construção do currículo. A pesquisa apontou o que é mais relevante para os pais dentro da escola. E, a surpresa para os professores foi referente à atenção dada aos conhecimentos tradicionais, aqueles que são cobrados nas avaliações externas, como português e matemática, que juntos somam 48,6% de interesse dos pais. A pesquisa foi realizada com sete alternativas objetivas e uma aberta, das sete opções duas voltadas para conhecimento de português e matemática e cinco referente a valores individuais e coletivos. Mesmo tendo no período regular aulas de português e matemática, nas oficinas essas disciplinas se repetem em quantidade menor, e os pais continuam desejando um aumento de atividades voltadas para o reforço dessas disciplinas.

Diante desse panorama discutido com os professores, passamos ao segundo momento desta primeira sessão realizada com os professores, cuja pauta principal foi o conceito de educação integral (APÊNDICE A). O objetivo foi abastecer o grupo com informações que oferecessem maior consistência às discussões sobre a diferença entre essas duas noções.

Antes da apresentação desses conceitos, foi feita uma dinâmica em que os professores apontaram, livremente, palavras ou expressões que representavam os sentidos atribuídos por eles à educação integral. As seguintes palavras e expressões foram citadas pelo grupo:

- Feliz;
- Solidário;
- Convívio em sociedade;

- Respeito ao próximo;
- Argumentativo;
- Racional;
- Responsável;
- Autônomo;
- Representativo.

Em seguida, foi proposto ao grupo que refletisse sobre o conceito de educação integral, assim enunciado por Vitor Henrique Paro, numa entrevista realizada em 2014:

Educação integral e ensino integral é pleonasmo, pois, se é educação de verdade tem que pensar na integralidade da formação do educando. Não basta aprender a ler e escrever ou coisa parecida, não é assim que se faz um humano histórico, não é assim que se faz feliz, o ser humano tem direito ao acesso à cultura inteira, conhecimentos, informações, valores, crenças filosofia, artes. Isso é educação integral. A escola antes de pensar no tempo integral, ela precisa ser integral (PARO, TV UNIVESP, 2014)

Levando em consideração as considerações sobre educação integral de Vitor Paro, surgiu o seguinte comentário:

Sempre pensei que o fato de estender o tempo das crianças dentro da escola já era considerado uma educação integral. Nunca refleti sobre a possível diferença entre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. Essa reflexão está mais relacionada ao que fazemos e ofertamos aos alunos durante o ano letivo. Foi muito importante ver o conceito de educação integral (30/07/2018)

Após a primeira dinâmica, foi feita uma apresentação sobre a evolução histórica da educação integral no Brasil, procurando demarcar as diferenças de abordagem e entendimento dos seguintes movimentos ocorridos ao longo do século XX: i) Movimento Escolanovista e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; ii) o Movimento Integralista Brasileiro (MIB); iii) o Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs); Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de SP 2005; o Programa Mais Educação (2007); a meta 6 do PNE 2014-2024;

Durante a exposição, procurou-se problematizar a ênfase dada à meritocracia à competitividade nas políticas e programas oficiais de educação integral, de caráter neoliberal, hoje em curso no Brasil e suas relações com as seguintes dimensões da prática escolar: preparação dos alunos para as avaliações externas; progressão continuada; enfoque dos materiais didáticos; reformulação do currículo.

Com base nessa retrospectiva e nos esclarecimentos sobre os diferentes entendimentos de educação integral e de escolas de tempo integral em cada momento histórico brasileiro, pedimos aos professores que voltassem a se posicionar sobre o tema. Nesse momento, esperava-se *confrontar* as noções associadas às palavras e expressões enunciadas pelos professores no primeiro momento da dinâmica com as elaborações feitas após as informações apresentadas na parte expositiva.

As discussões evidenciaram que houve uma maior apropriação dos conceitos por parte do grupo. Entre os autores apresentados, os professores manifestaram maior afinidade com as ideias do filósofo John Dewey⁴, uma vez que a própria identidade da escola que estamos procurando construir tem como pressuposto que “educação é vida”, como explica Anísio Teixeira a respeito da filosofia da educação de Dewey:

Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento. O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Na frase de Dewey, o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar (TEIXEIRA, 1978, p. 31).

Nesse momento da dinâmica, resultou uma lista de ações indispensáveis à construção do currículo das oficinas como parte da etapa de *confronto* da primeira sessão reflexiva.

- Reorganização das experiências;
- Pensar em problemas reais;
- Contribuição com a sociedade;
- Qualidade social;
- Democracia;
- Escolhas individuais que contribuam com o coletivo;
- Formação do indivíduo para que ele mesmo procure mais formação;
- Educação para todos;
- Acesso ao “conhecimento poderoso”;
- Ser feliz.

Como conclusão, ficou decidido que um dos princípios da proposta curricular para as oficinas seria o de não replicar os conteúdos desenvolvidos no período da manhã nas atividades do contraturno escolar. Isto porque o currículo regular do

⁴ As obras deste autor fazem parte da bibliografia sobre educação integral da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

projeto ETI contempla apenas os conteúdos da Base Nacional Comum, cujo foco é preparar os alunos para as avaliações externas.

As oficinas, porém, teriam como preocupação ampliar o repertório de conhecimentos dos alunos por meio de um conjunto de experiências significativas ou seja, verdadeiramente, educativas. Anísio Teixeira explicita da seguinte forma o sentido de experiência no pensamento de Dewey:

A experiência educativa é, pois, a experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos *conhecimentos*, ou *conhecimentos* mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. (TEIXEIRA, 1978, p. 17, grifos do autor).

Provocar os professores a refletir sobre o conceito de educação integral e currículo contribuiu para que começassem a pensar em ações intencionais e planejadas, concentrando esforços na ampliação dos conhecimentos dos alunos por meio da experiência no sentido atribuído por essa filosofia assumida no projeto pedagógico da escola. Daí em diante, iniciou-se um trabalho sobre quais metodologias e práticas deveriam ser acionadas para promover experiências que visassem a educação integral aos alunos, tendo claro que:

Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas (DEWEY, 1979, p. 14).

Insistimos, então, que: “Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa.” (1979, p. 16, grifo do autor). Refletindo sobre isso, concluímos que a qualidade da experiência a que se refere Dewey coaduna com os princípios e dimensões da justiça curricular de que fala Ponce (2018), os quais procuramos incorporar aos objetivos dos projetos elaborados pelo grupo como mais adiante se verá.

A partir dessas discussões, os professores partiram para a parte prática (*etapa de reconstrução*) do trabalho, da qual resultou a elaboração das primeiras propostas de oficinas que seriam desenvolvidas com os alunos no segundo semestre de 2018.

4.2.2 A construção do primeiro projeto: ensaios individuais

Com base na identificação e problematização das características de nossa comunidade escolar e nos conceitos discutidos, os professores se reuniram para pensar um plano de ação, a partir de princípios norteadores do currículo que eles mesmos indicaram. Para tanto, seguiram os seguintes passos da dinâmica:

1. Cada grupo apresentará no mínimo um princípio desejado para o currículo das oficinas, tendo como referência a realidade da comunidade escolar local.
2. Na busca de cumprir esse princípio, apresente um conteúdo que possa contemplá-lo contendo objetivo ou objetivos (por que considera esse tema importante?)
3. Socialize com os grupos de que forma essas ações seriam colocadas em prática.

Todos os professores presentes participaram da construção colaborativa dos projetos. Uma professora ficava responsável pelo registro do que estava sendo discutido e os demais opinavam sobre o preenchimento do plano, justificando a importância de cada item a seguir:

- Tema (o que);
- Objetivo (para que)
- Período de execução (duração)
- Estratégia de realização (como);
- Bibliografia (referências do projeto)

As informações e imagens a seguir fazem parte dos registros apresentados no painel nesta primeira construção coletiva de cada uma das oficinas do Projeto ETI:

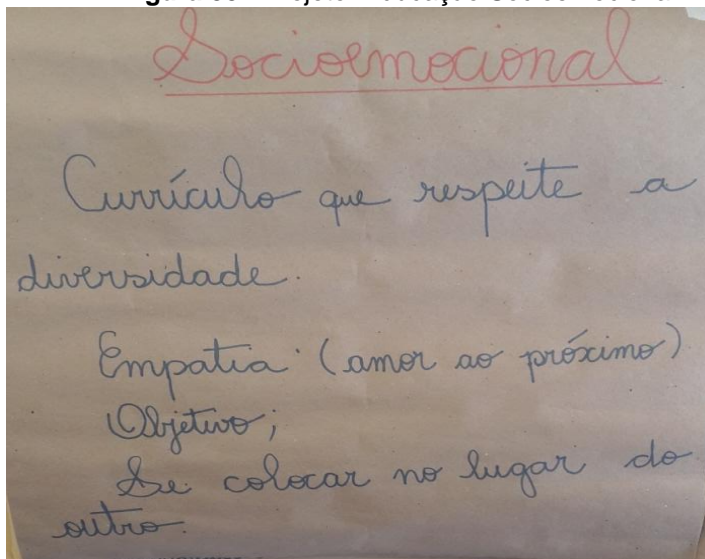
Oficina: Educação Socioemocional

Princípio: Currículo que respeite a diversidade

Tema: Empatia (amor ao próximo)

Objetivo: Colocar-se no lugar do outro.

Figura 33 - Projeto: Educação Socioemocional



Fonte: Registros do Painel da 1ª. sessão reflexiva (2018)

Comentário do pesquisador: A oficina Socioemocional proporciona momentos de reflexão coletiva e individual, que contribui para o aluno pensar na vida em sociedade e suas possíveis contribuições. O ponto negativo no ano de 2018 foi o uso das cartilhas que a escola recebeu, pois, elas não estavam diretamente relacionadas com as problemáticas da comunidade escolar e o seu formato de trabalho era voltado para o preenchimento de uma apostila, impossibilitando o aluno de vivenciar os temas debatidos.

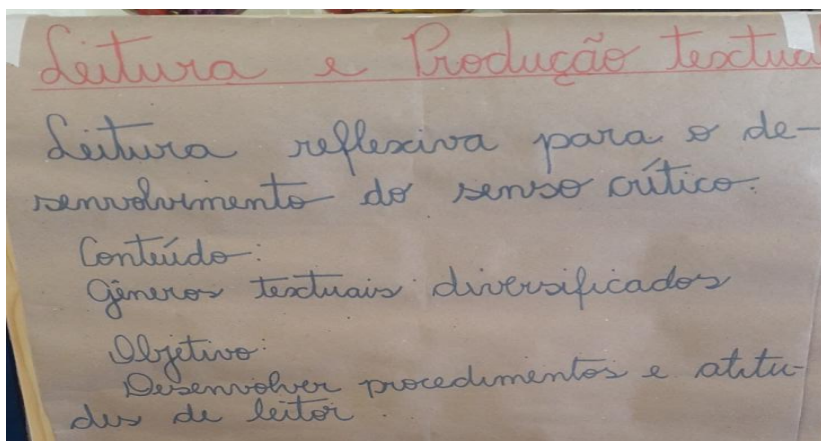
Oficina: Leitura e Produção Textual

Princípio: Leitura reflexiva para o desenvolvimento do senso crítico

Tema: Gêneros Textuais Diversificados

Objetivo: Desenvolver Procedimentos e Atitudes de Leitor

Figura 34 - Projeto :Leitura e Produção de textos.



Fonte: Registros do Painel da 1ª. sessão reflexiva (2018)

Comentário do pesquisador: A oficina leitura e produção textual tem como objetivo contribuir na formação do aluno voltado para leitura mais crítica e a produção de textos de diversos gêneros. Na prática, a escola reproduz o que é trabalhado no período regular, fortalecendo a reprodução de conteúdos focados nas cobranças das avaliações externas.

Oficina: Experiências Matemáticas

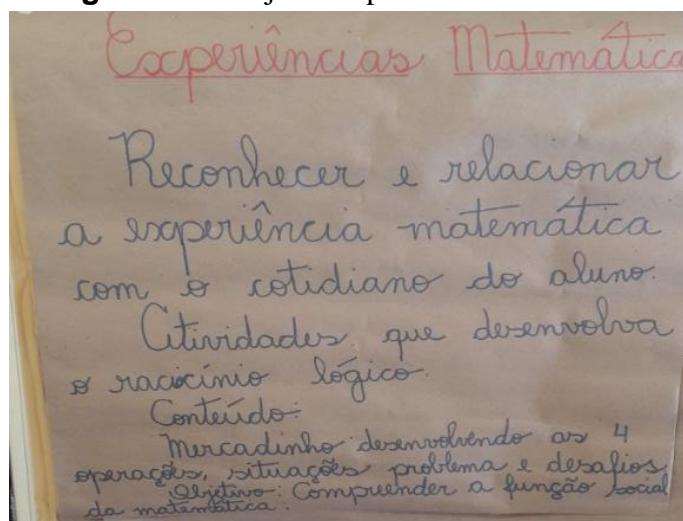
Princípio 1: Reconhecer e relacionar a experiência matemática com o cotidiano do aluno

Princípio 2: Atividades que desenvolva o raciocínio lógico

Tema: Mercadinho

Objetivo: Compreender a função social da matemática

Figura 35 - Projeto: Experiências Matemáticas



Fonte: Registros do Painel da 1ª. sessão reflexiva (2018)

Comentário do pesquisador: a oficina Experiência matemáticas busca proporcionar ao aluno um contato mais lúdico com a matemática, próximo do que foi apresentado aqui pelos autores citados. É referente ao conceito de educação integral, em que o aluno possa relacionar o conhecimento com suas próprias experiências, quebrando o tradicionalismo didático e a intenção de reprodução de conteúdos cobrados nas avaliações externas. Seu objetivo é atender às necessidades dos discentes, de acordo com o cotidiano deles, aproximando a matemática da sua vida social.

Oficina: Cultura do Movimento

Princípio 1: Estimular a coordenação motora fina

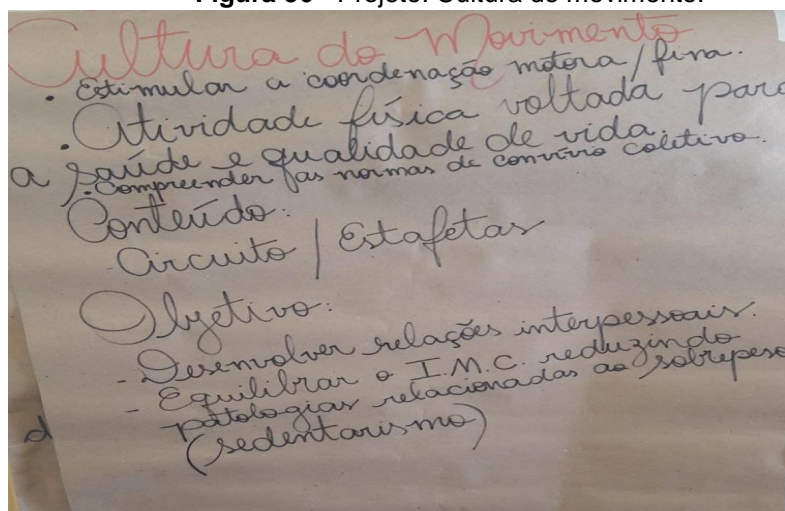
Princípio 2: Atividade física voltada para a saúde e qualidade de vida

Princípio 3: Compreender as normas de convívio

Objetivos: Desenvolver relações interpessoais; Equilibrar o I.M.C., reduzindo patologias relacionadas ao sobrepeso e sedentarismo.

Tema: Qualidade de vida, corpo e saúde

Figura 36 - Projeto: Cultura do movimento.



Fonte: Registros do Painel da 1ª. sessão reflexiva (2018)

Comentário do pesquisador: A oficina Cultura do Movimento é vista como uma das que mais se aproxima da formação integral do indivíduo, respeitando as suas

particularidades, pois ela busca desenvolver quatro eixos da educação física (dança, teatro, artes visuais e música) com foco na qualidade da saúde dos alunos e acesso a conhecimentos da área.

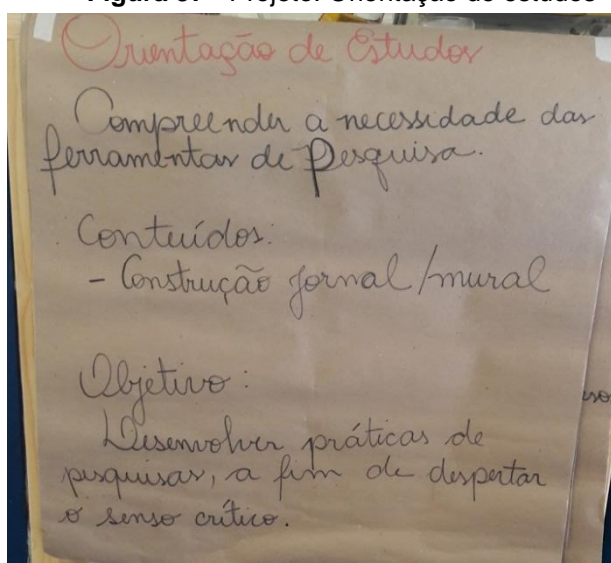
Oficina: Orientações de Estudos

Princípio: Compreender a necessidade das ferramentas de pesquisa

Tema: Jornal/ mural

Objetivo: Desenvolver a prática de pesquisa, a fim de despertar o senso crítico

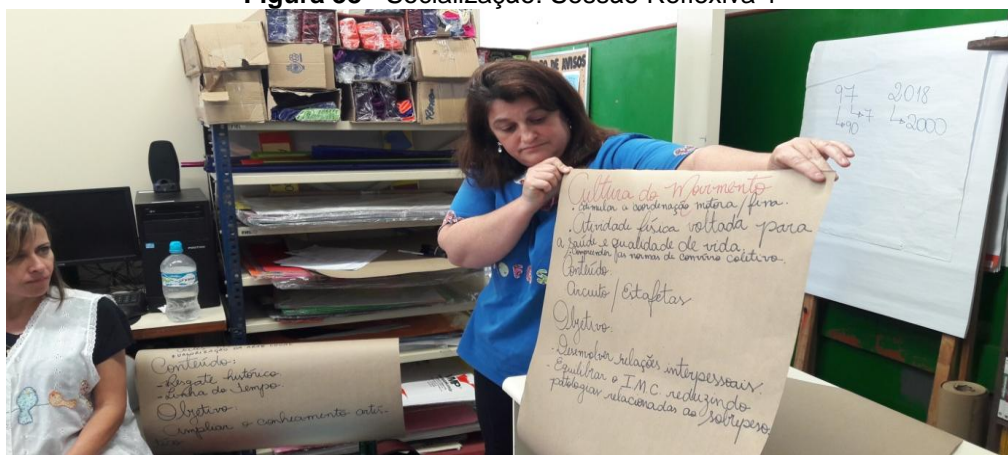
Figura 37 - Projeto: Orientação de estudos



Fonte: Registros do Painel da 1ª. sessão reflexiva (2018)

Comentário do pesquisador: a oficina Orientação de Estudos ajuda o aluno a se organizar nas aprendizagens, dando suporte para todas as outras oficinas. O ponto positivo é a possibilidade de diversificar os conhecimentos de acordo com a necessidade momentânea e em longo prazo. Essa oficina tem a flexibilidade de se adaptar às problemáticas da comunidade escolar.

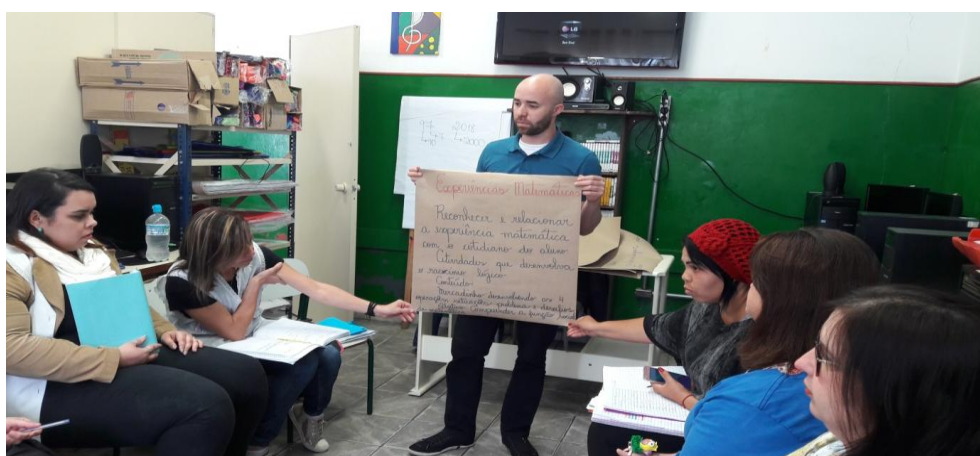
Os projetos propostos foram apresentados e avaliados como muito positivos, pois correspondiam, na visão das professoras, às necessidades dos alunos e estavam de acordo com o entendimento delas sobre educação integral e correspondiam aos princípios do currículo que pretendiam construir. As imagens abaixo são registros do momento de socialização das propostas

Figura 38 - Socialização: Sessão Reflexiva 1

Registros do Painei da 1ª. sessão reflexiva (2018)

Figura 39 - Socialização: Sessão Reflexiva 2

Registros do Painei da 1ª. sessão reflexiva (2018)

Figura 40 - Socialização: Sessão Reflexiva 3

Registros do Painei da 1ª. sessão reflexiva (2018)

Mesmo apontando princípios e objetivos alinhados às necessidades da comunidade escolar, os projetos elaborados nesta primeira fase do trabalho foram realizados sem que tivéssemos feito ainda uma discussão sistemática sobre o

conceito de currículo. As inconsistências e fragilidades observadas nos projetos iniciais se devem, em grande parte, a esse fato.

No entanto, por se tratar de um processo em movimento realizado dentro de uma escola viva, as propostas apresentadas precisavam ser colocadas em prática o quanto antes, pois alunos e professores estariam em sala de aula no dia seguinte e a rotina da escola não poderia esperar. Por esse motivo, somente em fevereiro de 2019 pudemos identificar, juntos, as fragilidades do primeiro projeto e avançar a partir das atividades programadas para a segunda sessão reflexiva.

4.3 2ª. Sessão reflexiva: reflexões sobre o currículo

A segunda sessão ocorreu no dia 07 de março de 2019, em um dos dias dedicados ao planejamento escolar de 2019. Para abrir os trabalhos de planejamento, o diretor apresentou a diferença entre avaliar e verificar, na tentativa de mobilizar os docentes a refletirem sobre a importância de aprendizagens significativas. Para tanto, falou sobre a necessidade de um bom plano para concretizar uma boa aula, tendo o currículo como documento norteador.

Nessa oportunidade, todos os professores da escola estavam presentes, tanto os do período da manhã, como os das oficinas do período da tarde. A pauta do encontro de planejamento, portanto, incluiu tópicos referentes ao currículo prescrito da SEE/SP, incluindo questões referentes às avaliações externas.

A pauta da segunda sessão reflexiva (APÊNDICE D) referia-se especificamente ao planejamento das oficinas. O primeiro tópico foi o resgate do caminho percorrido pelo grupo em 2018, pois nem todos os professores haviam participado do processo de construção do currículo no ano anterior (Figura 41).

Figura 41 - 2ª. Sessão Reflexiva: roda de conversa

Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Em seguida, foi feita uma dinâmica – roda de conversa - com os professores com o objetivo levá-los a uma reflexão sobre o sentido ampliado de currículo. Para isso, foi pedido a todos que lembrassem de alguma experiência marcante que tiveram nos seus tempos de escola e, em seguida, os relatassem para o grupo. Foram muitas as memórias recuperadas, algumas com tristeza, outras com alegria; algumas traumáticas, outras marcantes porque afetivas.

Um das professoras relatou que:

Uma das coisas negativas era a obrigação de decorar tabuadas, isso me marcou. Mas pelo lado bom é que em arte tinha culinária ou oficinas (marcenaria) e a gente podia escolher. Isso era muito legal. Foi uma coisa que me marcou mesmo. (S1)

Refletindo sobre essa experiência negativa, esta outra professora percebeu que esse seria um modelo que ela não gostaria de reproduzir com os seus alunos:

Tive professores maravilhosos que marcaram pelo carinho, mas tive muito professores autoritários. Foi a forma de ensinar tabuada que me deixou traumatizada. Isso me magoou pelo resto da vida. Hoje como professora procuro ensinar as crianças de forma mais lúdica (S2).

Esta outra professora relata a importância da afetividade para o despertar do pensamento crítico e da criatividade:

Minha professora de história era extremamente afetiva, na aula dela ela fazia a gente pensar, refletir, usar muito a imaginação da gente. Marcou muito a minha vida. Ela se preocupava com os alunos, independente se as crianças estavam dentro ou fora /da escola. Eu fui uma criança que passei muita dificuldade com a minha família, e ela sabia que isso afetava a minha aprendizagem, não só minha,

mas a sala inteira. Hoje carrego pra mim, a afetividade é muito importante (S3).

O resgate das memórias de escola foi um passo importante para pensar a função social da escola a partir dos efeitos duradouros da educação escolar situados, segundo Sacristán (2013, p.26), no plano subjetivo dos aprendizes. Desse momento em diante, a abordagem sobre o tema passou a ser mais dialógica, com identificação do papel da escola e de sua contribuição social. Este outro pensamento do autor serviu de base para provocar e ampliar as reflexões do grupo:

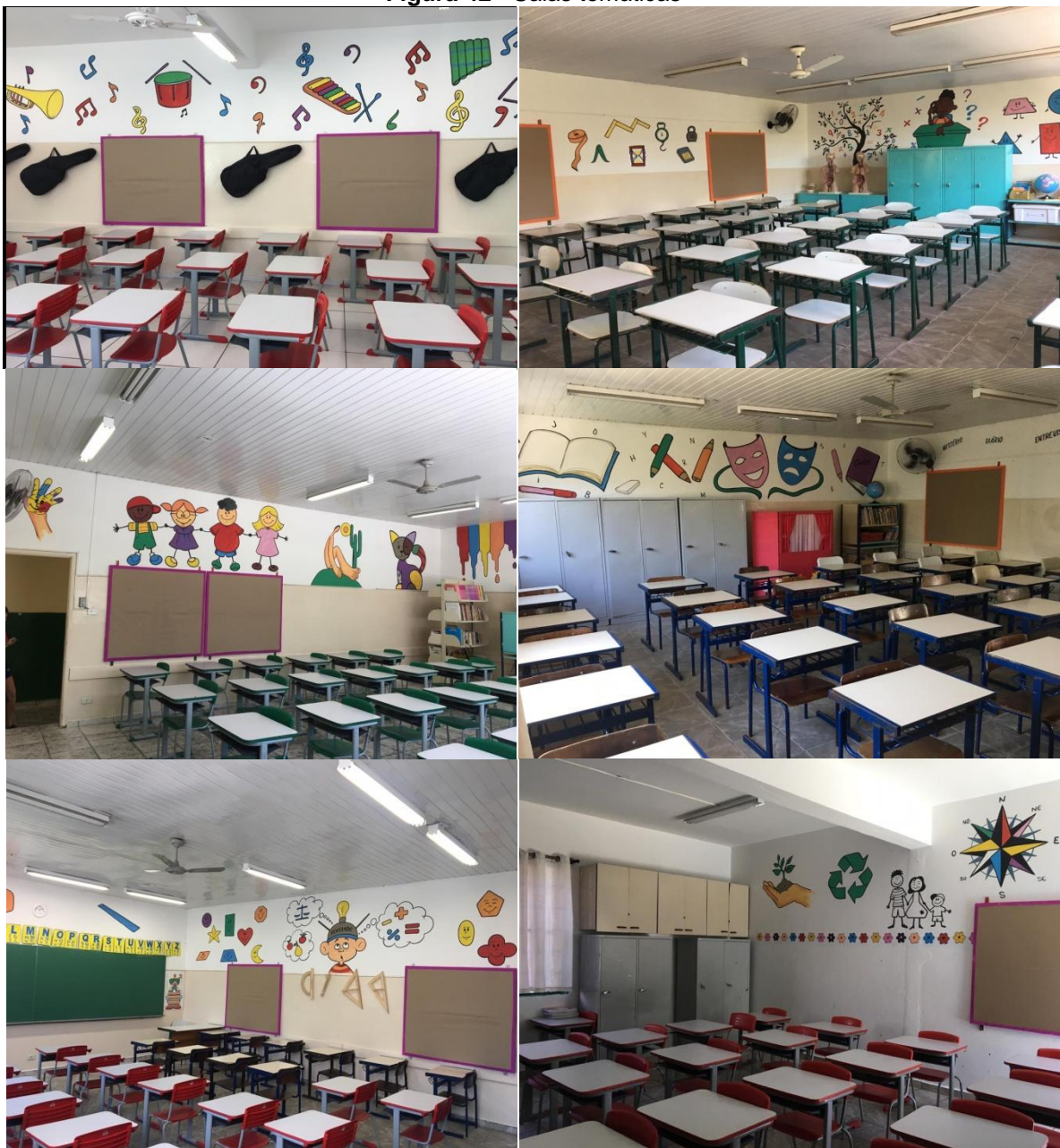
O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

Discutiu-se, então, o sentido do trabalho pedagógico nas “oficinas”, lembrando que esse termo remete à ideia de ação, trabalho, atividade, experiência. Dentro desse espírito, examinou-se o potencial dessas atividades para melhor explorar o tempo estendido dos alunos na escola, de trabalhar novos conhecimentos e proporcionar a eles experiências que não fiquem restritas aos seus conhecimentos prévios. Em meio a essa discussão, foi lembrado o princípio, definido no ano anterior, de que o currículo das oficinas não deveriam reproduzir o formato e as práticas das aulas regulares do período da manhã.

4.3 A construção do segundo projeto: um trabalho coletivo

Com base nas discussões, os professores foram divididos em subgrupos com o objetivo de dar início ao planejamento das ações curriculares das oficinas para o primeiro bimestre de 2019, desta vez com o propósito de integrar as atividades por temas (e não por disciplinas), a fim de que os projetos se tornassem mais colaborativos e interdisciplinares. Nesse momento, um tópico da pauta de trabalho foi ressaltado: a importância de explorar os espaços da escola (Fig. 42) como recurso a favor da aprendizagem dos alunos. Isto porque, a partir de 2019, as salas de aula foram tematizadas, concentrando materiais pedagógicos (jogos, instrumentos musicais, de artes, etc.) para facilitar o desenvolvimento de projetos temáticos integrados.


Figura 42 - Salas temáticas



Fonte: Imagem coletada pelo pesquisador (2019)

Os projetos foram registrados pelos autores de cada projeto temático em uma planilha (Fig. 42), elaborada pela equipe gestora da escola, com os seguintes tópicos do plano: Objetivo; Metodologia; Recursos pedagógicos; Sala temática; Interdisciplinar com quais oficinas; Observações.

Figura 43 - Sessão Reflexiva 2. Plano de ação


E.E. FORTUNATO PANDOLFI ARNONI

PLANO DE AÇÃO

PROFESSOR: Alma Dora Leite TURMA/ANO: 1º ano A/B


OFICINA: _____

TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA E ESTRATÉGIA	RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS	SALA TEMÁTICA UTILIZADA	INTERDISCIPLINAR COM QUAL OFICINA	OBSERVAÇÕES
numerais numerais em bytes	Reconhecer os numerais do sistema decimal	Utilização de templos, folhas, jogos de tabuleiro, materiais.	Templos, folhas, jogos de tabuleiro	Sala de matemática		

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2019)

Após visitarem e explorarem os materiais das salas temáticas e demais ambientes da escola, os integrantes dos subgrupos trocaram ideias entre si e com os demais grupos para formalizarem suas propostas. Ao final, os projetos foram socializados e justificados em um painel geral (Fig. 43 a 45) por relatores escolhidos nos subgrupos.


Figura 44 - Sessão Reflexiva 2. Plano de ação Linguagens artísticas

 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E.E. FORTUNATO PANDOLFI ARNONI						
PLANO DE AÇÃO						
PROFESSOR: <u>Debora Glissi Alves</u>			TURMA/ ANO: <u>2º A e B</u>			
OFICINA: <u>Linguagens Artísticas</u>						
TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA E ESTRATÉGIA	RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS	SALA TEMÁTICA UTILIZADA	INTERDISCIPLINAR COM QUAL OFICINA	OBSERVAÇÕES
Marchinha; Identidade	Resgatar marchinhas carnavalescas; Desenvolver o gosto pela música; Perceber diferentes tipos de sons.	Apresentar a letra da marchinha e instrumentos musicais e ensaios. Explicação sobre o autorretrato.	Bandinha; som; sulfite; lápis de cor; canetinha; lápis e borracha.	Sala de aula e quadrinha.	Orientação de estudos e língua inglesa.	
	Incentivar o autoconhecimento. Promover a socialização e a interação do grupo.	Imagens de artistas que postam suas próprias imagens. Cada aluno recebe um desenho para desenhar. Desenho de visões que ele (aluno) tem dele mesmo.				

Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

No primeiro bimestre eu trabalharia a música, mas agora será trabalhado dramatização teatro em contos de mistério (tema trabalhado no período regular) e dança (em parceria com a disciplina cultura do movimento). Para outras, pensando nas demais disciplinas para entrar no projeto ler e escrever, vamos pensar em algo. Para o terceiro (ano) vai ser animais de jardim que já tem até uma musiquinha e dá para eles até dramatizarem.” (S 3)

Figura 45 - Sessão Reflexiva 2. Orientação de estudos

 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E.E. FORTUNATO PANDOLFI ARNONI						
PLANO DE AÇÃO						
PROFESSOR: <u>VERÔNICA ALVES CARDOSO AUGUSTO</u>			TURMA/ ANO: <u>2º ANO</u>			
OFICINA: <u>ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS</u>						
TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA E ESTRATÉGIA	RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS	SALA TEMÁTICA UTILIZADA	INTERDISCIPLINAR COM QUAL OFICINA	OBSERVAÇÕES
O EXTRAORDINÁRIO Filme	FAZER COM QUE OS ALUNOS ENTENDAM QUE AS "DIFERENÇAS" EXISTEM, FAZER COM QUE ELAS SE COLOQUEM NO LUGAR DO OUTRO E NÃO JULGUEM ALGUÉM PELA APARÊNCIA	DEPOIS DE ASSISTIR O FILME, FIZEMOS UMA RODA DE CONVERSA, CADA ALUNO COLOCOU SUA OPINIÃO E PARA FINALIZAR, FIZERAM O AUTORRETRATO UTILIZANDO UM ANIMAL	FILME PAPEL LÁPIS LÁPIS DE COR	SALA DE VIDEO		
QUEM SOU EU?	INCENTIVAR O AUTOCONHECIMENTO E PROMOVER A SOCIALIZAÇÃO E INTERAÇÃO DO GRUPO	ACRÓSTICO COM AS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	PAPEL LÁPIS BORRACHA LÁPIS DE COR		LINGUAGEM ARTÍSTICA INGLÊS	

Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Elaborar resumos e rodas de conversa de forma interdisciplinar, por exemplo, a gente pensou na disciplina de produção de texto, ela vai nos ajudar no resumo, na pontuação, ortografia. Na aula de artes na capa ou na parte de fazer a ilustração do tema escolhido. No socioemocional será trabalhado o emocional dos alunos, já que o tema falará de morte. Acho um tema bacana e precisamos falar sobre isso, eles são alunos que estão avançando na parte de produção mesmo, e eles precisam ter esse senso do que é um trabalho bem elaborado (S 4)

Figura 46 - Sessão Reflexiva 2. Experiências matemáticas

TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA E ESTRATÉGIA	RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS	SALA TEMÁTICA UTILIZADA	INTERDISCIPLINAR COM QUAL OFICINA	OBSERVAÇÕES
NUMERAIS: NUMERAIS EM INGLÊS; LEITURA E ESCRITA.	RECONHECER OS NÚMEROS DO NOSSO COTIDIANO.	-UTILIZAR TAMPINHAS PARA CONTAGEM; - REALIZAR BINGO COM OS NÚMEROS TANTO EM PORTUGUÊS QUANTO EM INGLÊS; - JOGOS DE TRILHA E AMARELINHA	- TAMPINHAS; - FOLHAS DE BINGO; - FOLHAS IMPRESSAS COM AS TRILHAS; - AMARELINHA.	MATEMÁTICA E QUADRINHA	INGLÊS; ORIENTAÇÃO DE ESTUDO E EXPERIÊNCIA MATEMÁTICA.	

Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

As professoras focaram no tema “numerais”, o objetivo é reconhecer os números do nosso cotidiano. A metodologia e estratégia é a utilização de tampinhas, bingo, boliche, jogo da trilha... no projeto anterior eu havia escrito sistema monetário, mas nos primeiros anos não dá para trabalhar isso, está escrito dessa forma, mas os alunos ainda não reconhecem os números. Por exemplo, amarelinha, os alunos têm dificuldade com coordenação motora.

4.4 3ª. Sessão reflexiva: em busca da justiça curricular

A terceira sessão reflexiva ocorreu no dia 31 de julho de 2019, com o objetivo de discutir e avaliar a experiência do segundo projeto e realizar o planejamento das oficinas para o bimestre seguinte. Primeiramente, foram levantadas algumas dificuldades, fragilidades e aspectos dos projetos que, na opinião dos professores e dos gestores, precisariam ser ajustados. Em seguida, foram pontuadas as ações que deram certo e que, por isso, deveriam ser mantidas e aprimoradas nos projetos seguintes.

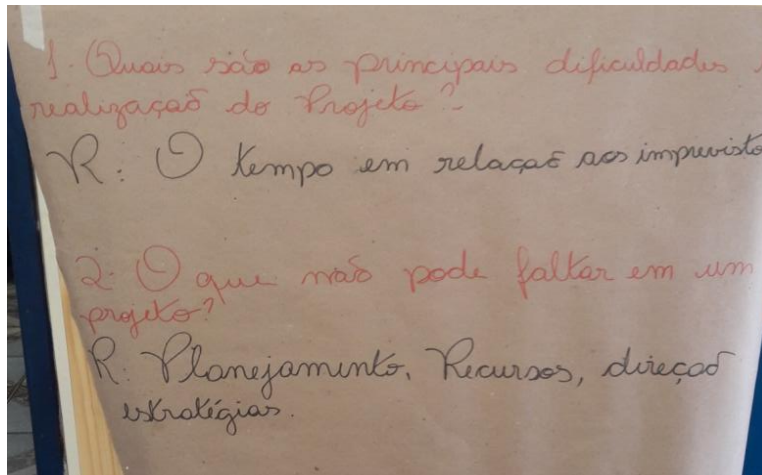
Essas reflexões expressam o amadurecimento do grupo, tanto do ponto de vista conceitual, como prático, no processo de pesquisa-ação colaborativa. Um avanço que se conquista pela “reconstrução” da experiência, proporcionada pelas mediações feitas pelo pesquisador coordenador. Sobre isso, assinala Ibiapina (2008, p.75):

A compreensão das ações realizadas na sala de aula cria condições para que a reconstrução das práticas docentes ocorra, bem como ajuda a relacionar as construções feitas na escola com os interesses sociais e políticos. [...] Nesse sentido, o trabalho do pesquisador é de colaborar com os professores e o dos professores, é o de colaborar com os pesquisadores,

autorizando-os a divulgar a teoria que constroem no decorrer das relações desenvolvidas na atividade educativa [...].

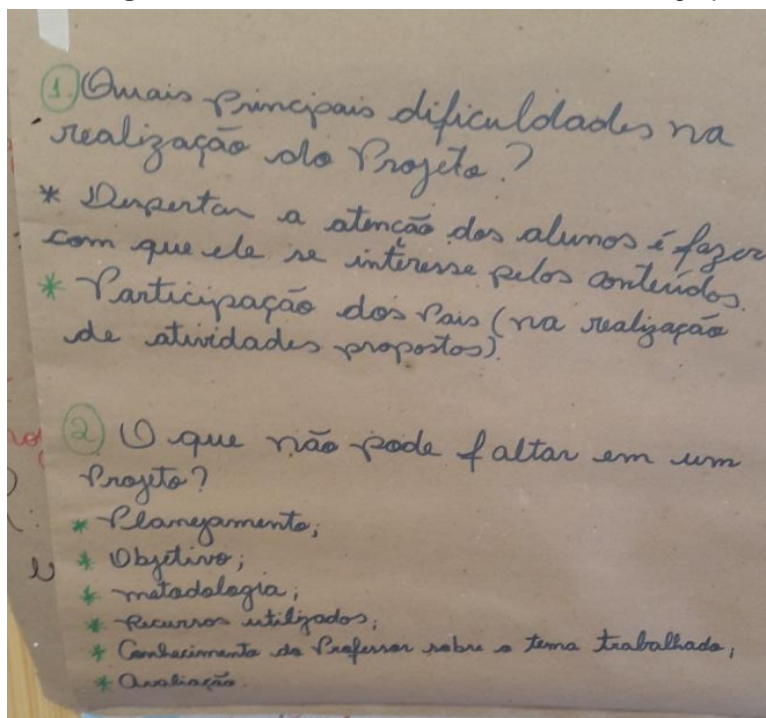
As professoras utilizaram papel Kraft para registrar as principais dificuldades e os pontos positivos que seriam mantidos na estrutura do próximo projeto, conforme as imagens a seguir.

Figura 47 - Sessão Reflexiva 3. Dificuldades do grupo 1



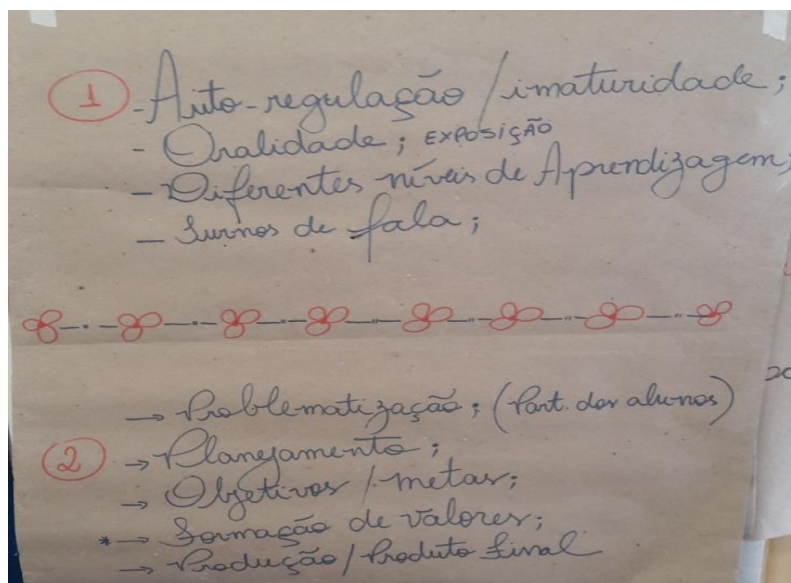
Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Figura 48 - Sessão Reflexiva 3. Dificuldades do grupo 2



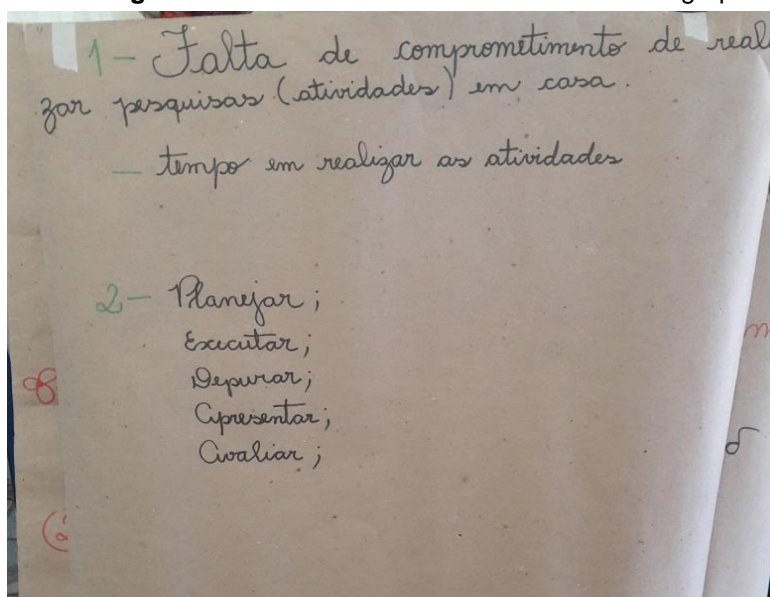
Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Figura 49 - Sessão Reflexiva 3. Dificuldades do grupo 3.



Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Figura 50 - Sessão Reflexiva 3. Dificuldades do grupo 4



Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

A principal dificuldade apontada pelas professoras foi a falta de tempo - ou a má administração dele - pois muitas ações planejadas foram substituídas por atividades mais rápidas ou simplificadas, para que não houvesse extrapolação do tempo das aulas. Este aspecto se deve, a nosso ver, à fragmentação da carga horária atribuída aos professores e à concepção “disciplinar” atribuída às oficinas no Projeto ETI, discutida no segundo capítulo. Outro obstáculo identificado pelas colaboradoras da pesquisa foi a “falta de critérios” para desenvolver um projeto, pois

lhes faltavam conhecimentos técnicos e pedagógicos sobre essa metodologia de trabalho.

Este ponto foi observado pelo coordenador da pesquisa, razão pela qual incluiu, na pauta da terceira sessão reflexiva informações a respeito deste tema específico. Além disso, sentindo o amadurecimento do grupo, acrescentou na pauta elementos que possibilitassem a evolução dos trabalhos na direção da construção de um currículo na perspectiva da Justiça Curricular.

Para isso, após a apresentação do conceito de justiça curricular pelo coordenador da pesquisa, os professores discutiram o seguinte excerto do texto de Ponce e Neri (2017, p.1223):

A justiça curricular não prevê apenas o acesso à escola e às salas de aulas. O educando pode ser excluído dos seus direitos e ser injustiçado em relação ao conhecimento emancipatório, a um futuro trabalho dignamente remunerado, a alimentação adequada, etc., mesmo ocupando bancos escolares. A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo.

4.4 A construção do terceiro projeto: ampliação da experiência

Com o objetivo de explorar as três dimensões do conceito - Conhecimento, Cuidado e Convivência – e a forma de incorporá-las ao planejamento do terceiro projeto das oficinas, foram incluídas as seguintes perguntas norteadoras:

Conhecimento:

- Que conhecimentos contribuirão para que meus alunos tenham acesso a uma vida mais digna?

Cuidado:

- Que cuidados precisam ser tomados na prática curricular?

Convivência:

- Como este projeto contribui para uma convivência mais humana e democrática na escola?

Provocados por essas indagações, os professores começaram a planejar os projetos para o bimestre seguinte (Fig. 50 a 53), desta vez, incluindo as três dimensões analisadas coletivamente.

Figura 51 - Sessão Reflexiva 3. Análise coletiva das três dimensões 1



Fonte: Organizado pelo pesquisador (2019)

Figura 52 - Sessão Reflexiva 3. Análise coletiva das três dimensões 2



Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Figura 53 - Sessão Reflexiva 3. Análise coletiva das três dimensões 3



Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Figura 54 - Sessão Reflexiva 3. Socialização



Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Na busca por um projeto de oficinas voltadas para a formação integral do aluno, fundamentada no conceito de Pedagogia de Projetos, os professores tiveram acesso ao material orientador do Nilbo Ribeiro Nogueira, por meio de recortes de

publicações e vídeos disponíveis na Internet. Segundo Nogueira (2008, p. 33), a pedagogia de projetos tem algumas intenções.

Os projetos temáticos ou de trabalho estão atualmente sobre uma linha entre o modismo descabido, e sem fundamentos conceituais, e uma excelente proposta para fazer com que o aluno interaja em seu processo de construção de conhecimento, resolvendo problemas e desenvolvendo habilidades e competências para a sua formação integral. Nossa função, como educadores, é voltar todos os esforços para que a práxis esteja norteada para a excelência e não para a simplificação. É necessário (re)pensar os projetos dentro de uma concepção mais ampla, da qual surge então a Pedagogia dos Projetos, que visa ampliar a visão em função de uma prática.

O conceito de pedagogia de projetos pavimentou o caminho das oficinas, fortalecendo entendimentos já construídos pelo grupo sobre educação integral e os meios para alcançá-lo. Assim, os alunos passarão a realizar os projetos e os professores mediarão as atividades. O papel do professor é identificar a problemática de acordo com a realidade escolar e planejar situações, materiais, cronogramas, avaliações, provocações, objetivos e prática. A partir desses meios, os professores passaram a construir seus projetos para o terceiro bimestre de 2019.

Com base nos conceitos discutidos nesta sessão (etapa de informação), novas ações foram planejadas e, em seguida, registradas na nova planilha elaborada pelo coordenador da pesquisa. Desta vez, os tópicos da planilha foram ampliados e as relações entre eles ficaram mais complexas. Os seguintes tópicos constaram da nova planilha (Fig. 54):

- Nome do professor;
- Ano/Série;
- Nome da oficina/Parte diversificada;
- Título do projeto;
- Descrição do projeto;
- Produto final;
- Objetivo;
- Metodologia;
- Recursos pedagógicos utilizados;
- Sala temática utilizada;
- Interdisciplinar com qual oficina;
- Cronograma;
- Conhecimento;
- Cuidado;
- Convivência.

Segue imagem de um projeto da oficina socioemocional depois de finalizado:

Figura 55 - Sessão Reflexiva 3. Projeto Educação Socioemocional

 E.E. FORTUNATO PANDOLFI ARNONI PLANO DE AÇÃO - OFICINAS				
PROFESSOR: Verônica Alves Cardoso Augusto		ANO: 2º ano A		
OFICINA: Socioemocional				
TÍTULO DO PROJETO: Um olhar para o próximo				
DESCRIÇÃO DO PROJETO (PRODUTO FINAL)	OBJETIVOS	METODOLOGIA (ETAPAS)	RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS	SALA TEMÁTICA UTILIZADA
Valorização da importância da solidariedade e da inclusão no espaço pedagógico.	Despertar a importância de habilidades que possibilitem a solidariedade e a inclusão, como empatia e compaixão. Desenvolver a importância do trabalho em grupo.	- Apresentação do tema - Dinâmica - Roda de conversa - Execução - Apresentação do produto final	- Diálogo - Vídeos - Leitura - Ilustração	Sala da quadrinha Sala multimídia
INTERDISCIPLINAR COM QUAL OFICINA	CRONOGRAMA	CONHECIMENTO	CUIDADO	CONVIVÊNCIA
- Socioemocional - Orientação de estudos - Linguagens artísticas	1- Apresentação 2- Roda de conversa 3 e 4 - Elaboração 5 e 6 - Execução 7- Apresentação 8- Avaliação	- Respeito as diferenças; - Conhecer as principais formas de inclusão; - Empatia;	Atenção com a compreensão em relação as dificuldades de cada aluno, quais são as necessidades e como é possível aceitar as diferenças para favorecer os mecanismos de inclusão. Construção do diário.	Favorecer a socialização de forma respeitosa, harmoniosa, com empatia, ampliando esse conceito inclusive no contexto pedagógico.

Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Muitas ações realizadas pelos professores nos exercícios rotineiros com os alunos já contemplavam as três dimensões da justiça curricular. Em alguns casos, elas já haviam até se transformado em práticas comuns porque foram incorporadas (subjetivadas) pelos participantes grupo. No entanto, esclarecer o conceito e descobrir formas de colocar em prática cada uma de suas dimensões possibilitou refinar o olhar sobre o próprio trabalho até então visto pela ótica do senso comum.

Repensar as oficinas na perspectiva da justiça curricular foi uma forma de ressignificar as ações realizadas na escola cujo objetivo é proporcionar uma convivência mais humana e democrática e fortalecer o protagonismo dos sujeitos do currículo para que ajudem a construir uma sociedade mais humana e menos desigual.

5 AVALIAÇÃO DO PROCESSO: LIMITES, AVANÇOS E DESAFIOS

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa constituíram estratégias de apoio e aprimoramento da formação e da prática dos professores colaboradores. O estudo dos materiais teóricos (textos, vídeos, documentos, etc.) que fundamentaram a construção da proposta curricular das oficinas durante as sessões reflexivas não tiveram impacto apenas nos aspectos pedagógicos, mas produziram efeitos de interesse coletivo. Isto porque, segundo Ibiapina (2008, p. 91,92):

[...] a observação reflexiva é realizada por meio de processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na e sobre a ação. No caso da observação de espaços educativos, a sala de aula se constitui no centro e no motor da ação em que observador e observado interagem na procura de caminhos que superem os dilemas da prática pedagógica. Esse procedimento exige uma redefinição de papéis e práticas de observação, exigindo novas atitudes tanto por parte do observado quanto do colaborador. Uma dessas atitudes é a colaboração. A observação, além de reflexiva é também colaborativa.

Na busca de respostas sobre o que estava impedindo a concretização de um projeto de educação integral dessa escola de tempo estendido, descobrimos o papel de cada sujeito e o valor do trabalho coletivo para tornar os tempos de escola dos alunos mais felizes e humanos. Desse esforço resultaram profissionais mais conscientes das fragilidades de sua formação, mas mais engajados no projeto de colaborar com uma educação de qualidade social. Qualidade que se traduz nos cuidados empreendidos por todos para tornar a escola em um ambiente mais acolhedor no qual alunos, professores e gestores se sintam mais felizes e motivados a aprender juntos e a partilhar uma convivência mais humana.

As experiências formativas dos professores colaboradores desta pesquisa foi se dando em etapas - Descrição, Informação, Confronto e Reconstrução – que começaram pelo reconhecimento da realidade da escola, das potencialidades de seus espaços e recursos, ampliando e aprofundando a compreensão dos problemas e desafios coletivos. As informações trazidas ao longo de um ano para o centro das discussões nas três sessões reflexivas sensibilizaram o grupo sobre a importância de ancorar as práticas em referenciais teóricos que dessem maior consistência às alternativas pensadas para lidar com os problemas e expectativas dos sujeitos de uma escola real.

Assim, cada ciclo reflexivo foi finalizado com a proposição de um conjunto de projetos que foram sendo aperfeiçoados na prática e pelo exercício de autoavaliação do grupo na direção de um trabalho mais integrado e afinado com uma educação mais libertadora. Vale registro que, em agosto de 2019, a equipe gestora da escola organizou, com os professores, um momento de apresentação dos produtos dos projetos com a participação dos alunos. Algumas imagens merecem ser reproduzidas para documentar o trabalho realizado e os efeitos produzido nos alunos:

Figura 56 - Apresentação Projeto Orientação de estudos



Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Figura 57 - Apresentação Projeto Educação Socioemocional



Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Figura 58 - Apresentação Projeto Inglês

Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Figura 59 - Alunos assistindo as apresentações

Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

As dificuldades e avanços verificados nessa experiência colaborativa de trabalho foram também objeto de reflexão dos docentes no encontro realizado com o objetivo de avaliar todo o processo. Um processo que não se esgota com o fim da pesquisa colaborativa, mas abre um novo capítulo da história desta escola.

5.1 Dificuldades e avanços na visão dos docentes

Na última sessão reflexiva da pesquisa os professores foram provocados a realizar uma avaliação das principais dificuldades vivenciadas durante o planejamento e execução dos projetos. Para tanto, foram orientados a registrar as dificuldades sentida durante o percurso para, em seguida, apresentá-las no painel geral, seguindo os procedimentos dos encontros anteriores. A título de exemplo, o registro da avaliação de um dos projetos é transcrito a seguir com as palavras

literais da professora responsável pelas oficinas Educação Socioemocional e Orientação de Estudos.

O projeto em construção:

O diário do Projeto “Um olhar para o próximo” foi criado a partir das necessidades de registrar os pontos negativos e positivos referente ao projeto, ou seja, escrever diariamente tudo que deu certo ou que por alguma eventualidade não conseguimos realizar, porém não foi possível registrar todos os dias, mas fomos rascunhando para posteriormente anotarmos em nosso diário.

O projeto na prática:

O nosso projeto iniciou com a confecção dos diários. Foi uma produção manual que levaram alguns dias. Avançamos com a dinâmica, os alunos receberam um pedaço de papel sulfite e foram orientados a escolher um aluno e registrar o nome e o que ele gostaria que o colega fizesse, após os registros a professora recolheu os papéis e comunicou que o aluno que escreveu é que iria executar o exercício ou a atividade anotada. Foi muito interessante observar toda agitação, medo, angústia e o espanto ao ter que realizar a ação. De uma forma lúdica os alunos vivenciaram todo sentimento que seu amigo sentiria. Ressaltando que também tivemos a oportunidade de contemplar gestos de carinho e amor entre os alunos. Seguimos com roda de conversa que foi muito proveitosa, pois os alunos aproveitaram esse momento para desabafar e exteriorizar seus sentimentos, emoções e entusiasmo vividos no momento da apresentação para a classe.

Prosseguimos nosso trabalho com os seguintes vídeos:

- *Porco espinho;*
- *O menino autista;*
- *O cachorrinho sem pata;*
- *Cordas;*
- *O rapaz sem as mãos.*

Dificuldades encontradas:

Nesse momento (vídeos) começamos a encontrar algumas dificuldades, pois houve necessidade, em determinados momentos, de troca de sala. Contamos com a boa vontade e solicitude dos professores nessa troca, pois temos apenas uma sala de vídeo. Após a visualização dos vídeos foi realizada roda de conversa referente a cada vídeo (dificuldade em ouvir todos os alunos). Percebemos uma comoção dos alunos, pois realmente os vídeos selecionados foram de um conteúdo riquíssimo. Um ponto negativo foi a mudança de local para as apresentações, pois ensaiamos de um lado da quadrinha e a apresentação foi do outro lado, como os alunos são menores ficaram um pouco inseguros. Observamos como ponto negativo a questão do cronograma, foi combinado e registrado a ordem das apresentações, porém não foi cumprido.

Pontos positivos identificados:

*Algumas atividades foram incluídas devido às necessidades demonstradas pelos alunos. Temos como exemplo um aluno que comentou durante uma atividade voltada às emoções, que o pai não o abraçava, então decidimos colocar uma caixa no pátio para que todos pudessem registrar seus sentimentos. Isso se tornou parte do projeto mesmo não estando no planejamento. Um ponto que não sabemos se é positivo ou negativo foram os ensaios dos corais, a princípio pareceu fácil, porém no decorrer dos ensaios percebemos que os ajustes não eram tão simples assim. A questão da lateralidade, posicionamento... é bem mais difícil do que aparentava. **Outro ponto positivo foi o interesse, dedicação e a participação do pai de uma aluna** do 5º ano, que compôs uma música sobre inclusão. Fomos parabenizadas na reunião com os pais, porém estes também nos cobraram o fato de não terem sido convidados a assistir as apresentações.*

As professoras conseguiram identificar suas contribuições dentro de cada projeto, desde as pesquisas sobre os conceitos trabalhados até a construção dos planejamentos e execução dos projetos. A prática mostrou desafios que não estavam nos planejamentos, sendo preciso visitar autores já estudados anteriormente. O ponto positivo pode ser identificado através dos próprios alunos, pois a participação deles durante as atividades foram mais ativas e alegres.

O segundo tópico da sessão de avaliação previa que as professoras registrassem, nos subgrupos, as fragilidades identificadas durante o processo. As seguintes respostas foram registradas pelos subgrupos. O Subgrupo 1 foi formado pelas professoras das oficinas: Educação Socioemocional; Linguagens Artísticas; Orientação de Estudos. E o subgrupo 2 pelas professoras das oficinas: Leitura e produção de textos; Cultura do Movimento; Experiências matemáticas; Inglês.

Subgrupo 1:

Houve desafios e não dificuldades, nesses momentos refletimos nossas ações, buscamos novas estratégias, flexibilização das rotinas, sempre pensando nos avanços dos alunos principalmente naqueles com resultado abaixo das expectativas, garantindo a participação de todos.

Subgrupo 2:

*As principais dificuldades durante o processo foram: construção dos diários; o **tempo** com relação aos imprevistos e necessidades de intervenções; recursos; cronograma; mudança de local; sala de aula com data show; pais.*

Observa-se que os desafios apontados pelos professores estão centrados na falta de tempo para implementação das atividades, pois o formato das aulas não

favorece a prática pedagógica por meio de projetos. O tempo fragmentado impede o professor de concluir a sequência didática planejada. Essa desorganização cronológica prejudicou os professores no sentido de dano à prática docente, afetando diretamente a aprendizagem do aluno e a busca por uma educação de qualidade social.

5.2 Ganhos de qualidade para os alunos

O objetivo principal de todos esses momentos de reflexão e construção do currículo é fazer com que o aluno seja beneficiado, passando a ter acesso aos diversos conhecimentos, que as práticas pedagógicas contribuam para que o aluno passe a adquirir entendimento de mundo, e que esses saberes sejam compartilhados com aqueles que mais necessitam em prol de uma vida mais digna.

As professoras fizeram essa discussão em subgrupos sobre o percurso da construção do currículo, a partir de três perguntas norteadoras:

- Avanços identificados?
- O currículo contribuiu para o trabalho do professor? Quais foram as contribuições?
- Na perspectiva do professor, houve diferença diagnosticada na prática dos alunos?

As respostas foram registradas e depois socializadas no painel de discussões:

Subgrupo 1:

*Entender o que é um projeto, gerando comprometimento e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e inferência. **Houve melhora no relacionamento entre professor e aluno e entre aluno com aluno.** Na prática as habilidades adquiridas foram evidenciadas nas avaliações de modo geral. Houve contribuição para o professor, embora tenham existido muitas etapas para que conseguíssemos alcançar os objetivos propostos e concluir os projetos, durante os projetos fomos adquirindo um pouco mais de experiência e aplicando metodologias para que o trabalho fluísse de forma adequada à realidade das salas de aula. Na nossa visão houve diferença diagnosticada, uma vez que **os alunos se envolveram com entusiasmo e responsabilidade**, gerando neles expectativas e euforia para apresentação do produto final.*

Subgrupo 2:

Do primeiro ao terceiro bimestre houve um avanço com relação ao planejamento e cumprimento das etapas. A partir do terceiro

*bimestre conseguimos ter um grande avanço, pois enxergamos os processos com as possíveis intervenções a serem realizadas, avançando com um olhar mais seguro para conclusão. O processo de elaboração do projeto contribuiu com o aprendizado do professor, refletindo em avanços pedagógicos. Houve um despertar dos alunos para importantes habilidades, todas trabalhadas em abordagens interdisciplinares. Foi diagnosticado durante o desenvolvimento do projeto a total interação e disponibilidade dos alunos, nesse período não houve nenhuma ocorrência de indisciplina. Pelo contrário, **alunos que apresentavam [práticas] de indisciplina estavam totalmente envolvidos e solícitos em nos ajudar e participar.** Percebemos também que no geral os alunos estavam se sentindo o centro de todo o projeto, já que passaram a compreender que são importantes ferramentas para as práticas das habilidades propostas.*

Observação do Subgrupo 1:

*Gostaríamos de salientar que os passos do plano de ação (planilha dos projetos) foram esclarecedores, pois ao elaborar um projeto não havíamos nos atentado anteriormente à nomenclatura: **conhecimento, cuidado e convivência.** Mesmo já aplicando nossa prática pedagógica.*

O entendimento de qualidade da educação expressa pelos professores associa-se ao conhecimento crítico e à alegria de estudar nessa escola. Esses foram os critérios apresentados pelos professores durante a pesquisa, sendo a educação um meio de se aproximar da formação integral do cidadão.

Na intenção de compreender o conceito de qualidade que dialoguem com o sentido atribuído pela professora, citamos Rios (2010):

Quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria em um conjunto de atributos, propriedades que caracterizariam uma boa educação. Poderíamos dizer, assim, que Qualidade, com letra maiúscula, é na verdade, um conjunto de 'qualidades' (RIOS, 2010, p. 68-69)

É importante ressaltar que, na perspectiva dos professores colaboradores da pesquisa, os avanços na aprendizagem e na vivência dos alunos nos projetos das oficinas dizem respeito tanto aos processos de aprendizagem como a mudanças comportamentais e de atitudes. As inúmeras ocorrências disciplinares diminuíram e os alunos apresentaram a apresentar uma nova postura dentro do ambiente escolar, identificando-se e envolvendo-se com as atividades pedagógicas propostas e reconhecendo a si mesmo e os outros como sujeitos sociais.

5.3 Desafios da gestão escolar

A equipe gestora foi provocada a construir com os sujeitos da escola um currículo que fosse libertador, no sentido de levar o aluno a conhecer para poder escolher, e em algum momento escolher o que quer conhecer. A construção do currículo foi o maior desafio enfrentado pela equipe entre outros que surgiriam no percurso, cheio de contrariedades. Dentre eles, podemos citar: a ausência de orientações claras do Projeto ETI sobre o que fazer com os alunos nas oficinas; a necessidade de planejar e conduzir a formação continuada dos professores, visando desconstruir conceitos e práticas há muito arraigadas e ampliar os espaços de sua autonomia, a falta de espaço adequado às práticas escolares, entre outros.

Mas durante o processo de construção do currículo, o obstáculo mais relevante sentido pela equipe gestora, também identificado pelos docentes, foi a fragmentação do tempo escolar. Por essa razão, nossa atenção foi direcionada a como lidar com um tempo curricular fracionado, que prejudica a rotina do professor em sala de aula, a organização do trabalho pedagógico entre os professores

Reorganizar os tempos das oficinas talvez seja o grande desafio da gestão das escolas de tempo integral do Projeto ETI porque significa ter de lidar com as tensões e contradições entre os interesses e necessidades da escola (dos alunos e dos professores) e a (des)organização horária da parte diversificada do currículo definido pela Secretaria de Educação. Atender legislações específicas, especialmente as que regulam as formas de contratação e trabalho dos professores das oficinas, impede o gestor de fazer alterações drásticas no Projeto Político-Pedagógico da escola. Porém, nos espaços possíveis de sua autonomia, é papel do gestor escolar lidar com essas contradições, driblar os obstáculos e descobrir caminhos para colocar em movimento o projeto de educação a que os alunos têm direito.

Problematizando e refletindo sobre essas dificuldades, descobrimos que a equipe gestora tem autonomia para administrar os tempos e espaços escolares sem infringir as normas legais. E que compete ao gestor usar essa liberdade para viabilizar os projetos que a escola necessita. A gestão escolar é responsável pela organização física, administrativa e pedagógica da escola que precisa estar a serviço e dar suporte aos sujeitos do currículo, pois o processo ensino e

aprendizagem é a atividade fim dessa instituição educativa. É atribuição da gestão escolar auxiliar todos os sujeitos da escola, seja com materiais pedagógicos, fortalecimento da estrutura física, formação continuada e/ou reconhecimento profissional.

Os desafios identificados pela equipe gestora são reflexo de um sistema burocrático e insensível ao qual se submetem grande parte das escolas. A crueldade realizada com os alunos por meio dos currículos “frios” dificulta a possibilidade de se construir uma escola feliz, que poderia ser aquecida pelo conhecimento significativo e libertador. Entretanto, esses mesmos desafios contribuíram para acordar de um sono profundo, que possibilitou o surgimento de práticas inovadoras e desconstruiu ações reprodutoras até então desempenhadas pelos sujeitos da escola.

Com essa experiência, de certa forma, contrariamos a tendência observada por alguns pesquisadores a respeito das limitações das ações colegiadas no contexto de sistemas altamente centralizadores e reguladores do currículo e das práticas pedagógicas em tempos de políticas neoliberais. Em trabalho sobre as culturas colaborativas nas escolas, Lima assinala que:

Como alertou A. Hargreaves (1998), a colaboração profissional entre professores parece ter-se tornado uma espécie de metaparadigma para integrar a acção, a planificação, a cultura, o desenvolvimento, a organização e a própria investigação no ensino. Por outras palavras, a colegialidade tornou-se *uma forma ortodoxa de lidar com a mudança educativa*. Em muitos sistemas educativos fortemente centralizados, ela é hoje *mandatada* e encarada oficialmente como uma solução excelente para assegurar a implementação centralizada dos *curricula* sem que seja delegado aos professores o poder de os construir e desenvolver. Para usar a expressão de Hargreaves e Dawe (1990), ironicamente, “os professores estão aparentemente a ser incentivados a colaborar mais entre si, precisamente no momento em que existe menos sobre o que colaborar (LIMA, 2002, p. 44, grifos originais).

Nesse contexto, o esforço realizado neste trabalho se caracteriza por sua natureza contra-hegemônica, na medida em que visou, antes de tudo, fortalecer e respeitar os sujeitos do currículo. Um esforço que, como já dissemos, não se esgota com o fim da pesquisa, mas que em muito foi nutrido por ela para continuar avançando. Mesmo considerando as lacunas ainda existentes e as fragilidades a serem superadas, entendemos que o resultado extraído desta experiência pode inspirar outros educadores a apostarem na possibilidade de assumirem a autoria de seus próprios projetos. A proposta de “produto final” desta dissertação de Mestrado,

descrita no próximo tópico, é um esboço dos caminhos que podem ser trilhados nessa direção.

6 PRODUTO

O produto final se apresentou no formato de caminhos percorridos para a construção colaborativa do currículo e modelos de planos para construção dos projetos. Esta pesquisa apresenta o percurso para se construir um currículo de forma colaborativa na perspectiva da Justiça Curricular, tendo por consequência as ações realizadas, criamos um modelo de plano de projeto que tem identificação pedagógica com a escola pesquisada. Apresentaremos primeiro o percurso da construção do currículo:

Quadro 11 - Produto final

1. Identificar as necessidades da escola.
2. Revisitar a proposta pedagógica da escola.
3. Reconhecer os princípios da comunidade local e escolar.
4. Identificar os principais problemas da comunidade escolar e buscar soluções pontuais de forma coletiva.
5. Analisar os projetos já existentes.
6. Desenvolver formação continuada sobre currículo e educação integral.
7. Apontar eixos de formação docente nos ATPCs de acordo com as dificuldades apresentadas.
8. Construir projetos de forma colaborativa.
9. Construir princípios de um currículo voltado para a formação integral do sujeito.
10. Desconstruir conceitos de educação buscando práticas inovadoras a favor das aprendizagens.
11. Retomada do plano de ação para flexibilização do mesmo.
12. Discussão sobre as dificuldades de aplicação do projeto.
13. Alinhar as formações continuadas voltadas para a compreensão do conceito de Justiça Curricular para a prática.
14. Continuar apresentando teorias sobre educação integral de acordo com os avanços conquistados.
15. Reconhecer as variadas formas com que os alunos aprendem.
16. Solicitar envolvimento dos pais sobre o que não poderia faltar num currículo.
17. Ter apoio do conselho de escola para construir o currículo.
18. Apresentar os perfis dos alunos aos docentes usando análises pontuais e censo escolar.
19. Identificar as reais necessidades dos alunos de acordo com o conceito de educação integral.
20. Realizar reflexões sobre o currículo de forma contínua.
21. Aprender a trabalhar de forma colaborativa, respeitando as diversas posições.
22. Repensar as oficinas na perspectiva da justiça curricular durante todo o processo de construção do currículo.
23. Elaboração e acompanhamento da rotina semanal do professor.

Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Esse processo que permitiu identificar o percurso percorrido para a construção do currículo não foi apresentado de forma linear, pois a organização da equipe gestora buscou desenvolver ações no formato de espiral, num movimento que muitas vezes se repetiam.

Modelo de plano para construção dos projetos.

Quadro 12 - Orientações para construção de projetos

1. Rever os princípios gerais e os específicos de cada disciplina;			
2. Refletir sobre o contexto e os sujeitos da comunidade escolar, levando em consideração: <ul style="list-style-type: none"> • CONHECENDO OS ALUNOS: QUE CONHECIMENTOS SÃO PRIORITÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO E PARA A FORMAÇÃO HUMANA DE NOSSOS ALUNOS? • CONHECENDO OS PROFESSORES: QUE CONHECIMENTOS POSSO TROCAR E COMPARTILHAR COM MEUS COLEGAS? PODEMOS TRABALHAR JUNTOS? • CONHECER A ESCOLA: QUE ESPAÇOS E RECURSOS PODEMOS USAR PARA REALIZAR NOSSOS PROJETOS? • CONHECER A COMUNIDADE: QUE SABERES POSSUEM OS PAIS, FUNCIONÁRIOS E OUTROS MEMBROS DA COMUNIDADE? ELES PODEM COLABORAR COM O TRABALHO DA ESCOLA? 			
3. Apresentar tabela com as atividades previstas para o ano letivo:			
OFICINAS/ANO	BIMESTRE	Tema	ATIVIDADES
(EXEMPLO) Socioemocional 1º Ano	1º Bim	Empatia	Diferenças no dia a dia
			Diversidade cultural (regional)
			Inclusão
			Solidariedade e empatia
			Vivendo em sociedade
	2º Bim		
	3º Bim		
	4º Bim		
Esta tabela é um resumo do que será trabalhado durante o ano letivo. O objetivo é facilitar o entendimento dos pais referente ao que será desenvolvido com os alunos.			
4. O tema trabalhado deve partir de uma problemática identificada pelo professor. Não precisa necessariamente ser desenvolvido o mesmo tema em todas as turmas, já que a problemática da turma A pode ser diferente da turma B;			

5. Partir dos conhecimentos prévios dos alunos , e apresentando novos saberes . Não permanecer na superfície do conhecimento;
6. O projeto deve ser construído visando uma sequência didática , com etapas de conhecimentos evolutivos, para que o aluno possa compreender o todo. Esse processo precisa levar em consideração o tempo de cada aluno;
7. Apresentar diversidade metodológica para atingir todos os discentes;
8. O projeto precisa apresentar um produto final para que possa ser identificado o objetivo alcançado . Assim, as ações realizadas no final de cada bimestre serão vistas como um fechamento do projeto e responderá ao objetivo apontado no início do trabalho;
9. Para construir o projeto é preciso preencher a planilha de Plano de Ação, contendo:
<ul style="list-style-type: none"> • Nome do professor;
<ul style="list-style-type: none"> • Ano/Série;
<ul style="list-style-type: none"> • Nome da oficina/Parte diversificada;
<ul style="list-style-type: none"> • Título do projeto;
<ul style="list-style-type: none"> • Descrição do projeto;
<ul style="list-style-type: none"> • Produto final (apresentação, roda de conversa, atividade, confecção...). importante usar o momento do produto final para apresentar a toda comunidade escolar (se possível local) com oportunidade de reflexão. Ex. se o tema trabalhado for desigualdade no 2º ano, após a sua apresentação teatral para o 1º ano, seria interessante que houvesse um momento de reflexão e troca de informações, assim, saberemos se a mensagem transmitida via teatro teve o seu objetivo alcançado ou não. Por esse motivo é viável que as apresentações finais sejam para turmas pequenas.
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo. O objetivo não pode ser subjetivo, é necessário apresentar características que possam ser avaliadas ao final de cada etapa ou projeto. Exemplo de objetivo subjetivo: “ desenvolver o senso crítico dos alunos”. Após o término do projeto ou na apresentação final, como é que o professor pode avaliar o senso crítico do aluno? Com quais ferramentas? Exemplo de Objetivo ação: “os alunos produzirão um artigo que possa demonstrar que eles atingiram um senso crítico” O verbo utilizado precisa estar “amarrado” à ação. O professor passará a ter um objetivo que possa ser mensurado. O professor avalia seu trabalho e a aprendizagem dos alunos identificando cada objetivo e analisando se eles foram atingidos ou não.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia. É importante que a metodologia seja diversificada. A metodologia é o caminho percorrido para alcançar cada objetivo, por esse motivo ela pode ser dividida em etapas. O fato do percurso ser apresentado com metodologias diferenciadas é porque cada aluno aprende de uma forma. Não adianta repetir o conhecimento por 5 vezes ou mais utilizando-se da mesma metodologia, se o aluno não entendeu na segunda tentativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos pedagógicos utilizados;

<ul style="list-style-type: none"> • Sala temática utilizada;
<ul style="list-style-type: none"> • Interdisciplinar com qual oficina. Trabalhar de forma interdisciplinar não significa que os sujeitos estarão sempre juntos. Cada oficina tem a sua particularidade, essas características estão alinhadas às demais oficinas, mas não pode deixar de ser trabalhada e potencializada dentro das suas propriedades. É importante que cada oficina trabalhe temas diferentes, assim os alunos passarão a adquirir mais conhecimento sobre o todo. A interdisciplinaridade contribui com a aprendizagem quando o professor consegue relacionar as ações do seu tema com o tema do outro professor, mesmo trabalhando assuntos diferentes. O aluno passa a ganhar mais conhecimento, aprende a identificar saberes distintos e a relacioná-los.
<ul style="list-style-type: none"> • Cronograma. O projeto precisa ser finalizado dentro do mesmo bimestre. Ele precisa ter um começo, meio e fim. Com introdução, desenvolvimento (ações) e produto final. O cronograma precisa necessariamente estar acompanhado de datas, com cada ação apontada na metodologia. É importante que o professor coloque datas reais para que seja realizado um acompanhamento de avanços e atrasos, assim o professor poderá durante a aplicação do seu projeto inserir novas ações ou flexibilizar o planejamento inicial.
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento. Espera-se que o professor aponte os conhecimentos que serão alcançados pelos alunos. -“conhecimento, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna” (Severino, 2001, p. 40) Para contribuir na construção do conhecimento, o professor pode utilizar a pergunta a seguir como provocador da reflexão: - Quais conhecimentos contribuirão para a aprendizagem desejada buscando acesso a uma vida digna?
<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado. Espera-se que o professor aponte os cuidados que serão praticados por eles mesmos, a fim de alcançar seus objetivos junto aos alunos. “cuidado com <u>todos os sujeitos do currículo</u>, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos” Para ajudar na reflexão sobre os cuidados, segue pergunta de confronto construtivo: Quais são os conjuntos de ações que contribuirão para a prática curricular?
<ul style="list-style-type: none"> • Convivência. A democracia será identificada nesse item, por meio de práticas coletivas. “convivência escolar democrática e <u>solidária</u>, para que se consolidem <u>valores humanitários</u> e se crie uma <u>cultura de debate democrático e de respeito ao outro</u>” Para dar suporte ao professor na hora de registrar as conquistas desejadas no campo da convivência, é importante refletir sobre a seguinte pergunta: No que o professor espera que o projeto contribua na área da convivência, durante o processo de aprendizagem e ao término do projeto?

Fonte: Organizado pelo pesquisador 2019

Oficina não deve ser trabalhada no formato de aula tradicional, como se estivesse lendo apostila. Oficina é a oportunidade de desconstruir a ideia de que só

existe uma única forma de se ensinar e aprender, é o momento de vivenciar os temas debatidos.

Recomendações aos gestores que vierem a passar por situações semelhantes às minhas, com inquietações parecidas e realidades próximas, registrem suas preocupações sistematizando os desafios, construindo colaborativamente as soluções possíveis. Não é interessante que o formato de construção do currículo apresentado aqui seja reproduzido em qualquer escola, pois para que haja identificação do professor com a ideia de projetos voltados para a formação integral do homem é preciso que os sujeitos se envolvam em todo processo de construção do currículo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de um currículo direcionado às oficinas da Escola de Tempo Integral (ETI) foi a problemática que esteve na origem das inquietações iniciais e das reflexões sobre as necessidades da escola onde foi desenvolvida a presente pesquisa-ação colaborativa.

A carência de um currículo voltado para as necessidades daqueles alunos deixava os professores reféns do imediatismo, contribuindo para o desenvolvimento de atividades direcionadas a diversos interesses, menos aos dos alunos. Não se levava em consideração que tipo de aluno se pretendia formar, não existia um olhar voltado para as necessidades e para os valores coletivos, não se via o aluno com humanidade, não existia preocupação com a importância do acesso ao conhecimento do mundo.

Esses foram os principais motivos que me levaram a iniciar um debate sobre o tipo de currículo que tínhamos, e o que seria preciso alterar para atingir o tipo de aluno que queríamos. Foi observado que os alunos matriculados na escola pesquisada não estavam felizes por ficarem tanto tempo na escola, pois as experiências oferecidas eram pobres em conteúdos e diversidade metodológica. A extensão do tempo do aluno no período vespertino não era aproveitada para desenvolver uma educação integral, mas para fazer mais do mesmo, repetindo o formato das aulas da manhã para fazer reforço escolar. Essa expectativa não era apenas a do sistema, mas também dos pais, que pediam, mais aulas tradicionais, com foco em português e matemática, e o controle da disciplina e comportamento moral de seus filhos.

Ao pesquisarmos sobre o tipo de aluno que tínhamos e refletirmos sobre os alunos que queríamos formar, passamos a estudar, com o conjunto dos professores, a diferença entre Escola de Tempo Integral e Educação Integral. Foi possível perceber que a noção de educação integral dos professores se identificava, vagamente, com “formação do cidadão” para o “convívio em sociedade”, principalmente considerando o comportamento dos alunos “mais carentes”, pois, em geral, são eles os que menos revelam interesse em estudar, seja por falta de estímulo ou por não viam relação alguma do conhecimento trabalhado em sala de aula com o seu cotidiano.

Diante desse quadro, o objetivo geral desta pesquisa foi construir uma proposta curricular para as oficinas da Escola de Tempo Integral (ETI) na perspectiva da justiça curricular e da qualidade social da educação. Para iniciar a construção do currículo foi preciso ter acesso aos conceitos de currículo, analisar o que se estava sendo desenvolvido em sala de aula pelos docentes e o que eles entendiam por currículo. A intenção era pensar em currículo para escola de tempo integral, levando em consideração o Projeto Político Pedagógico da escola, respeitando a identidade já existente.

Essas ações foram ao encontro do primeiro objetivo específico: mobilizar a equipe escolar para a elaboração de uma proposta curricular com vistas à educação integral dos alunos. Essa mobilização só faria sentido se a educação praticada naquela escola considerasse os alunos como pessoas que aprendem e ensinam, sujeitos carregados de experiências e que precisavam ser reconhecidos como protagonistas da sua própria vida. Para isso ocorrer o professor precisa pensar num currículo livre, com ações voltadas para a formação do sujeito autônomo, aquele que escolhe seu próprio caminho, distante de uma pedagogia direcionada ao suposto sucesso nas avaliações externas.

Para alcançar essas premissas foi preciso atender ao segundo objetivo específico: identificar as características e necessidades da comunidade escolar, visando à construção colaborativa de um currículo na perspectiva da justiça curricular e de qualidade social. Não basta pensar num currículo integrador como salvador universal da educação, não existe uma única ferramenta pedagógica que possa garantir sucesso escolar, é preciso considerar **conceitos curriculares**, **referências norteadoras** e **autonomia organizacional** para idealizar o “currículo realmente social”.

Ao discutirmos conceitos curriculares com os professores foi possível desconstruir a ideia de que um currículo é a mesma coisa de sequência de conteúdos, abrindo espaço para o entendimento de que o professor não é o único sujeito da escola detentor do currículo, pois todos os envolvidos desenvolvem o currículo de diversas formas.

Pensando nas referências norteadoras, a que mais se aproximou dos interesses da escola pesquisada foi a da Justiça Curricular, lembrando que algumas práticas pedagógicas já estavam sendo desenvolvidas, mas sem uma fundamentação conceitual consistente sobre o conceito que se tornou central,

principalmente, no segundo ano deste trabalho. As três dimensões da Justiça curricular - Conhecimento, Cuidado e Convivência - muito agregaram ao processo de construção do currículo, pois os professores colaboradores desta pesquisa se identificaram com as dimensões apresentadas. Essas três dimensões não estão restritas apenas ao currículo, elas tomaram corpo dentro das ações da gestão escolar que, em um plano ampliado, também fazem parte do currículo vivido pelos alunos. O cuidado com os espaços e com as pessoas da escola tem fortalecido as ações democráticas com maior acesso aos conhecimentos e consolidação da cultura escolar, numa busca pela qualidade social da educação.

O currículo pretendido pelos integrantes dessa escola é predominantemente voltado para a inclusão social do indivíduo, com características de acolhimento dos mais necessitados, um currículo que se preocupa com alimentação, saúde, segurança, conhecimento, valores coletivos e individuais, e respeito à diversidade. Um currículo que se opõe à competitividade tão presente nas salas de aula, focadas principalmente nas avaliações educacionais e internalizadas pelos professores (pois essa foi a forma com que eles foram ensinados).

Para realizar esse “currículo social” é preciso reconhecer e investir na autonomia dos sujeitos e proporcionar momentos de reflexão e exposição de ideias. Daí termos optado pelos caminhos metodológicos da pesquisa-ação colaborativa, pois essa escolha permitir garantir a participação dos sujeitos e construir uma proposta curricular com a flexibilidade necessária para combater práticas tradicionais desconectadas da realidade dos alunos.

O currículo construído colaborativamente permite fazer mudanças nas práticas pedagógicas, diversificar as metodologias e proporcionar aos alunos outras possibilidades de acesso ao conhecimento e a novas experiências. A escola recebe, dos órgãos centrais de ensino, um conjunto de aprendizagens essenciais, no formato de conteúdos, que devem ser ensinados aos alunos pelos professores. Esse documento prescrito era visto inicialmente pelos docentes como “o currículo da escola”.

Após a realização das sessões reflexivas, porém, os docentes passaram a ter uma outra perspectiva de currículo, compreendendo esse termo como algo mais amplo e mais dinâmico. O documento norteador das práticas curriculares não foram e nem serão desprezados pelos professores e pela equipe gestora, e não apenas porque são os responsáveis por apresentar esses conteúdos aos alunos, prestar

contas ao sistema e preparar os alunos para as avaliações externas. Mas também porque reconhecem que o ambiente escolar é o único espaço em que os alunos terão acesso aos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade e que lhes servirão de ferramentas para melhor compreender o mundo em que vivem.

No entanto, após as vivências proporcionadas ao longo deste trabalho coletivo, os professores já manifestam a preocupação e a intenção de avaliar esses materiais externos, adaptá-los às necessidades dos alunos e trabalhar os conteúdos a partir da metodologia escolhida pelos próprios docentes. Em outras palavras, percebe-se que houve um entendimento geral de que o verdadeiro currículo é construído na escola, a partir do trabalho de recontextualização, tradução e interpretação que só pode ser realizado pelos sujeitos do currículo, principalmente, pela ação dos professores.

Entre os resultados, o processo de pesquisa-ação colaborativa levou os participantes a refletir sobre o contexto escolar por meio de análises de documentos e materiais teóricos; a identificar problemas e buscar soluções coletivas, com um olhar mais analítico; a reconhecer que o projeto político-pedagógico é um documento vivo que expressa a identidade da escola e guarda suas memórias.

O reconhecimento e o olhar atento para a comunidade escolar foi importante para planejar ações endereçadas aos sujeitos concretos e para atuar sobre os problemas identificados. Pode-se citar como exemplo a falta de vínculos dos alunos com o bairro da escola, já que a maioria dos discentes mora em outros bairro e até mesmo em outro município. Levar em consideração essas informações foi importante para desenvolver ações valorizassem e ampliassem as experiências dos alunos, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

O terceiro objetivo específico - descrever os percursos e estratégias acionados pelo gestor para a construção de uma proposta curricular colaborativa na perspectiva da justiça curricular e da qualidade social da educação - foi alcançado por meio do relatório desta pesquisa. Nossa intenção é contribuir com gestores e educadores que vivam situações parecidas com as da escola pesquisada.

No entanto, não se tem a pretensão de que o produto dessa experiência possa ser replicado ou tomado como um modelo de currículo a ser seguido. Ao contrário, procuramos focar nas práticas de construção do currículo, ou seja, no percurso da elaboração da proposta curricular. Por isso, não será apresentado aqui o currículo fruto da pesquisa, mas sim o percurso e as estratégias acionadas para

que chegássemos aos resultados obtidos que, como se viu, são provisórios e estão em constante movimento.

No processo de construção de um currículo para as oficinas da Escola de Tempo Integral na perspectiva da justiça curricular, os pesquisadores se depararam com desafios e ganhos que ampliaram sua visão como docentes, e proporcionaram avanços na direção de uma escola de qualidade social. Do ponto de vista operacional, um dos principais desafios enfrentados pela equipe gestora (e pelos professores no desenvolvimento dos projetos) foi a fragmentação do tempo, imposto pelo currículo prescrito do Projeto ETI. Esse formato impede práticas pedagógicas que atendam às demandas da educação integral.

Esse obstáculo não foi superado durante o desenvolvimento da pesquisa, mas ele se tornou inteligível para todos sujeitos nos exercícios de avaliação realizados ao final de cada etapa do processo. Reconhecer esse obstáculo como problema é o primeiro passo para que, na continuidade dos trabalhos, ele se torne objeto de estudo, análise e de busca de soluções que dependem, antes de tudo, da participação de todos nas negociações e decisões que precisam ser tomadas coletivamente, respeitando, na prática, o princípio da gestão democrática.

Quanto aos ganhos na construção do currículo temos como termômetro de verificação as mudanças no “clima” escolar, o comportamento e comprometimento dos professores, a satisfação dos pais e as atitudes dos alunos. O **ambiente escolar** está mais agradável devido à valorização das práticas pedagógicas, que passaram a fazer sentido para todos os envolvidos, com ações objetivas e centradas nas necessidades dos alunos.

O **comprometimento dos professores** teve enorme contribuição para a melhoria desse ambiente escolar, uma das formas de identificar isso foi o controle de presença dos docentes, pois o número de faltas diminuiu, foi notado também uma maior preocupação por parte dos professores em pesquisar mais sobre os assuntos discutidos nas formações continuadas (currículo e educação integral). Quando os temas trabalhados nas oficinas passaram a dialogar com as necessidades dos alunos e foram também organizados para que houvesse participação dos pais, recebemos retorno da comunidade aprovando o direcionamento pedagógico, refletindo na **satisfação dos pais** referente ao currículo praticado na sala de aula, surtindo efeito também fora dos muros da escola.

Indiscutivelmente, foram muitas as mudanças observadas, principalmente, nos alunos (alvo e razão da pesquisa): na maior participação nas aulas; nas **atitudes** em relação ao outro; na alegria de participarem das oficinas; no envolvimento efetivo com as atividades se comparado com as aulas regulares; na redução de ocorrências de indisciplina; na maior exposição de todos nas rodas de conversa; no respeito demonstrado ao ouvir as falas dos colegas; e na alegria de serem alunos dessa escola.

É bem possível que, conceitualmente, o pesquisador e o grupo de professores colaboradores da pesquisa ainda tenham um longo caminho a percorrer. Mas os sinais externos dos efeitos dessas práticas nos dão bons motivos para pensar que chegamos muito perto do propósito de um currículo na perspectiva da justiça curricular.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

APPLE, Michael W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOAVIDA, A M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *In*: GTI (Org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. (Ministério da Educação). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p. (Série Mais Educação).

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília: SEB/MEC, 2011. 64p. Série Mais Educação. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos_elaborar_educ_integral_cecipe_seb.pdf Acesso em: 02 abr.2019.

CASTRO, Adriana; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, L. M. C. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p. 91-101, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, L. M. C. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. Rio de Janeiro, UFRJ, maio-ago. v. 20, n. 46, 2010. p. 249- 259. Disponível em: www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf. Acesso em: mar. 2019.

CONNELL, R. W. Just education. **Journal of Education Policy**, v. 27, n. 5, p. 681-683, 2012.

CURY, C.R.J. Qualidade em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Ed.. Brasília, DF: UNESCO, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. *In: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*. Educação Integral. n. 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R.. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo da população de 2010**. Disponível em: www.ibge.com.br. Acesso em: 27 mar. 2019.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa. Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2002.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos - Etapas, Papéis e Atores.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

PARO, V. H. *et al.* **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana F. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n.3, p. 785-800, set/dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar, por uma docência da melhor qualidade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, S. S.; PONCE, Branca Jurema. Políticas curriculares para a educação básica: contribuições da revista e-curriculum para o estado da arte da questão (2010-2015). **Revista e-curriculum (PUCSP)**, v. 14, p. 625-652, 2016.

SÁ, Kátia Regina. Educação em tempo integral e currículo: o que revelam as pesquisas de pós-graduação? In: ENDIPE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO NO CONTEXTO POLÍTICO CONTEMPORÂNEO: CENAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. 2016. **Anais: [...].** 2016.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral

SÃO PAULO. **Resolução SE-60, de 06 de dezembro de-2017.** Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/60_17.HTM?Time=24/04/2019%2017:45:07. Acesso em: 15 mar. 2019.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2013. p. 13-53.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n.150, p. 407-425, 1984. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>. Acesso em: 11 abr. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, mar. 2016.

ZEICHNER, K. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p. 12-28.

APÊNDICE A – PAUTA DA SESSÃO REFLEXIVA 1

Pauta Replanejamento escola julho/2018

Objetivo: Refletir sobre a história da educação integral no Brasil e o modelo atual. É preciso se formar para depois ensinar.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

- Movimento escolanovista, início do século XX;
- Movimento Integralista Brasileiro –MIB 1930;
- Manifesto dos pioneiros da Educação Nova 1932;
- Centro Integrado de Educação Pública –CIEPs 1980;
- Programa de Formação Integral da Criança –Profic 1986;
- Conferência da UNESCO 1990 Educação para o século XXI;
- Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de SP 2005;
- PNE 2014 META 6;
- Programa Mais Educação;
- John Dewey e a Educação Integral

Educação Integral no período Neoliberal.

Conceito de Educação Integral.

As sessões reflexivas delivaram das seguintes questões:

- Identidade da escola;
- Que aluno nós temos;
- Que aluno queremos formar?;
- Seis princípios do currículo da secretaria da Educação do Estado de São Paulo;
- O que é currículo oculto?
- Como medir o que é melhor para o aluno?

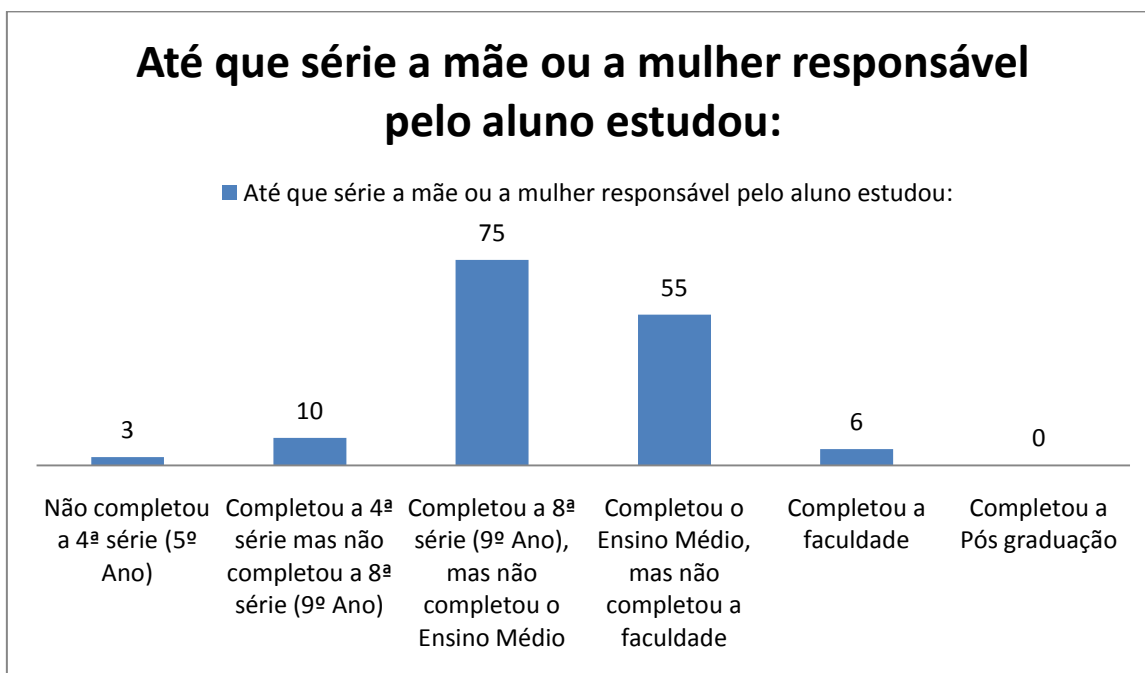
APÊNDICE B – PAUTA DA SESSÃO REFLEXIVA 2

CONHECENDO O PERFIL DA COMUNIDADE

- **CONHECENDO OS ALUNOS:** QUE CONHECIMENTOS SÃO PRIORITÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO E PARA A FORMAÇÃO HUMANA DE NOSSOS ALUNOS? **CONHECENDO OS PROFESSORES:** QUE CONHECIMENTOS POSSO TROCAR E COMPARTILHAR COM MEUS COLEGAS ? PODEMOS TRABALHAR JUNTOS?
- **CONHECER A ESCOLA:** QUE ESPAÇOS E RECURSOS PODEMOS USAR PARA REALIZAR NOSSOS PROJETOS?
- **CONHECER A COMUNIDADE:** QUE SABERES POSSUEM OS PAIS, FUNCIONÁRIOS E OUTROS MEMBROS DA COMUNIDADE? ELES PODEM COLABORAR COM O TRABALHO DA ESCOLA?

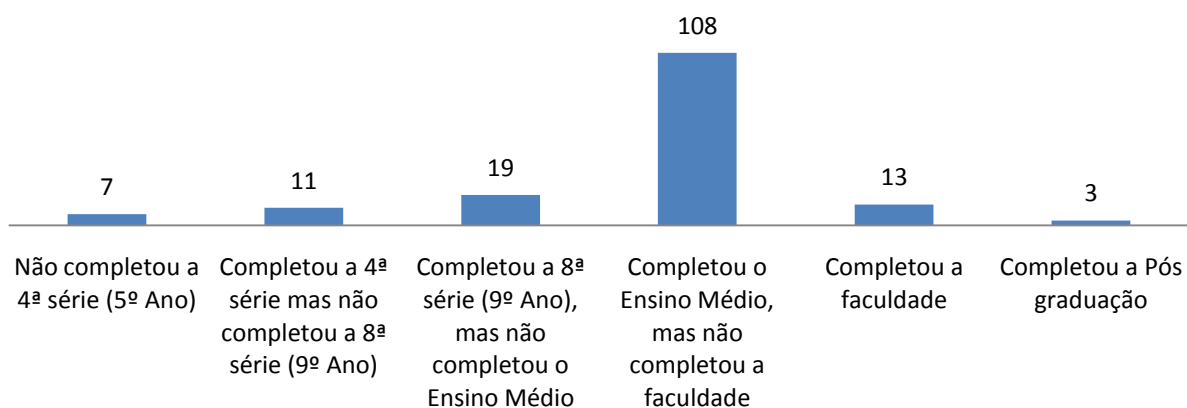
Questionário sobre perfil dos pais e participação da vida escolar da criança.

Dos 202 alunos que receberam os questionários em 2018, 162 devolveram respondidos.



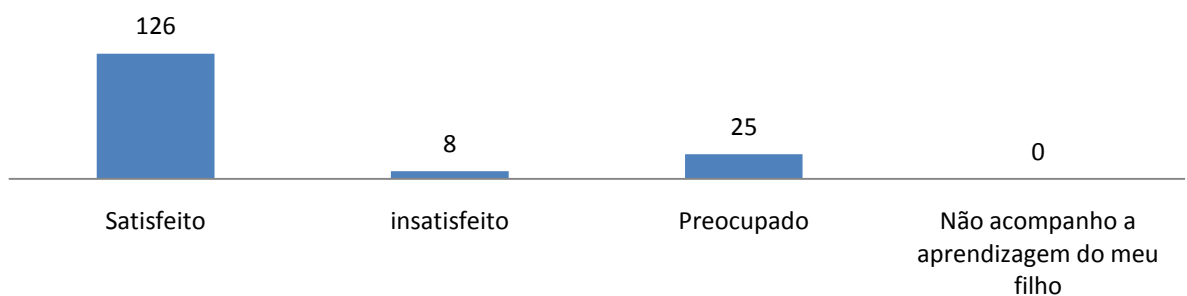
Até que série o pai ou homem responsável pelo aluno estudou:

■ Até que série o pai ou homem responsável pelo aluno estudou:



Sobre a aprendizagem do seu filho, você está:

■ Sobre a aprendizagem do seu filho, você está:



Quais temas você gostaria que o professor de seu filho desenvolvesse na sala de aula?

Questão aberta.

Opções mais apontadas pelos pais:

1. Reforço de Língua Portuguesa;	9. Inclusão;
2. Reforço de Matemática;	10. Importância da alimentação;
3. Responsabilidade;	11. Projeto de interdisciplinaridade;
4. Organização;	12. Noções de finanças;
5. Amor ao próximo;	13. Letras de mão;
6. Atividades de educação física;	14. Respeito;
7. Mais leitura;	15. Raça/gênero;
8. Mais lição de casa;	16. Comportamento.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS PAIS

Senhores pais ou responsável:

Com o objetivo de estreitarmos a relação família, escola e alunos estamos enviando um questionário para aprimoramento do nosso Projeto Político Pedagógico e para conhecermos o perfil da nossa comunidade escolar. Este questionário deverá ser preenchido pelo responsável legal e entregue até o dia 24 DE SETEMBRO para a professora da sala. Não há necessidade da identificação

Refletindo sobre os assuntos relacionados, responda as questões abaixo, assinalando apenas UMA das alternativas:

- 1) Seu filho(a) tem lição de casa?
 diariamente
 uma ou duas vezes por semana
 três ou quatro vezes por semana
 não acompanho
 nunca tem

- 2) Vocês ajudam seu filho(a) na lição de casa?
 sempre
 às vezes
 somente quando ele(a) me pede ajuda
 somente quando eu tenho tempo
 nunca

- 3) Vocês compareceram na reunião de pais e mestres neste ano?
 uma vez
 duas vezes
 compareci mas cheguei atrasado ou sai antes do término
 uma outra pessoa foi me representando
 não compareci

- 4) Vocês conseguem tirar as dúvidas com os professores quando há essa necessidade?
 sempre
 às vezes
 nunca precisei
 quando necessitei não fui atendida

- 5) Vocês acompanham o caderno de recados de seu filho(a)?
 diariamente
 duas vezes por semana
 três ou quatro vezes por semana
 não acompanho
 meu filho(a) não possui o caderno de recados

6) Vocês conversam com seu filho(a) sobre o que acontece na escola:

- diariamente
- duas vezes por semana
- três ou quatro vezes por semana
- não converso sobre esse assunto

7) Sobre a aprendizagem do seu filho(a) você está:

- satisfeito(a)
- insatisfeito(a)
- preocupado(a)
- não acompanho a aprendizagem do meu filho(a)

8) Até que série o pai, ou homem responsável pelo aluno(a) estudou:

- não completou a 4ª série (5ºano)
- completou a 4ª série (5º ano), mas não completou a 8ª série (9ºano)
- completou a 8ª série (9ºano), mas não completou o Ensino Médio
- completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade
- completou a Faculdade
- completou a pós graduação

9) Até que série a mãe, ou mulher responsável pelo aluno(a) estudou:

- não completou a 4ª série (5ºano)
- completou a 4ª série (5º ano), mas não completou a 8ª série (9ºano)
- completou a 8ª série (9ºano), mas não completou o Ensino Médio
- completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade
- completou a Faculdade
- completou a pós graduação
- não sei

10) Quais temas você gostaria que o professor de seu filho(a) desenvolvesse na sala de aula:

- reforço de Língua Portuguesa
- reforço de Matemática
- solidariedade
- autoestima
- responsabilidade
- perseverança
- outros. Qual _____

APÊNDICE D – PAUTA DA SESSÃO REFLEXIVA 3

Construção dos princípios do Currículo Colaborativo

Conceito de Currículo

Observe no vídeo:

- * Os alunos gostam do currículo?
- * O que é duplo currículo?
- * Qual a relação entre currículo e gestão democrática?
- * O papel do professor na construção do currículo.

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Sacristán (1999, p. 61)

Referências para construção do currículo

BNCC

- * Pesquisa com os pais
- * Necessidades da comunidade
- * Observações do professores
- * outros...

Projeto

- * Tema (o que)
- * Objetivo
- * Bibliografia de referência
- * Período de execução
- * Estratégia de realização (como)

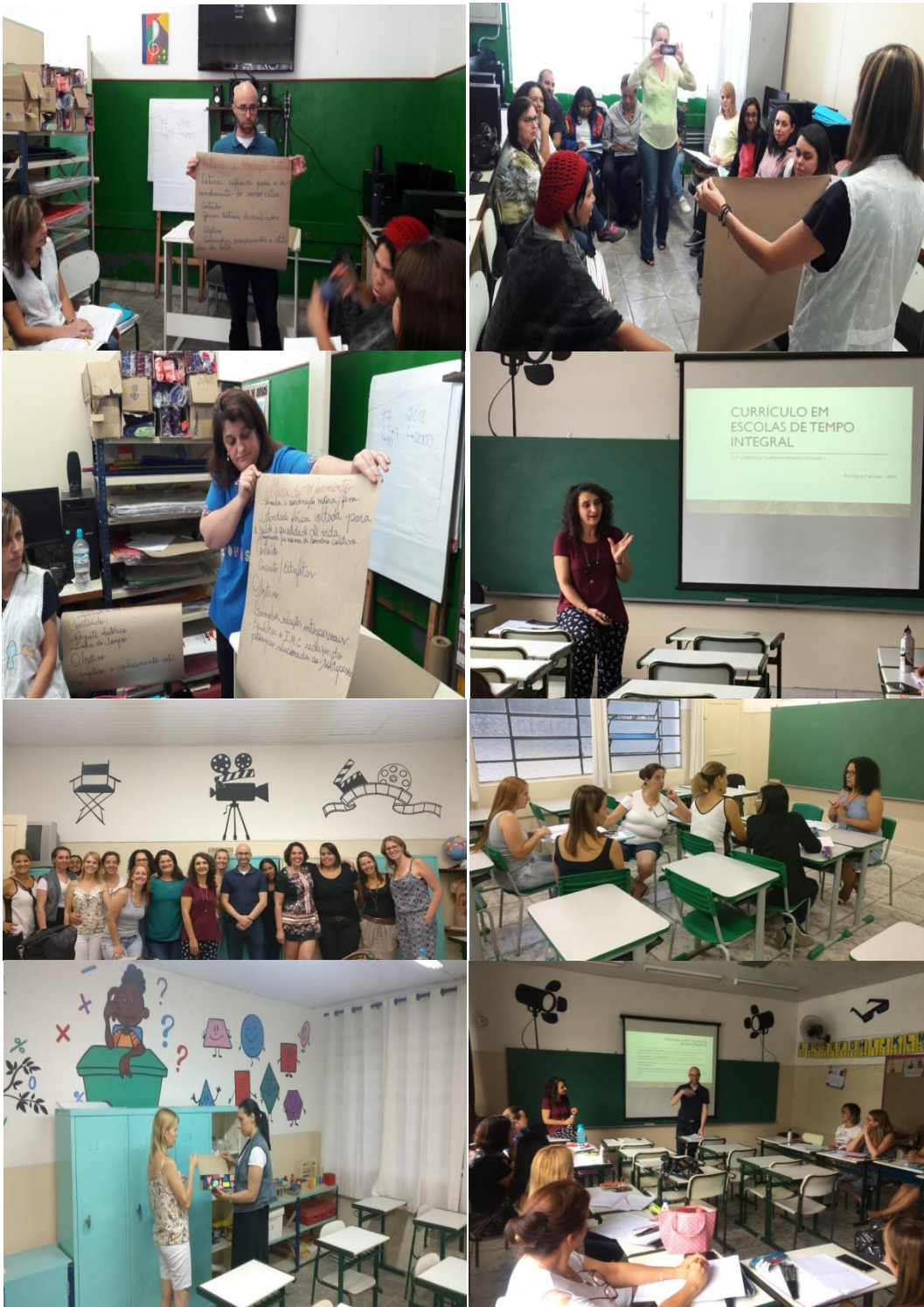
Princípios do Currículo:

1. Construção do conhecimento colaborativo diminuindo ações de competição;
2. Conteúdos que dialoguem com as necessidades da sociedade;
3. Valorização dos conhecimentos prévios;
4. Fazer/aprender experimentando;
5. Repensar o tempo e o espaço;

Dinâmica

4. Cada grupo apresentará no mínimo um princípio desejado para o currículo das oficinas tendo como referência a realidade da comunidade escolar e local;
5. Na busca de atingir esse princípio apresente um conteúdo que possa contemplá-lo contendo objetivo (por que considera esse tema importante?);
6. Socialize com os grupos de que forma essas ações serão colocadas em prática.

Sessões reflexivas



APÊNDICE E - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DOS ALUNOS

E.E. FORTUNATO PANDOLFI ARNONI
Rua: Boa Sorte, 162- Bairro: Colônia – Ribeirão Pires – Cep-09405-630
Fone: 4823-7453

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DA VOZ

Pelo presente instrumento particular () **AUTORIZO** () **NÃO AUTORIZO**, de forma totalmente gratuita a concessão de imagem e som da voz, registrados em vídeo, fotografia, computador, aulas, atividades gerais, exposições, festividades, desfiles cívicos e afins nas atividades realizadas no projeto pedagógico da ESCOLA ESTADUAL FORTUNATO PANDOLFI ARNONI, por meio de blog, site, facebook, slides, folhetos, cartazes, painéis e banners.

Nome do aluno(a) _____

Nome do responsável _____ RG: _____

Assinatura do responsável: _____ / _____ / 20_____

E.E. FORTUNATO PANDOLFI ARNONI
Rua: Boa Sorte, 162- Bairro: Colônia – Ribeirão Pires – Cep-09405-630
Fone: 4823-7453

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DA VOZ

Pelo presente instrumento particular () **AUTORIZO** () **NÃO AUTORIZO**, de forma totalmente gratuita a concessão de imagem e som da voz, registrados em vídeo, fotografia, computador, aulas, atividades gerais, exposições, festividades, desfiles cívicos e afins nas atividades realizadas no projeto pedagógico da ESCOLA ESTADUAL FORTUNATO PANDOLFI ARNONI, por meio de blog, site, facebook, slides, folhetos, cartazes, painéis e banners.

Nome do aluno(a) _____

Nome do responsável _____ RG: _____

Assinatura do responsável: _____ / _____ / 20_____

APÊNDICE F - EVOLUÇÃO DOS PROJETOS DE INGLÊS

Primeiro projeto:

ALGUNS PRINCÍPIOS:

- Reconhecer e relacionar a língua inglesa como uma oportunidade de estudo do meio/dimensão intelectual.
- Interligar as diferentes áreas do conhecimento e estabelecer ligações.
- Desenvolver a oralidade em língua inglesa.

1º BIMESTRE

TEMA: A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS NO CONTEXTO ESCOLAR.

OBJETIVOS:

- Iniciar o desenvolvimento de um dos eixos das habilidades em LI:
A Competência Oral.
- Construir significados às aulas.
- Motivar os alunos a “querer aprender”.
- The alphabet Classroom.

ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO: 1º Ano ao 3º Ano

- Demonstrar aos alunos de forma prática e contextualizada o uso da LI no nosso cotidiano.
- Basear o 1º Bimestre no método Early Bird, inserindo aos poucos uma rotina de aula (método comunicativo) nas situações de comunicação.

CONTEÚDO: 1º Ano ao 3º Ano:

- Action Model Talk.
- Greetings e relacionados (Pequenas Frases).
- The Alphabet

ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO: 4º Ano ao 5º Ano

- Demonstrar aos alunos de forma prática e contextualizada o uso da LI no nosso cotidiano.
- Basear-se no 1º Bimestre no método Early Bird, inserindo aos poucos uma rotina de aula (método comunicativo) nas situações de comunicação.
- Apresentar algumas músicas e jogos temáticos.

CONTEÚDO: 4º Ano ao 5º Ano:

- Action Model Talk
- Total Physical Response
- Greetings e relacionados (Frases elaboradas para uso durante o ano)
- Músicas temáticas

Segundo projeto de Inglês

PLANO DE AÇÃO - OFICINAS

PROFESSOR: VERA LÚCIA DE CASTRO LAMELAS TURMA/ ANO: 2ºS

ANOS A E B

OFICINA: INGLÊS

TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA E ESTRATÉGIA
IDENTIDADE "ALL ABOUT ME"	ORALIDADE; SOCIALIZAÇÃO; APRESENTAR-SE EM INGLÊS E PORTUGUÊS; CONHECIMENTO DE TEMPO/ESPAÇO; LINGUAGEM VISUAL.	-EXPOSIÇÃO ORAL; -RODA DE CONVERSA; -APRESENTAÇÃO EM GRUPO OU INDIVIDUAL; - MÚSICAS TEMÁTICAS; -ALL ABOUT ME; -VÍDEO TEMÁTICO; -PRODUTO FINAL "CRACHÁ"
RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS	SALA TEMÁTICA UTILIZADA	INTERDISCIPLINAR COM QUAL OFICINA
-LIVRO LER E ESCREVER; -FOLHA IMPRESSA; -MATERIAIS BÁSICOS DE USO ESCOLAR; -CARTOLINA; -PAPEL CRAFT.	-VÍDEO; -PÁTIO; -QUADRA; -ESPAÇOS EXTERNOS	- INGLÊS; -LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO; -CULTURA DO MOVIMENTO; - LINGUAGENS ARTÍSTICAS; ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS.

Terceiro projeto de Inglês

PLANO DE AÇÃO – OFICINAS

ANO: 2º ANO - 3º BIMESTRE

PROFESSOR: Vera Lúcia de Castro Lamelas

OFICINA: INGLÊS

TITULO DO PROJETO: I´M FEELING – Expressing Feelings

DESCRIÇÃO DO PROJETO PRODUTO FINAL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS	SALA TEMÁTICA UTILIZADA
PRODUÇÃO DE UM VÍDEO TEMÁTICO - TIPOS DE SENTIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - INTRODUIZIR – ADJECTIVES, EXPRESSING FEELINGS. - VIVENCIAR DE FORMA SIGNIFICATIVA AS ATIVIDADES PROPOSTAS; - PRATICAR O QUE ESTA SENDO TRABALHADO; - FAZER, ENVOLVER-SE E REFLETIR O APRENDIZADO. - EXPRESSAR-SE EM INGLÊS. - FAZER USO DA “EXPRESSING FEELINGS” PARA CRIAÇÃO DE PEQUENAS FRASES. 	<p><i>1ªETAPA:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - INTERAR ALUNOS AO PROJETO - ENSINAR ALGUNS ADJETIVOS POR MEIO DE FLASH CARDS COM DINÂMICAS DE SALA - (EXPRESING) - GAME DA MEMÓRIA *LISTA DE ADJETIVOS ANEXO <p><i>2ªETAPA:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - MÚSICA TEMÁTICA – GAME DA MEMÓRIA OU BINGO DAS EXPRESSÕES. <p><i>3ªETAPA:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ASSISTIR A UM VIDEO SOBRE EXPRESSING FEELINGS 	<ul style="list-style-type: none"> SALA DE AULA QUADRO NEGRO SALA DE VIDEO CELULAR APARELHO DE SOM FLASH CARDS GAME EXPRESSING GAME BINGO MÚSICAS TEMÁTICAS VIDEO TEMÁTICO HUMAM MATERIAL 	<ul style="list-style-type: none"> - VÍDEO - SALA DE LEITURA - QUADRINHA - PÁTIO

INTERDISCIPLINAR	CRONOGRAMA	CONHECIMENTO	CUIDADO	CONVIVENCIA
<ul style="list-style-type: none"> - ARTE - CULTURA DO MOVIMENTO - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO - SÓCIO EMOCIONAL - ORIENTAÇÃO DE ESTUDO E PESQUISA - EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS 	3º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> - Exposições orais, reconhecimento e utilização de alguns adjetivos em inglês, ampliar o vocabulário e entender a utilização de adjetivos para expressar sentimentos específicos. Perceber a importância da língua inglesa em situações reais que propiciem a interação ao interpretar textos orais, escritos, verbais e não verbais por meio dos flash cards, games, dinâmicas e expressões orais. - Trabalhar a oralidade como foco principal do projeto. - Promover diálogo a cerca do trabalho desenvolvido. - Trabalhar com outras Oficinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar as aulas - Executar as tarefas de forma gradual, observando a participação e avanços dos alunos. - Fazer devolutivas, avaliar os avanços e retomar os conteúdos propostos. - Aplicar atividades específicas – recuperação / reforço – atividades contínuas. - Realizar o ProdutoFinal - Roda de conversa sobre o trabalho desenvolvido e opinião dos alunos <ul style="list-style-type: none"> – Quais foram as principais aprendizagens? - Avaliação: averiguar se os objetivos foram alcançados. * Analisar o projeto ao longo da execução, fazer as alterações necessárias para a conclusão dos objetivos propostos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levar os alunos a refletir continuamente sobre o seu papel individual para a existência de um todo harmônico e justo, criando senso colaborativo. - Respeito à qualidade da convivência com a diversidade. - Respeitar turnos de fala. - Aspectos que envolvem a oficina de Produção de Texto, oralidade e ampliação lexical – diálogo e interação com outros colegas de sala. - Interagir com os outros Componentes Curriculares.

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Decreto no. 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS no. 196/96)

Por meio deste Termo de Consentimento, solicitamos sua participação nesta atividade de formação e pesquisa cujo objetivo é identificar o trajeto realizado durante a construção do currículo por meio de reflexões coletivas. Essa atividade faz parte do projeto de pesquisa “**A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR ELABORA DE FORMA COLABORATIVA PARA AS OFICINAS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL-ETI**”, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional de Educação da USCS , sob orientação da Professora Dra. Sanny Silva da Rosa, RG 17.128.786-1. Sua participação é voluntária, sendo que tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Os dados serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso esteja de acordo, solicitamos que assine este Termo de Consentimento, com cópia ao(s) participante(s). Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com William Santos Nascimento, RG 43.344.658-4, Rua Pacaembu, 150 Rio Grande da Serra, William.nascimento2000@gmail.com.

(QUADRO COM O NOME DO PARTICIPANTE, CARGO/FUNÇÃO E ASSINATURA)

Estou ciente e concordo com este Termo de Compromisso:

Nome do outorgante: _____

Cargo: _____ RG: _____ Assinatura: _____

Ribeirão Pires, ____/____/____

ANEXO A – ATA DO CONSELHO DA ESCOLA



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE MAUÁ
E. E. FORTUNATO PANDOLFI ARNONI
Rua Boa Sorte, nº 162 – Jardim Colônia
Cep. 09402-400 – Ribeirão Pires – SP

Ribeirão Pires, 15 de Maio de 2018.

ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO CONSELHO DE ESCOLA E DA APM

Aos quinze dias do mês de maio de dois mil e dezoito, reuniram-se em uma das salas da E.E. Fortunato Pandolfi Arnoni sobre a presidência do diretor escolar William Santos Nascimento, os membros do Conselho de Escola e da APM da U.E. para tratar de assuntos pertinentes ao ambiente escolar. O diretor deu início à reunião agradecendo a presença de todos e informou que o primeiro assunto era referente às atribuições dos colegiados, pois nem todos os membros estavam cientes. Em seguida o diretor apresentou uma proposta de criar um novo colegiado chamado "Conselhinho", pois no início do mês de abril houve a eleição das chapas do Grêmio Estudantil durante o processo de eleição surgiu a ideia de eleger a chapa que não venceu o grêmio para serem os novos representantes do conselhinho. O objetivo é iniciar um trabalho de formação crítica e de responsabilização. Haverá uma reunião quinzenal com esse dois grupos com objetivo de criar espaços de diálogo e formação cidadã.

Foi dada sequência na reunião com apresentação do balancete mensal, apontando gasto e planejamento dos recursos de acordo com as necessidades da escola. Os membros do Conselho de Escola e da APM sugeriram a realização de uma horta para desenvolver atividades de plantio e colheita com os alunos e a construção de um jardim como espaço pedagógico que possa contribuir com as atividades escolares diversificadas, assim os alunos passariam a desenvolver leituras de textos dentro e fora da sala de aula.

Durante a reunião, o diretor apresentou uma carta recebida pela escola da Receita Federal alegando um débito ativo no valor de R\$ 2.471,04. A origem do débito a pagar é justificada como atraso na entrega da declaração referente ao ano de 2008. Os membros tomaram ciência da dívida e foi decidido que o diretor da escola entrará em contato com a Receita Federal para maiores esclarecimentos. Passamos a tratar de assunto relacionado ao calendário escolar, de acordo com o decreto 63.361 do dia 17/04/2018 que suspende o expediente nas repartições públicas no dia 30 de abril, e precisa ser reposto dentro do primeiro semestre letivo de 2018. Ficou decidido que o dia 30/04 será reposto no dia 26/05.

Passamos para a próxima pauta referente a atividade cultural que será realizada no dia 09/06 com o objetivo de articular as projetos escolares com a família e a comunidade está data será utilizada para exposição de atividades elaboradas pelos próprios alunos. Em seguida o diretor compartilhou as boas práticas observadas nas Escolas de Tempo Integral da Diretoria de Mauá e indagou a necessidade da construção de um currículo de forma colaborativa para as parte diversificada, pois muitos professores estão sem um direcionamento curricular para desenvolver suas práticas durante a aula, esse currículo precisa apresentar alguns princípios como impessoalidade, formação da criança para o convívio em sociedade, preparo para as avaliações externas, entre outros. Os membros concordaram com a necessidade da construção de um currículo/matriz desde que ele seja flexível de acordo com as necessidades momentâneas da comunidade escolar e local. Como último assunto da pauta foi apresentado aos membros o programa de Método de Melhoria de Resultados (MMR) que busca desenvolver uma metodologia para alcançar os resultados do IDESP de acordo com a meta projetada para o ano de 2018, foi apresentado um calendário de ações da construção do MMR da U.E. e finalizou a reunião apresentando aos membros a meta projetada pela escola que será trabalhada de forma coletiva por todos os integrantes da comunidades escolar, meta: Elevar a nota do IDESP da EE FORTUNATO PANDOLFI ARNONI, em 0,7 pontos para os anos iniciais em 2018. Sem mais a ser tratado deu-se por encerado a reunião.

[Handwritten signatures]

[Handwritten signatures]

William Santos Nascimento
RG: 43.344.658-4
Diretor de Escola