

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

THIAGO DE MEDEIROS DUTRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
PRIVADA DE JOÃO PESSOA - PB**

JOÃO PESSOA – PB

2015

THIAGO DE MEDEIROS DUTRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
PRIVADA DE JOÃO PESSOA - PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba – Linha de Pesquisa Aprendizagem em Organizações, como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Salete Barboza de Farias

JOÃO PESSOA – PB

2015

D978e Dutra, Thiago de Medeiros.
Educação integral, possibilidades e desafios de formação
continuada de professores: um estudo de caso em uma escola
privada de João Pessoa-PB / Thiago de Medeiros Dutra.-- João
Pessoa, 2015.
112f. : il.
Orientadora: Maria da Salete Barboza de Farias
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE/CCSA
1. Gestão organizacional. 2. Formação de professores.
3.Educação integral. 4. Formação – avaliação.

UFPB/BC

CDU: 334:658(043)

THIAGO DE MEDEIROS DUTRA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba – Linha de Pesquisa Aprendizagem em Organizações, como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão.

Aprovado

Em: 26 de fevereiro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Maria da Salete Barboza de Farias (MPGOA – UFPB)
Orientadora

Dr^a. Ana Paula Furtado Soares Pontes (MPPGAV/UFPB)
Titular

Dr^a. Wilson Honorato Aragão (MPGOA – UFPB)
Titular

Dr^a Adriana Valéria dos Santos Diniz (MPGOA – UFPB)
Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser tão gracioso com este seu filho pródigo.

Aos meus pais, Romildo Dutra de Oliveira e Maria Salete de Medeiros Dutra, fontes de inesgotáveis amor e dedicação.

Às minhas irmãs, Maria Izabel de Medeiros Dutra e Renata de Medeiros Dutra, exemplos de sabedoria e companheirismo.

A Pedro Mariano, mais novo membro da família e presente de Deus para minha vida.

À minha esposa, Daiane Couto Dutra, por estar presente em minha vida, fazendo-me conhecer em todos estes anos o verdadeiro sentido do amor.

A todos que fazem parte do Sistema Cidade Viva, por acreditar e investir em mim, mas, principalmente, por me ter não apenas como um funcionário, e sim como um amigo, um irmão e um filho.

Aos professores doutores Ana Paula Furtado Soares Pontes e Wilson Honorato Aragão pelas observações feitas na Banca de Qualificação, que foram extremamente relevantes para a conclusão deste trabalho.

À professora Dr^a. Maria da Salete Barbosa de Farias, orientadora paciente e dedicada deste trabalho. Com o passar do tempo, descobri que a coincidência com o nome da minha mãe era uma metáfora divina da representação daquilo que vivemos até aqui. Obrigado pelo cuidado! Não teria chegado até aqui sem você.

“Era uma vez uma cidade que possuía uma comunidade, que possuía uma escola. Mas os muros dessa escola eram fechados a essa comunidade. De repente, caíram-se os muros e não se sabia mais onde terminava a escola, onde começava a comunidade. E a cidade passou a ser uma grande aventura do conhecimento.”

(Texto extraído do DVD "O Direito de Aprender", uma realização da Associação Cidade Escola Aprendiz, em parceria com a UNICEF.)

RESUMO

Este trabalho versa sobre a Formação de Professores para uma proposta de Educação Integral a partir da avaliação participativa, democrática e reflexiva capaz de desenvolver um corpo docente preparado para formar holisticamente os alunos. A Educação Integral tem se desenvolvido em nosso Estado como política pública que garante os direitos humanos das crianças e dos adolescentes, ligando-se a saberes transdisciplinares, como Ética, Cidadania, Política e Saúde e não se limitando apenas a informar, mas a formar cidadãos conscientes e críticos. Trata-se de um Estudo de Caso desenvolvido na Escola Internacional Cidade Viva, instituição de ensino privado da cidade de João Pessoa que possui como pilares a educação em tempo integral, o ensino bilíngue e a ética cristã. Nesta pesquisa analisou-se o instrumento de avaliação desenvolvido com os professores, evidenciando saberes e competências vinculadas à proposta de educação Integral. No processo verificou-se que a avaliação participativa pode ser uma ferramenta democrática e objetiva que possibilita o crescimento profissional e integral do corpo docente.

Palavras – chave: Educação Integral; Formação de Professores; Formação pela Avaliação.

ABSTRACT

This work deals with the Training of Teachers for a proposal of Integral Education from the evaluation participatory, democratic and reflective able to develop a faculty prepared to holistically students. The Integral Education has been developed in our State as a public policy that ensures the human rights of children and adolescents, by turning the transdisciplinary knowledge, as ethics, Citizenship, Political and Health and not limited only to inform, but also to form citizens to be aware and critical. It is a Case Study of “Escola Internacional Cidade Viva”, private school institution locate in the city of Joao Pessoa that has as pillars education full-time, the bilingual teaching and Christian ethics. In this study we analyzed the assessment instrument developed with teachers, demonstrating knowledge and skills linked to the proposal of Integral education. In the process it was found that the participatory evaluation can be a democratic and an objective tool that allows the entire professional growth of faculty.

Key Words: Integral Education; Teacher Training; Training for the Evaluation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL	13
2.1 Breve histórico	13
2.2 Fundamentos teóricos de uma educação integral sob a perspectiva dos direitos humanos	20
2.3 Educação integral hoje	27
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	33
3.1 Aproximações teóricas sobre a formação de professores	33
3.2 Formação continuada para a educação integral	37
3.3 Avaliação como ferramenta na formação continuada de professores	42
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	48
4.1 A natureza da pesquisa	48
4.2 O campo da pesquisa	49
4.3 Os sujeitos e procedimentos da pesquisa	50
5 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CASO DA ESCOLA INTERNACIONAL CIDADE VIVA (EICV)	53
5.1 A dinâmica da formação continuada na EICV	53
5.2 Avaliando e formando professores na perspectiva da educação integral na EICV	58
5.2.1 O que os professores dizem	63
5.3 Quando teoria e prática se complementam	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70

REFERÊNCIAS.....	72
------------------	----

APÊNDICES.....	77
----------------	----

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO FUNDAMENTAL II E MÉDIO PELA COORDENAÇÃO.....	78
APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO FUNDAMENTAL II E MÉDIO PELOS ALUNOS.....	81
APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO FUNDAMENTAL I PELA COORDENAÇÃO.....	88
APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO INFANTIL PELA COORDENAÇÃO.....	96
APÊNDICE V – PEDAGOGIA INSTITUCIONAL.....	105
APÊNDICE VI – QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS DOS PROFESSORES SOBRE O PROJETO DE FORMAÇÃO PELA AVALIAÇÃO.....	106

1 INTRODUÇÃO

A educação integral tem surgido no Brasil como possibilidade que gera desenvolvimento acadêmico nos alunos, mas também como um modelo que possibilita outros saberes e conhecimentos, à medida que o contraturno é utilizado como momento de práticas esportivas, culturais e educacionais. O ponto principal deste modelo é a percepção holística sobre o sujeito, permitindo não apenas informar alunos, mas formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

A implementação da educação integral, segundo Mool (2009, p.37), exige a superação de inúmeros paradigmas vigentes em nossa sociedade. Aquela escola de um turno, focada em “jogar” conteúdos, abre espaço para uma educação que trabalhe também sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito ao próximo, valorização das diferenças, dentre outros. A referida autora ainda diz que o tempo e o espaço também são paradigmas a serem vencidos, onde a educação ocorre em mais de um turno e não está limitada às quatro paredes da sala de aula. Aprender em vários lugares e em novos momentos do dia são essenciais para a compreensão de uma educação que exige comunicação e reciprocidade.

A educação integral pressupõe que a formação dos alunos deva estar além do doutrinamento em determinados conteúdos e que educar envolve também discutir-se ética e direitos humanos, cidadania, democracia, desigualdades sociais, de raça e de gênero, política etc. Para tanto, deve-se pensar em uma pedagogia que transcende os espaços escolares, alcançando as ruas, os museus, as igrejas, a cultura local e os esportes. Tempo e espaço se relativizam e se cruzam, pois a aprendizagem significativa requer um maior período de estudo em novos ambientes escolares e não escolares.

A educação integral é um desafio que traz inúmeras possibilidades, quais sejam: inclusão social, formação holística do sujeito, desenvolvimento crítico da sociedade, dentre outros. Mudar é possível, mas, para tanto, será necessário vencer os paradigmas do tempo e do espaço da nossa educação e trabalhar, principalmente, com a formação do corpo docente, que é um dos principais responsáveis pela concretização destes ideais.

Segundo Libâneo (2011, p. 40-41), a formação integral de qualidade dos alunos depende de uma formação integral de qualidade dos professores, envolvendo uma

análise crítico-reflexiva do docente e suas atividades práticas como referência da teoria, e esta como fundamento de uma prática de melhor qualidade. Para tanto, Mool (2009, p. 39) entende que a própria jornada de trabalho do docente deve incluir períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, preparação de aulas e organização da vida escolar. Incluindo também profissionais de áreas indispensáveis para a concretização do ser holístico do projeto, tais como: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão social, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras. Dessa forma, a formação continuada para uma educação integral exige novos professores na construção e na concretização do Projeto Político-Pedagógico da Escola, bem como pressupõe profissionais dispostos a vencer paradigmas e a vivenciar este novo modelo educacional em nosso Estado.

Dessa forma, vemos que educar integralmente e em período integral exige novas concepções de formação continuada de professores. Neste sentido, ensinar é um termo que agora assume novos desafios e inúmeras possibilidades, exigindo também do corpo docente que se adapte a novas tecnologias e novos métodos de ensino.

Ao exercer a função de Supervisor Pedagógico em uma Escola privada e integral da capital do estado da Paraíba, deparamo-nos com uma grande dificuldade dos professores de perceberem que sua prática de ensino precisaria se adequar a um aluno que necessita ser educado em sua integralidade. Quanto à formação, era feita com capacitações esporádicas e rápidas onde se discutia as dificuldades de alguns alunos e das turmas. A avaliação era baseada em somente três critérios, relacionamento com a turma, disciplina e qualidade da aula, as notas eram dadas de 0 a 10 e o docente apenas recebia o resultado, sem nenhuma análise posterior que permitisse o crescimento enquanto professor.

Medo, insegurança e formas de se disfarçar o trabalho mal feito eram consequências, já trazidos por Perrenoud (2012, p. 42), de um trabalho de avaliação que não observa princípios basilares, como a democracia e o diálogo em sua construção e aplicação. Sem isto, o professor se sente apenas observado e julgado, não percebendo neste instrumento um meio de crescimento profissional.

Neste contexto, surgiu a preocupação de desenvolver um projeto de formação que tivesse o ensino integral como base, mas que não fosse generalista como o anterior, ao contrário, que fosse algo objetivo em seus critérios, mas democrático em sua construção, gerando um ambiente de discussão reflexivo e crítico, onde os

professores poderiam perceber-se e participar na criação de um corpo docente aprendente. Para tanto, o Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes, na linha de pesquisa “Aprendizagem nas Organizações” surgiu como uma oportunidade de analisar a proposta da avaliação como uma ferramenta na formação de professores para a Educação Integral.

A Escola Internacional Cidade Viva tem como fundamento a Educação Integral, o Ensino Bilíngue e a Ética Cristã. São 600 alunos divididos em salas climatizadas que possuem televisão, computador e acesso à internet. O aluno realiza suas refeições no restaurante da Escola, onde nutricionistas acompanham o discente, educando-o na área nutricional. No contraturno, o aluno possui aulas de língua estrangeira, plantões de dúvida, além de oficinas de artes, dança, xadrez, robótica, esportes, dentre outros. Assim, vendo que a presença do aluno na Escola é maior e que sua formação é integral, é notório que o corpo docente será um grande responsável pelo sucesso deste novo sistema.

Dito isso, algumas questões podem ser levantadas, tais como: os nossos professores estão preparados para as inovações que o ensino integral propõe? A Escola Internacional Cidade Viva está formando seus profissionais para uma educação que relativizou o tempo e o espaço do aprendizado? A avaliação como ferramenta de formação para o Integral tem gerado desenvolvimento profissional? O corpo docente tem refletido criticamente sobre sua prática em sala de aula a partir da avaliação?

- Objetivos

Para tanto, propomos como objetivos para este trabalho analisar a avaliação como ferramenta de formação continuada de professores para o ensino integral a partir do estudo de caso de uma experiência vivenciada em uma escola privada da capital da Paraíba. Sendo necessário caracterizar o método de avaliação e suas implicações no cotidiano escolar, na sala de aula e, até mesmo, na vida pessoal do professor; identificar os desafios e as possibilidades que a avaliação como meio de formação tem proporcionado à Escola; conhecer a percepção dos professores e sua análise da ferramenta; analisar a percepção dos alunos quanto ao desempenho do corpo docente.

Para alcançar estes objetivos, metodologicamente, realizaremos um estudo de caso com coleta de dados a partir de uma observação participante. Para a avaliação do corpo docente, foi construído pela própria equipe um instrumento avaliativo aplicado a todos os estudantes e equipe pedagógica da Instituição. Posteriormente, os professores receberam seus resultados e responderam a uma pesquisa sobre suas impressões do instrumento avaliativo utilizado e como eles perceberam todo o processo de formação continuada para a educação integral pautada na Avaliação.

No capítulo 4 traremos de forma mais específica os percursos metodológicos da pesquisa, mas devemos salientar que o trabalho se desenvolverá a partir da observação do ambiente pesquisado, em sala de aula, na escola e em contato direto e diário com os professores e alunos.

- Estrutura do trabalho

O trabalho será dividido em cinco capítulos. No capítulo segundo, analisaremos a história da educação integral, os referenciais teóricos que a fundamentaram durante as décadas e entender como se tem visto o ensino integral nos dias de hoje, onde é realizada uma leitura a partir dos direitos humanos da criança e do adolescente, principalmente a partir do Projeto Mais Educação, que se porta como política pública afirmativa em face da exclusão social a que esta categoria está exposta. No terceiro capítulo, analisaremos o processo histórico adotado na formação dos professores e os princípios que norteiam este processo nas escolas públicas e privadas de nosso país. Por fim, analisaremos a proposta de formação a partir da avaliação. No quarto capítulo, tornou-se necessário trazer informações metodológicas específicas, tais como o campo da pesquisa, a natureza da mesma, bem como os sujeitos e os procedimentos adotados na aplicação dos questionários e na avaliação. No quinto capítulo, faremos um estudo de caso da formação continuada realizada na Escola Internacional Cidade Viva, entendendo a cultura da organização, bem como analisando as impressões dos professores sobre o instrumento e seus resultados, finalizando com conexões possíveis entre a prática e a teoria.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação integral em um período integral tem surgido em nosso Estado, e a Escola e seus professores precisam entender este processo e acompanhar as mudanças, a fim de sermos propulsores desta quebra de paradigmas em nossa educação.

A Educação integral já existiu em diversos contextos e sob diferentes pensamentos político-sociais, cabe a nós investigar como esta evolução tem ocorrido e depois entender a filosofia educacional que está por trás desta proposta. Será percorrido sobre os marcos teóricos em que se baseia a educação integral, perpassando por alguns fundamentos que a diferenciam da educação tradicional para, finalmente, entendermos o que seria esta escola sem paredes que pode existir não apenas no imaginário das crianças, mas na realidade de suas vidas.

Analisaremos ainda como tem ocorrido nos dias atuais a educação integral e entenderemos as políticas públicas e privadas que tem investido neste projeto.

2.1 – Breve histórico

A Escola como uma instituição surge precipuamente na Idade Moderna, impulsionada pela mudança do feudalismo para o capitalismo e pela ação das Igrejas católica e protestante. Sua natureza e importância variou no passar dos séculos sempre como algo determinado pela conjuntura econômica e social.

Não havia escolas nas sociedades tribais e o saber era compartilhado entre todos, até que o excedente da produção começasse a gerar classes sociais, diferenciando os mais ricos dos mais pobres. Neste momento, surge o conhecimento como fonte de divisão econômica na estrutura da comunidade, tornando o saber um privilégio de poucos.

Na Grécia antiga, quando não existia a escrita, a família era a principal responsável pela educação, conforme a tradição religiosa. Quando se inicia a formação de uma aristocracia, os filhos eram entregues a preceptores. No decorrer dos anos, principalmente em Atenas, a escola começa a surgir, mas como um

privilégio de poucos, aos filósofos, a quem era destinado o governo (ARANHA, 2012, p. 112). Grandes Escolas Filosóficas surgiram, como o pensamento epicurista, sofista, além de filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, onde estes dois últimos fundaram, respectivamente, a *Academia* e o *Liceu*, instituições não hierárquicas que se pareciam mais com comunidades onde o conhecimento era compartilhado de forma independente e livre (MORRISON, 2006).

Segundo Jaeger (2001, p. 335), a *Paideia* grega já trazia em si a ideia de uma formação integral, pois trabalhava o corpo, a mente e o espírito, buscando alcançar o *Arete*, conjunto de qualidades e atributos das pessoas nobres.

Ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da *Arete* humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais (JAEGER, 2001, p. 342-343).

Saliente-se que na sociedade escravagista grega a educação ainda era elitista, haja vista o conceito de “cidadão” ser limitado. Aqueles que não precisavam trabalhar para buscar sua subsistência poderiam viver o chamado *ócio digno*, possibilidade de disponibilizar seu tempo com funções nobres, tais como pensar e governar. E é por isso que *scholé* (palavra grega para escola) significa “o lugar do ócio” (ARANHA, 2012, p. 112).

Na Idade Média, apesar de um período inconstante, haja vista as invasões bárbaras, cresceu a quantidade de escolas, ligadas a mosteiros, que ofereciam um ensino mais formal, com a finalidade de instruir os noviços. Disciplinas como latim, humanidades, filosofia e teologia eram oferecidas. Vale a pena salientar o crescimento das universidades que começaram a surgir por volta dos séculos X e XI. As filosofias patrística e escolástica, que tinham como seus principais representantes, respectivamente, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, foram preponderantes no

direcionamento pedagógico da época, onde a educação buscava principalmente a salvação da alma e a vida eterna (ARANHA, 2012, p. 112).

Dessa forma, podemos observar que foi a partir do Renascimento que a Escola se tornou uma instituição preponderante para a educação e com metodologias rígidas, pois nas épocas anteriores ela ainda se limitava mais à instrução, pois a formação do aluno viria da família. No entanto, o paradigma da modernidade traz consigo uma nova era social, política, econômica e cultural, caracterizada por urbanização crescente, fortalecimento de Estados Absolutos, ascensão da burguesia, revolução científica e racionalismo filosófico, fazendo surgir uma escola que não se limite ao ensino religioso, mas que permita ao homem negociar e garantir os interesses da burguesia. A partir da Revolução Industrial, é fácil perceber que em detrimento de ser uma instituição de formação predominantemente humanística, a escola passou a ter a necessidade de oferecer conhecimento técnico especializado a uma população que cada vez mais saía do campo e migrava para as cidades em busca de trabalho (ARANHA, 2012, p. 115-116).

O pensamento liberal, muito influenciado pelo filósofo Immanuel Kant, trazia a crença na capacidade e autonomia da razão para compreender o mundo. Qualquer pessoa teria que possuir liberdade para desenvolver suas potencialidades e é por isso que vemos aqui a ampliação da escola leiga, universal e gratuita, sob responsabilidade do Estado. Saliente-se o surgimento de uma perspectiva pedagógica jacobina de formação do homem completo, ou seja, uma educação que abarcasse “o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno” (BOTO, 1996, p. 159).

Vale a pena expor o pensamento de Coelho (2009, p. 86-90), que faz uma ligação entre as ideias de Bakunin e Proudhon, pensadores do movimento anarquista e forjadores de uma educação integral baseadas nos princípios libertários de liberdade, igualdade e autonomia, e a educação no Brasil, que sofria a influência de diversos grupos, tais como as instituições católicas, os integralistas, os liberais e os anarquistas. Todos eles discutiam educação e pensavam em uma formação holística do sujeito, mas se diferenciavam em suas propostas político-sociais e teórico-metodológicas.

Mas foi o liberal Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, quem primeiro implementou em nosso estado brasileiro uma escola que: “eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma

civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente.” (TEIXEIRA, 1959, p. 79). Para o educador, a escola deveria oferecer às crianças um “programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.”

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 4).

O referido Manifesto surge como um meio de reformar o modelo educacional da época. O país havia desenvolvido na indústria e presenciava a urbanização das cidades, a desaceleração do crescimento na agricultura e uma maior participação política da burguesia. A escola precisava ser reformulada, pois apenas uma elite intelectualizada tinha acesso ao conhecimento através de instituições, em sua maioria, pertencentes à Igreja Católica, que, por sua vez, se posicionou contra este movimento. O fato é que o Manifesto previa uma maior atuação do Estado no que se refere à educação, pois esta passaria a ser, antes de tudo, uma função essencialmente pública. Apesar de não negar este papel também à família, que ainda representaria “quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal”. Os escolanovistas ainda defendiam a questão da escola única, onde cabia ao Estado a organização de um meio que garantisse um plano geral de educação, de estrutura orgânica e que tornasse acessível a todo e qualquer cidadão a possibilidade de desenvolver seus estudos. Reconheceu-se também a importância do ensino oferecido por instituições privadas, mas estas devem ser idôneas e comprometidas com um plano nacional da educação. Por fim, o Manifesto tratava da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, ou educação comum, do sistema como direito biológico, ou natural, decorrente da dignidade humana de todo sujeito.

Cella (2010, p. 19-38) faz uma análise das experiências de ensino integral que ocorreram no Brasil, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e a primeira veio de Anísio Teixeira, que em 1948 foi Secretário de Educação e Saúde na Bahia e em 1950 instalou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, cuja estrutura era formada por quatro “escolas-classe”, onde as atividades escolares de nível primário aconteciam no turno básico e tinha capacidade para mil alunos, e uma “escola-parque”, composta por sete pavilhões e onde as crianças poderiam desenvolver inúmeras atividades, complementando sua educação no contraturno. Instalada na Bahia no bairro da Liberdade, um dos mais pobres naquele período, o ensino integral veio como forma de proporcionar àquela população carente uma educação de qualidade e que acontecesse através de dinâmicas distintas de aprender, tais como: atividades com artes aplicadas, jogos, recreação e ginástica, grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja, música instrumental, canto, dança e teatro, leitura, estudo e pesquisas. Além disso, havia constantemente discussões políticas sobre cidadania e cultura popular. Anísio Teixeira lutou contra pressões advindas da indústria que reivindicava uma educação técnica, rápida e de carga horária reduzida, pois, assim, conseguiria mais mão-de-obra para a crescente demanda que se apresentava no momento. O educador baiano acreditava que a escola era o lugar de formação do sujeito e para isso seria necessário mais tempo, espaços diferenciados e, conseqüentemente, mais dinheiro. E foi por isso que, apesar de ter planejado a construção de nove Centros, apenas um foi construído, mas serviu como um modelo de educação integral e que buscava a formação de sujeitos autônomos e a justiça social em nosso país.

Na década de 1960 tivemos duas experiências significativas de ensino integral. Em Brasília, o antropólogo Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira criaram o plano humano do Distrito Federal, onde foram inaugurados vários centros educacionais que funcionavam com a mesma perspectiva da experiência baiana, com diversos prédios escolares, onde funcionava os jardins de infância, as escolas-classe e as escolas-parque. Em 1961, no Estado de São Paulo, foram criadas salas experimentais que vieram a se tornar em “Ginásios Vocacionais”, proposta interessante para os jovens da época que viam neles a possibilidade de conseguir bons empregos. Foram instalados em seis cidades: São Paulo (capital), Batatais, Americana, Barretos, Rio Claro e São Caetano do Sul; contudo, a experiência foi curta, pois com a chegada da Ditadura Militar, a escola, que oferecia uma educação integral, trabalhando

principalmente os Estudos Sociais, com a perspectiva de formar cidadãos que conhecem seus direitos e entendem seus deveres sociais, foi considerada subversiva pelo novo Regime, que em 1969 ocupou todas os Ginásios Vocacionais, chegando até mesmo a agredir e prender alunos, pais e professores.

A década de oitenta marca o início de inúmeros movimentos que pediam o fim da Ditadura Militar o que cominou com a Promulgação da Carta-Cidadã, a Constituição de 1988, um marco na Democracia de nosso país. O êxodo rural, a população crescente nas cidades e os níveis altos de miserabilidade fizeram os discursos sobre educação terem bastante vulto na sociedade. No Rio de Janeiro, durante seus dois mandatos (1983-1986 e 1991-1994), o Governador Leonel Brizola implantou o Programa Especial de Educação, sob o comando de Darcy Ribeiro, tendo várias propostas concernentes ao ensino integral, tais como: garantia mínima de permanência de cinco horas na escola, cursos de atualização para os professores, produção de um material didático específico para o primeiro nível do Fundamental, uma refeição completa por dia nas escolas públicas, material didático gratuito para alunos carentes, assistência médico-odontológica aos alunos na própria escola, dentre outras ações. Darcy Ribeiro via a grande desigualdade social do nosso Estado e pensava neste formato de educação como forma de garantir uma educação integral a crianças e adolescentes que não teriam acesso a direitos básicos à sua dignidade humana. Era mais do que ensino acadêmico, a escola se tornou um lugar de segurança para os pais, um local para se exercitar e aprender sobre cultura, política, artes ou, até mesmo, para reforçar o que aprendeu ou buscar recuperar aquilo que estava defasado no conhecimento. Entre os anos de 1985 e 1987, 127 CIEPs foram implantados no Estado do Rio de Janeiro; contudo, anos depois, muitos foram municipalizados e outros não funcionam mais do forma integral. Alguns, no entanto, ainda vivenciam uma experiência integralista permanente e consolidada.

Em 1986 o Estado de São Paulo desenvolveu o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) com o perfil diferente das outras. Apesar de trabalhar holisticamente os alunos mais carentes, a metodologia de aplicação era distinta pois ocorria em parceria com o Terceiro Setor, além de ser o trabalho conjunto das Secretarias de Estado de Educação, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Turismo. As escolas aderiam voluntariamente e o programa não previu a construção de nenhuma sala de aula ou lugar específico, tudo ocorreria na cidade, a partir das parcerias firmadas. Temos aqui a filosofia de educação integral difundida pelo Projeto

Cidade Educadoras, idealizado pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), tinha como pressuposto que a educação não aconteceria unicamente no espaço escolar, e sim num ambiente comunitário, valorizando o aprendizado vivencial que envolve todos os cidadãos.

Por fim, em 1991 o então Presidente Fernando Collor lançou o Projeto Minha Gente, que tinha como objetivo construir seis mil escolas de ensino integral no Brasil, com atividades desenvolvidas em prédios construídos especificamente para o desenvolvimento do Programa, eram os CIACs, Centro Integrado de Apoio à Criança. Com a saída do Presidente, o Ministério da Educação assumiu o Projeto, denominando-o PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, que funcionaria nos prédios do CAIC – Centros de Atenção Integral da Criança e do Adolescente. Foram construídos 444 ao todo em todo o território nacional, exceto a Amazônia. O programa oferecia materiais, uniformes, alimentação e assistência médico-odontológica, dentre outros diferenciais que as famílias não tinham condições de suprir.

Em 2007, foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17/2007 o Programa Mais Educação, que busca a implementação de ações direcionadas para a educação em tempo integral a partir da implementação de atividades sócio-educativas que melhoram a qualidade de ensino e diminuem a evasão escolar, mas falaremos sobre ele no tópico final deste capítulo, quando abordarmos o Integralismo nos dias de hoje. Por enquanto, vale salientar que o histórico deste método educacional no Brasil mostra algumas diferenças, pois o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por exemplo, buscava alcançar as classes populares, mas se destinava a todos; enquanto que os Ginásios Vocacionais atingiam um público adolescente com um fim na formação do trabalhador, mas com uma formação humana e social. Além disso, as metodologias de aplicação, a gestão dos recursos, as parcerias formadas e os projetos arquitetônicos mudaram no decorrer dos anos. Contudo, há algumas coisas em comum em todas estas propostas, como a ideia que a educação integral, apesar de necessitar de mais recursos financeiros, é uma dívida social do Estado para com os cidadãos, além de permitir a formação de sujeitos que possam construir sua autonomia e diminuir a desigualdade social.

Agora que entendemos a forma como a educação integral foi vivenciada em nosso país pela sua história, cabe-nos a tarefa de entendermos alguns dos princípios que cercam o integralismo.

2.2 Fundamentos Teóricos de uma Educação Integral na Perspectiva dos Direitos Humanos

Freitas e Galter (2007, p. 124-135) trazem em seu artigo uma síntese bastante pertinente sobre o marco teórico que fundamentou no Brasil as experiências com a Educação Integral, diferenciando-a em Educação em Tempo Integral, Educação Integral e Educação Integrada. A primeira perspectiva retrata um método presente em nosso país em fins do século XIX, onde as elites eram privilegiadas com uma educação em dois turnos ou em regime de internato. Os autores supra-citados fundamentam esta realidade nas obras “Memórias de um Sargento de Milícias” e “O Ateneu”, que retratam personagens vivenciando este modelo educacional. Corroboram com este pensamento Giolo (2012, p. 94):

No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos.

Este modelo começou a ser reduzido em meados da década de 1920 e 1930 do século passado, pois a mudança no cenário econômico brasileiro exigia a universalização da escola, principalmente na década de 1950, haja vista o impacto do processo industrial e a urbanização. Com isso, diminuiu-se a carga horária e duplicou os turnos com a finalidade de abranger uma larga escala de estudantes. Este modelo alcançou até mesmo as elites, mas é fato que este público nunca deixou de ser atendido integralmente, tendo em vista sempre terem recebido no chamado contraturno uma formação complementar na própria escola ou em outros locais culturais, esportivos ou científicos, tais como cursos de informática, línguas estrangeiras, dança, teatro, acesso a bibliotecas e laboratórios, dentre outras atividades que fazem este perfil discente alcançar a universidade e continuar dominando as estruturas sociais mais avançadas da nossa sociedade, perpetuando uma desigualdade que está diretamente vinculada ao déficit educacional de base. Ressalte-se que o nível superior, em sua grande maioria, também trabalha em regime

integral. Segundo Giolo (2012, p. 95), “aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais. As escolas foram organizadas, pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho”.

Além destas experiências elitistas de tempo integral, pode-se observar no século XIX as ideias apresentadas na Rússia por Bakunin, onde o mesmo propunha uma educação integral para uma sociedade não dividida em classes, dessa forma, o ensino científico e industrial afirmaria a liberdade dos trabalhadores. A instrução deveria ser universalizada e igual em todos os graus, preparando “as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho, visando que todos possam chegar a ser pessoas completas” (BAKUNIN, 2003, p. 78). O pensamento do referido autor não estava necessariamente ligado ao período em que a criança e o adolescente estariam na escola, pois o aprendizado poderia também acontecer em locais variados, tais como ginásios, espaços culturais e locais de lazer, complementando sua educação. O foco era na abrangência de todos os aspectos humanos. Karl Marx, apesar de algumas divergências, também corroborava com este pensamento:

Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável (...) pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. (...) Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores (MARX, 2008, p. 552-553).

Marx acreditava que, em uma sociedade capitalista, a educação atende unicamente aos interesses do capital, sendo determinada pela forma ampla sobre a qual a comunidade se organiza, voltando-se para a produção, o aumento de lucros e objetivando o interesse da burguesia, que seria a classe privilegiada. A educação escolar no sistema capitalista formaria, então, um sujeito unilateral, desenvolvendo a potencialidade humana apenas no viés econômico. Tornar-se-ia, portanto, necessário pensar o homem holisticamente e buscar seu crescimento integral (FREITAS, GALTER, 2007, p. 126-127).

No Brasil, quando falamos em Educação Integral, o marco teórico não tem inicialmente um viés socialista, nem tampouco é baseado no modelo elitista do século XIX, ele veio do movimento de ideais liberais que ficou conhecido como “Escola Nova”. A partir da Revolução Industrial, o capitalismo se fortalece e princípios como da livre concorrência e da competição, assim como a afirmação da individualidade e da liberdade de expressão são valorizados como necessários ao desenvolvimento da sociedade e do indivíduo. Sabemos que o Liberalismo exaltava o poder da razão, que o tornaria autônomo. Contudo, o Escolanovismo em parte se contrapôs a este pensamento, principalmente naquilo que se referia ao conhecimento contemplativo, puramente teórico.

O pragmatismo, por sua vez, privilegiava a prática e a experiência, conceitos que influenciaram decisivamente a filosofia da “Escola Nova”, que teve no filósofo norte-americano John Dewey um dos seus maiores teóricos. Metodologicamente, enquanto a Escola Tradicional valorizava a aula expositiva, focada no professor trabalhando principalmente a memorização de conceitos a partir da fixação de conteúdos rígidos e uniformes, o pragmatismo ressalta o papel da educação pela ação, não separando vida, experiência e aprendizagem. Assim, a relação professor-aluno não se dava de forma magistrocêntrica, centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos, e sim no papel ativo do aluno, como ser autônomo que precisa aprender a aprender, tendo o docente como um facilitador e um agente primordial de estímulo a uma cognição crítica, democrática e desenvolvimentista.

As diferenças acentuam-se ainda mais fortemente quando analisamos a questão das avaliações e da disciplina. Enquanto no modelo da Escola Tradicional, aquelas superestimavam a memória e a “devolução” do conhecimento posto em sala e esta era rígida e garantida constantemente através da intimidação e dos castigos físicos, no movimento escolanovista, a avaliação era vista como um processo válido para o próprio aluno, e não para o professor, posto que não existe aqui a competição, o terror e a simplificação da verificação da aprendizagem por uma prova, e sim por aspectos particulares que aferem as atitudes e a aquisição de habilidades. No que se refere à disciplina, esta deveria fazer parte do processo educativo discente, onde o aluno precisa entender e discutir com o professor o significado e a importância das normas coletivas, educando criticamente para se alcançar a responsabilidade e a disciplina voluntária. De fato, a principal característica desta pedagogia existencialista é o pedocentrismo, onde a criança e o adolescente é o sujeito da educação e o centro

de todo o processo (ARANHA, 2012, p. 224-228). “A criança não mais é considerada “inacabada”, uma miniatura do adulto, um “adulto incompleto”, e por isso precisa ser atendida segundo as especificidades de sua natureza infantil” (ARANHA, 2012, p. 225).

Segundo Piovesan (2003, p. 205-206), analisar os direitos humanos é perscrutar o chamado “processo de especificação do sujeito de direito”, onde, a partir do desenvolvimento de um Direito Internacional dos Direitos Humanos, surge no sistema normativo instrumentos de alcance geral (Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966) e de alcance específico. Sendo, portanto, coexistentes os sistemas geral e especial de proteção dos direitos humanos.

Com o processo de especificação do sujeito de direito, mostra-se insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Torna-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em suas peculiaridades e particularidades. Nessa ótica, determinados sujeitos de direito, ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica, diferenciada (PIOVESAN, 2003, p. 206).

De fato, podemos observar que houve uma fase inicial de proteção dos Direitos Humanos, onde existia uma tentativa de proteção genérica aos indivíduos, buscando apenas uma igualdade formal entre os mesmos. Contudo, a discriminação contra a mulher, a diferença salarial, a pequena participação na política e diversos outros índices mostraram que a proteção genérica não alcançava as especificidades dos grupos vulneráveis da sociedade, tornando-se insuficiente para garantir meios únicos de proteção (PIOVESAN, IKAWA, 2004, p. 49). O grande objetivo destas ações é alcançar o direito à igualdade que, segundo Piovesan (2005, p. 47), pode ser visto a partir de três perspectivas, quais sejam: a – igualdade formal, que se limita à expressão “todos são iguais perante a Lei”, trazendo, tão somente, uma igualdade genérica e perante as letras do Direito; contudo, não se pode esquecer que esta igualdade foi extremamente importante para o fim de privilégios pautados no sexo, na religião, na etnia etc. O problema está na grande distância existente em proibir discriminação e promover um real, prático e palpável direito à igualdade; b - igualdade material, pautada em critérios sócio-econômicos. Aqui, vê-se a luta por uma justiça distributiva e social, que atinja os desempregados, os subempregados e os

participantes da classe baixa de nossa sociedade. O alcance desta igualdade perpassa pela concretização de políticas públicas sérias e consistentes, visando uma igualitária distribuição da renda, algo que ainda está longe de se concretizar em nosso Estado; c – igualdade material, pautada no reconhecimento de identidades, nesta classificação surge a luta pela igualdade pautada em questões de Gênero, necessitando de ações concretas jurídicas, políticas, educacionais, dentre outros, que afirmem as identidades e lute contra o preconceito (PIOVESAN, 2005, p. 47).

Saliente-se que, apesar da divisão entre uma igualdade material fundada em questões sócio-econômicas e outra, no reconhecimento de identidades, Piovezan (2005, p. 47) traz o pensamento de Fraser (2001, p. 55 - 56), onde não existe justiça distributiva quando esta se mostra separada do reconhecimento do gênero ou da etnia, por exemplo. Vejamos:

O reconhecimento não pode reduzir-se à distribuição, porque o status na sociedade não decorre simplesmente em razão da classe. Tomemos o exemplo de um banqueiro afro-americano de Wall Street, que não pode conseguir um táxi. Neste caso, a injustiça da falta de reconhecimento tem pouco a ver com a má distribuição. [...] Reciprocamente, a distribuição não pode reduzir-se ao reconhecimento, porque o acesso aos recursos não decorre simplesmente em razão de status. Tomemos, como exemplo, um trabalhador industrial especializado, que fica desempregado em virtude do fechamento da fábrica em que trabalha, em vista de uma fusão corporativa especulativa. Nesse caso, a injustiça da má distribuição tem pouco a ver com a falta de reconhecimento. [...] Proponho desenvolver o que chamo concepção bidimensional da justiça. Essa concepção trata da redistribuição e do reconhecimento como perspectivas e dimensões distintas da justiça. Sem reduzir uma a outra, abarca ambas em algo mais amplo (FRASER, 2001, p.55-56).

De fato, só podemos ver a concretização da justiça a partir desta perspectiva bidimensional, garantindo-se a redistribuição da renda, mas também não esquecendo da afirmação das identidades. O reconhecimento do ser-criança e de suas especificidades decorreu historicamente, conforme esboça Philippe Ariès, em sua obra “História Social da Criança e da Família”. Da Antiguidade à Idade Média, não é possível observar o objeto discursivo “infância”, bem como a figura social e cultural “criança”. Isto não significa que as crianças eram negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, não se pode confundir o sentimento da infância com a afeição pela

mesma. O que não existia era esta noção de particularidade, de especificidade, distinguindo essencialmente a criança do adulto (ARIÈS, 1981, p. 151).

Contudo, apesar de enxergar a infância e a juventude como momentos distintos e a Escola como instrumento de desenvolvimento da autonomia e das potencialidades, a Escola Nova não foi capaz de trazer a igualdade social defendida acima por Flávia Piovesan.

Embora reconheçamos os aspectos inovadores da contribuição de Dewey, sobretudo quanto à oposição à escola tradicional, essa pedagogia ainda se inscreve no horizonte dos ideais liberais e, como tal, se funda na aceitação e não no questionamento dos valores burgueses. A sociedade como tal não é colocada em questão em momento algum, como acontece nas teorias de inspiração socialista, em que, por exemplo, a noção de trabalho passa pelo crivo da análise ideológica. [...] A aparente equalização de oportunidades na verdade dissimula a reprodução do sistema, isto é, são dadas poucas chances reais para os filhos de operários deixarem de ser proletários, o que se verifica pelos altos índices de evasão e repetência, indicativos do afastamento precoce das crianças do ambiente escolar. Contraditoriamente, o ideário da Escola Nova contribuiu para uma maior elitização do ensino, sobretudo no Brasil (ARANHA, 2012, p. 230).

Este otimismo pedagógico ou a ilusão iluminista acredita que a equalização de oportunidades gera necessariamente o fim das desigualdades. O Estado como garantidor de uma liberdade de acesso à educação sem políticas afirmativas que mudem o *status quo* apenas reproduz a desigualdade agora existente. Hernandez (2009, p. 01) inicia seu artigo falando sobre a necessidade de se atribuir um caráter menos neutro aos valores tão “universais” destes “direitos do homem”. Conceber a todos em uma perspectiva neutra, como se todos os seres humanos fossem iguais, é tornar invisível as diferenças, aprofundando ainda mais as diferenças. Como uma forma de ir além da igualdade formal, tem-se estudado as ações afirmativas, como meio de se alcançar uma igualdade material entre os sujeitos. A mesma proposta é dada por Rabenhorst (2001, p. 103-109) ao versar sobre a igualdade de direitos baseada em uma isonomia de todos perante a lei, mas que não significa em uma uniformização dos indivíduos. Ou seja, apesar de todos serem considerados iguais perante a lei, não se pode excluir a possibilidade de adotar atitudes distintas para com os indivíduos. Continua o referido autor expondo casos onde as razões para a discriminação se fundam em motivos relevantes, dentre eles: a contratação de uma

mulher para a polícia feminina. Algo que não pode ser considerado uma discriminação. Contudo, questões mais complicadas surgem com a possibilidade de se adotar uma discriminação positiva.¹ Esta é justificada a partir da noção de equidade, que traz uma ideia de proporção, onde um tratamento compensatório se faz necessário para “proporcionar uma equalização das condições de cada grupo dentro de uma determinada sociedade, atenuando as disparidades econômicas, sociais, educacionais, etc” (RABENHORST, 2001, p. 105). Por fim, no que se refere a ações afirmativas, Rabenhorst (2001, p. 105-106) elenca dois requisitos necessários para a sua aplicação, quais sejam, relevância e temporalidade. Quanto a este, a discriminação positiva não se concretiza com fulcro na eternidade, ou seja, ela é uma medida que cessa quando alcançado o seu objetivo. Quanto à relevância, ela é pautada em uma desvantagem histórica, em um passado discriminatório que justifica a aplicação de cláusulas exceptivas. Quanto à caracterização da relevância para que se justifique a cláusula exceptiva, bastante elucidativo é o exemplo trazido por Rabenhorst (2001), vejamos:

Ainda que as pessoas de olhos azuis sejam minoria no Brasil, não temos qualquer motivo para conceder a elas qualquer tipo de privilégio. As pessoas de olhos azuis nunca foram discriminadas negativamente. Diferente é o caso dos negros, dos índios ou das mulheres. Como historicamente esses indivíduos foram marginalizados dentro da sociedade brasileira, haveria uma razão relevante para discriminá-los positivamente (RABENHORST, 2001, p. 106).

A adoção de ações afirmativas é de extrema importância para a mitigação do preconceito. Elas são inclusivas, distribuem direitos a pessoas que historicamente foram privadas de exercê-los, garante uma igualdade que ultrapassa as letras da lei e alcança aqueles que sempre foram marginalizados pelo Estado e, principalmente, pelo Direito. Piovesan (2005, p. 52) alerta para o fato de que a realidade brasileira apresenta um ciclo vicioso de exclusão e discriminação preocupante, onde a exclusão acarreta em discriminação, assim como a discriminação produz exclusão.

¹ A discriminação (separação), no pensamento de Rabenhorst (2001, p. 105), pode seguir caminhos opostos, quais sejam: uma discriminação negativa “quando exclui ou segrega os membros de um determinado grupo.” E uma discriminação positiva “quando privilegia um determinado grupo que se encontra em uma situação qualquer de desvantagem” (RABENHORST, 2001, p. 105).

O Direito Comparado, principalmente norte-americano, tem ratificado a validade das ações afirmativas, pois estas garantem a igualdade a partir do momento que inserem grupos vulneráveis, quer seja por questões sociais quer seja por critérios de identidade, nas instituições públicas e privadas. Saliente-se que uma das grandes críticas sofridas pelos direitos humanos sempre foi o caráter, muitas vezes, “utópico” de seus dispositivos, quer seja pela existência de normas programáticas que não são cumpridas pelo Estado quer seja pela constante e perene violação a direitos previstos tão claramente em inúmeros textos normativos. De fato, a falta de uma educação básica em Direitos Humanos e de políticas públicas que propaguem a concretização e a conscientização dos Direitos Fundamentais traz um sentimento de vácuo entre a lei e a realidade social.

Na verdade, os Direitos Humanos, que também são Direitos das crianças e dos adolescentes, têm se levantado contra esta problemática, trazendo inúmeras soluções possíveis, visando, enfim, garantir uma infância com dignidade, tais como as políticas de intersectorialidade de uma Educação Integrada, que é o formato mais atual de educação integral experimentado pelo Programa Mais Educação, contudo, nos aprofundaremos melhor neste projeto no próximo tópico. Por agora, urge salientar que a experiência de Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que ficava em um bairro pobre de Salvador, não era somente de uma educação integral, mas integrada, haja vista oferecer serviços, por exemplo, de saúde e educação. Segundo Paro (1988, p. 192), este modelo escolar centrou-se nas camadas populares e antecipou uma agenda política que se faria bastante presente décadas depois, vendo na escola um agente colaborativo na contribuição para solucionar problemas sociais em nosso país, sendo, portanto, uma ação afirmativa em busca do alcance da população carente. Justificativa que não convence alguns opositores ao ensino integrado, vendo-o como política assistencialista e que transformaria a escola em um local que permitiria unicamente aos pais deixar os filhos para poder exercer alguma função empregatícia. Contudo, é notório que esta argumentação desprestigia o contexto social de exclusão que vivemos historicamente em nosso país (FREITAS, GALTER, 2007, p. 130).

2.3 Educação Integral Hoje

A Educação é trazida em nossa Constituição Cidadã como um dos primeiros direitos sociais (art. 6º), que deve ser garantido a todos, sem exceção e sem distinção. Combinando com o art. 2º da Lei nº. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira), vemos que a família, o Estado e a sociedade têm o dever de assegurar uma educação que alcance o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O art. 34, ainda da LDB, fala que a jornada escolar incluirá um mínimo de quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, mas que será progressivamente ampliado este período de permanência na escola. Por fim, seu § 2º garante que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

O Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024) é um documento de extrema importância para a área educacional do nosso país, haja vista ser um instrumento fundamental para se preparar o futuro da nossa nação. A partir de algumas diretrizes, tais como: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade de ensino, a formação para o trabalho e para a cidadania, dentre outras, o PNE trouxe 20 metas e inúmeras estratégias que buscam transformar a Educação em nosso Estado, que ainda é tão deficitária quando se trata de formar cidadãos capacitados para o mercado de trabalho e para a vida. As metas 01, 02, 03 e 04 tratam da universalização do atendimento escolar desde o ensino infantil até o médio e não esquecendo daqueles que possuem alguma deficiência, transtorno do desenvolvimento ou superdotação. Outros temas, como a alfabetização, o ensino integral, as médias do Ideb e a educação profissional técnica de nível médio são estipulados.

A partir da décima segunda meta, vemos os projetos para o Ensino Superior em nosso país, falando-se sobre aumento de quantidade de matrículas, da qualidade de ensino e do aumento de vagas em pós – graduação. Por fim, o PNE tratou sobre os professores, adentrando em temas como a formação continuada, a necessidade de pós-graduação e seus vencimentos, principalmente a partir de um plano de carreiras e de um maior investimento do Governo Federal vinculado ao PIB. No Plano Nacional de Educação, é fato que este documento é de suma importância no desenvolvimento de setores estratégicos da nossa Educação. O PNE traz como sua sexta meta “oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas

públicas de educação básica”, trazendo como estratégia o desenvolvimento de atividades no contra-turno, a formação de recursos humanos e de estruturas nas escolas. O fato é que a educação integral exige professores especializados, escolas melhor estruturadas e a percepção do aluno como um sujeito ativo na construção do aprendizado. É mais do que ensinar, é ensinar ao lado, é dedicar-se aos aprendentes.

Olhando no parâmetro de uma Escola privada, pode-se dizer que esta educação é cara e exige muito mais dos profissionais que participam deste processo, contudo, os resultados pedagógicos, relacionais, psicológicos e a formação humana do sujeito superam todas as dificuldades. Desenvolver este modelo em nosso país com certeza será um grande passo para o amadurecimento de nossa Educação e o aumento dos índices de qualidade na área pedagógica. No que se refere a um atendimento especializado, a Meta 04 fala sobre universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento educacional especializado e o acesso à educação básica aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. De fato, tem-se vivido a educação como algo que pudesse ser realizado de forma indistinta para todos, como se todos fossem iguais, tivessem as mesmas aptidões e as mesmas alternativas. Qualquer profissional trata de forma pessoal casos iguais, assim trabalha o médico ou o advogado. E este é o princípio maior da igualdade, tratar desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades. Para tanto, a educação não pode tratar de forma equitativa pessoas com necessidades diferentes.

Em 2007, foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17/2007 o Programa Mais Educação, que busca a implementação de ações direcionadas para a educação em tempo integral a partir da implementação de atividades sócio-educativas que melhoram a qualidade de ensino e diminuem a evasão escolar.

“Os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada vêm ocupando centralidade no MEC e em muitas escolas e redes municipais e estaduais. Seria necessário perguntar-nos por que essa centralidade e que significados político-pedagógicos anunciam. Esses programas coincidem na oferta de mais tempos-espços de educação para a infância e adolescência populares. Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo e formação, de articular os tempos-espços de escolarização com outros tempos-espços de seu viver, de socialização. Programas que ampliem o dever político do Estado e do sistema educacional.” (ARROYO, 2012, p. 33)

"Em todos esses escritos um único pensamento: o da educação integral para o homem integral" (CAVALARI, 1999, p. 8). Também merece destaque a reflexão de Leopoldo Aires, "O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual" (apud CAVALARI, 1999, p.46).

Afirma-se a relevância da educação integral que observa o sujeito aprendente de forma holística e plena, em tempo integral, que garante um período maior de aprendizado em espaços diferenciados, para o desenvolvimento social do nosso Estado; não significando, necessariamente, que este aumento de carga horária ou de propostas educativas tenha alcançado uma aprendizagem significativa. Assim concorda Arroyo (2012, p. 33)

Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização. Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável.

A educação integral não pode oferecer duplamente o que já é dado de forma falível em um único turno, pois, se assim fizer, perderá a chance de inovar naquilo que não deveria ser novo, como ética, cidadania, direitos humanos, dentre outros aspectos transversais da nossa educação.

A Escola no Brasil tem se limitado a ofertar quatro ou cinco horas diárias de atividades aos alunos. Se somarmos a esta diminuta carga horária os dias não letivos, os feriados, as faltas injustificadas e as dispensas de toda ordem, é notório que o tempo disponibilizado permite apenas o estudo de um currículo mínimo, voltado apenas para o conhecimento técnico – científico. (GIOLO, 2012, p. 98) A formação do discente deve ter uma dimensão ético – político, pois precisamos nos posicionar enquanto participantes de uma sociedade política e dotada de males estruturais geradores de desigualdade e injustiças. O currículo escolar deve prever Ética, Moral, Cidadania, Direitos Humanos, Segurança Pública, dentre outros temas necessários à construção de sujeitos autônomos e críticos. (2012, HENZ, p. 84).

Para isso, percebe-se que o tempo na Educação Integral é reavaliado e o espaço escolar também deve passar pelo mesmo processo. Pertinente a análise de Cavaliere (2009, p. 52) sobre os modelos de organização das escolas para a ampliação do tempo que vem ocorrendo em nosso país. O fator determinante tem sido baseado nas realidades específicas de cada nível da administração, quer seja em parcerias de cooperação entre as esferas federal, estadual e municipal, quer seja através da iniciativa privada e pública. Para tanto, tem-se adotado mudanças na estrutura interna das instituições, com fulcro na permanência do aluno na escola, permitindo locais de lazer e de aprendizagem fora da realidade de sala de aula ou através do formato que privilegia o uso de outros ambientes, e não o escolar, para o desenvolvimento das atividades do contraturno, vendo a cidade como local de aprendizagem.

Decerto, não é a legislação que cria uma educação integral, pois a mesma já ocorria anteriormente com outros métodos, ideologias e públicos. Este formato educacional é reflexo de embates sociais sobre políticas educacionais que atendam uma demanda específica, levando em consideração a função política desempenhada pela escola e pelo ambiente urbano. Assim se posiciona Freitas e Galter (2007, p. 135) ao entender que os espaços de socialização se transformam, e conclui dizendo:

Por exemplo, a rua, que foi no passado espaço privilegiado para as crianças brincar e se socializar, hoje já não oferece as condições para isso, por conta da insegurança que nos envolve. Hoje a criança tem encontrado na escola, o seu principal espaço de lazer e socialização. Essa é uma das demandas sociais da escola de tempo integral, destinada às classes menos favorecidas, um espaço para a prática de atividades desportivas, culturais (dança, teatro) e de lazer (FREITAS, GALTER, 2007, p. 135).

Assim, cria-se um ambiente educacional favorável ao desenvolvimento humano, social e físico do aprendente, retirando-o da rua, ambiente que ultimamente tem trazido apenas riscos no que se refere à violência, trabalho infantil, prostituição e acesso à drogas.

Leclerc (2012, p. 313) faz uma análise muito pertinente sobre a Educação Integral em nosso país a partir do Programa Mais Educação. O mesmo tem sido utilizado como uma política educacional e elencou dez macrocampos de atividades para uma Educação Integral, quais sejam: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, Cultura e arte, cultura digital, prevenção

e promoção à saúde, comunicação e uso de mídias, iniciação à investigação das ciências da natureza e educação econômica. Cada Escola pode escolher, a partir do seu Projeto Político – Pedagógico, três macrocampos e até seis atividades, tendo como parâmetro as potencialidades regionais e a demanda social sob a qual está inserida. Sendo, portanto, um projeto que garante atividades diversas e um currículo que pensa holisticamente no aluno, ainda garantindo à Escola autonomia para desenvolver o programa da forma que melhor se comunica com a cultura e os anseios sociais da localidade.

De fato, o desenvolvimento deste projeto de ensino pode gerar um crescimento na educação de qualidade em nosso Estado, formando sujeitos autônomos, reflexivos e críticos, agentes de transformação social e política.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Todo Coordenador Pedagógico, no desenvolvimento do seu trabalho na escola, percebe a importância de se formar os professores. Nem todos entendem o Projeto Político – Pedagógico da instituição, trazendo dificuldades que emanam em diversas esferas. É neste momento que se busca ter um “corpo” docente, e talvez esta seja a melhor expressão para denotar a unidade de uma equipe. Um grande desafio do Coordenador Pedagógico é formar uma equipe coesa e coerente com a filosofia da instituição. Para tanto, apenas uma formação de professores clara, transparente e eficaz pode ajudar a construir um corpo saudável e ajustado.

Esta formação pode ser inicial, que é aquela oriunda dos bancos da Academia, indispensável na construção dos saberes básicos do professor e que ainda é tão deficitária nas instituições de ensino superior de nosso país. A formação continuada é aquela que ocorre no ambiente de trabalho e que advém da premissa que de que todos precisam se atualizar e buscar desenvolver constantemente em suas práticas em sala de aula.

Neste capítulo, iniciaremos trazendo apontamentos teóricos iniciais sobre a formação de professores, passando, posteriormente, para a abordagem necessária na educação integral; por fim, adentraremos no objeto principal deste trabalho, que é a formação continuada a partir da avaliação.

3.1 Aproximações Teóricas Sobre A Formação De Professores

A discussão sobre formação de professores não é nova, pois em toda a história da Educação tem-se analisado o modo de desenvolvimento de equipes pedagógicas; contudo, segundo Placco e Silva (2012, p. 25), dois motivos tem despontado como primordiais no direcionamento de todo projeto de formação docente, quais sejam: a influência desta na qualidade do ensino e em índices significantes, como evasão e reprovação; além da ampliação do universo científico e cultural do professor, imerso hoje em um mundo de tecnologias e mudanças em diversas esferas da sociedade.

É neste ponto que a formação docente expande-se em seu próprio conceito, a partir de dimensões essenciais na construção de um novo educador para uma nova educação. Placco e Silva (2012, p. 26-28) iniciam seu trabalho falando sobre as dimensões desta ação, quais sejam: técnico-científica, do trabalho coletivo e da construção do projeto pedagógico, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva, avaliativa e da formação continuada.

A dimensão técnico-científica sempre foi abordada como aquela que traria ao professor o embasamento conceitual necessário para desenvolver o conhecimento específico e universal de sua área. É indiscutível a necessidade de se investir tempo neste aspecto, contudo, a inter e a transdisciplinaridade têm sido percebidas como essenciais na criação de novos espaços de produção e pensamento. Não se pode mais pensar em uma matemática distante do português ou uma história distante da geografia. É o saber inter-relacionado e extra-relacionado que formam um saber integrado e profundo sobre o todo, e não apenas sobre a parte. (FAZENDA, 1996, p. 56)

A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico diz que todo projeto de formação tende ao fracasso se não se posicionar enquanto uma formação que congregue interesses da escola, envolvendo, portanto, diretores, coordenadores, professores, pais, alunos e a cidade. Apenas ações intencionais produzem um trabalho em coletivo, haja vista a inércia contribuir, no máximo, para um desenvolvimento autônomo e individual do sujeito, que nunca alcançará a potencialidade do trabalho e do crescimento em equipe.

A dimensão dos saberes para ensinar retrata aquilo que o docente percebe no próprio aluno (sua história, expectativas e necessidades), aquilo que se entende como importante no proceder pedagogicamente, bem como a visão de educação que o professor carrega em sua mente. O que a educação pode trazer ao aluno e até onde o professor é determinante nas realizações do discente? Enquanto educador, é necessário perceber o valor do ensinar e do aprender, é preciso entender-se enquanto agente de transformação social, percebendo o tipo de sociedade e de cidadãos que queremos no futuro.

A dimensão crítico-reflexiva é preponderante em qualquer processo de formação, pois ressalta a necessidade de conhecer o próprio funcionamento cognitivo. Percebendo as ações que realiza, avaliando-as e modificando-as na medida que entender necessário, a partir de uma necessária maturidade, compromisso e

disponibilidade em desenvolver naquilo que perceber como falha ou que entender como defasado.

A dimensão avaliativa decorre da crítica-reflexiva, mas ressalta a necessidade do docente em trabalhar os dados recebidos, percebendo aquilo que a escola entende como preponderante no desenvolvimento de seu currículo.

Por fim, a dimensão da formação continuada entende que não é uma palestra ou um curso anual que poderá trazer unidade a uma equipe, e sim um programa que gere inquietação no profissional, uma busca constante e intermitente pelo novo e pelo desconhecido.

A formação de professores deve ser vista como uma ação complexa em suas perspectivas. Qualquer proposta que valorize o cognitivo, o didático, o teórico ou qualquer outro aspecto em detrimento do todo, estará simplificando um processo que é por demais multifacetado e coerente em suas múltiplas faces. Assim concorda Placco e Silva (2012, p. 31)

Múltiplas são as possibilidades. Fecundos são os diferentes formatos. Neste contexto, pensar, desenvolver e avaliar, no âmbito acadêmico ou não, propostas de formação docente significa um compromisso com uma educação que tenha como projeto a formação de profissionais capazes de articular competência técnico-científica, cidadania e ética. (PLACCO, SILVA, 2012, p. 31)

Leite e Di Giorgi (2004, p. 136) observam que o avanço significativo na universalização da educação no Brasil, no que se refere ao acesso de crianças e adolescentes ao ensino fundamental obrigatório, não acompanhou o aumento na qualidade do ensino, pois as escolas públicas ainda não são capazes de oferecer uma educação integral ao aluno, “proporcionando-lhes uma consciência cidadã que lhes assegure condições para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo” (LEITE, DI GIORGI, 2004, p. 137)

A formação inicial de professores, oferecida nos cursos de licenciatura, segundo Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 23-24), ainda são voltados em demasia para uma racionalidade técnica, trabalhando-se apartado da prática e de forma acríica e burocrática.

Educadores e professores aprendem essencialmente com a prática. Entretanto, para que esse aprendizado seja realmente consistente, é preciso que haja um distanciamento entre o sujeito e sua realidade de

modo que ele possa pensar sobre ela, colocar suas hipóteses em xeque, avaliá-las, buscar outras soluções para seus dilemas – e isso se faz por meio da formação continuada. No caso da educação integral, em que está em jogo não somente um modo de fazer, mas também de conceber a educação, a formação se torna ainda mais importante para ajudar os profissionais envolvidos a construir um novo papel para si, para a escola, para a cidade. (LOMONACO, SILVA, 2013, p. 99)

O educador, no contexto brasileiro e com o desafio de efetivar no dia-a-dia uma escola para todos, precisa desenvolver algumas competências nunca antes requeridas, tais como: um comprometimento real com as crianças que adentram os sistemas de ensino, ser um profissional inovador, criativo e que não apenas reproduza programas elaborados por terceiros, habilidade para trabalhar em equipe, para resolver problemas e pensar sistematicamente, além de compreender seu importante papel na construção de uma escola de melhor qualidade (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p. 28-29).

Para tanto, as Escolas e Universidades, na Formação do corpo docente, deve começar a buscar entender os erros e buscar contextualizar-se com as necessidades que o nosso país vive de uma nova educação e, conseqüentemente, de um novo professor. “As organizações devem ser constituídas por um corpo de indivíduos alinhados a todos os níveis, que aprendam espontaneamente e inovem meios que promovam o bem-estar e a missão da organização” (GODINHO, 2002). É com esta epígrafe que o texto de Godinho começa a discorrer sobre as organizações como cérebros. Esta metáfora é compreendida a partir da importância do processamento de informações, da aprendizagem e da inteligência dentro das organizações. Se o ser humano é fadado a encontrar pontos de apoio e a formar rotinas diárias, a organização aprendente deve estar atenta às mudanças do mercado e dos contextos. O erro se torna uma alavanca para o próximo passo, e não o fim dos sonhos daquele que acabou de aprender que este não é o caminho.

De fato, em uma época de grande competitividade e de uma globalização que cada vez mais, com o fenômeno da internet e das redes sociais, desponta como a chave para o sucesso organizacional, vemos que somente aquele que conseguir processar as tendências, comunicar uniformemente para a instituição e influenciar seus produtos e serviços de forma mais rápida, alcançará o mercado de forma contundente.

Para que isso ocorra, há a necessidade de um processamento rápido de erros e acertos. Tudo isso deve ser feito de forma flexível e adaptativa. Quem conseguir detectar seu erro mais rápido, e corrigi-lo, aproveitando tudo isto para crescer, conseguirá trabalhar uma organização que entende o ensinar e o aprender. As organizações burocráticas obstruem a aprendizagem de várias formas, pois punem as falhas e premiam os acertos, incentivando que os erros sejam abafados. A instituição deve ser flexível e criativa, estimulando improvisação e a criatividade individual e coletiva do trabalhador.

Daí a importância do acompanhamento do professor e, principalmente, de uma formação democrática e crítico-reflexiva, pois, caso contrário, se o professor não tiver com quem compartilhar suas dúvidas, frustrações, erros e acertos, acabará “apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em sua atividade docente”. (FRANCO, 2012, p. 35)

Acerta Almeida (2012, 80-81) ao expor a dificuldade em reconhecer o “não saber” como a maior dificuldade na formação do professor. Se não for criado um ambiente de aprendizagem, onde o profissional é valorizado, suas experiências são ouvidas, seus sucessos e insucessos discutidos como uma busca por crescimento, o corpo docente resistirá como forma de se defender de possíveis críticas e recriminações. Dessa forma, haverá estagnação na equipe e o peso constante no professor ao se deparar com todas as suas responsabilidades, mas sozinho na caminhada.

Enquanto palavras iniciais sobre a formação de professores, basta-nos reforçar este processo como um projeto complexo em suas diversas dimensões e que ocorre de forma contextualizada e contemporânea nas especificidades dessa nova fase da educação no nosso país e em um ambiente aprendente.

3.2 Formação Continuada Para A Educação Integral

A educação é um dos índices mais determinantes no que se refere à diminuição das taxas de criminalidade, mortalidade infantil, desemprego, dentre outros. Países desenvolvidos investem em um sistema de educação democrático, que atenda seus

estudantes com qualidade, assegurando um percurso escolar de qualidade e bem-sucedido. (BALDOCK, J.; MANNING, N.; VICKERSTAFF, S., 2003, p. 45)

Dessa forma, a educação integral tem se apresentado no cenário internacional e, agora, no nosso Estado como um sistema que busca a inclusão social das crianças e dos adolescentes, haja vista permitir um acompanhamento maior da escola sobre estes alunos, que, outrora, estariam desenvolvendo outras atividades sem nenhum viés pedagógico ou, até mesmo, trabalhando em funções que denigrem sua dignidade. A educação integral alcança os jovens como um todo, a partir de uma visão holística do homem como ser social, político e ético, transformando as escolas em um ambiente que também forma os sujeitos, e não apenas informa. Como foi falado, o direito à educação é primordial para o gozo de outras garantias constitucionais, portanto, é imprescindível ao Estado buscar aperfeiçoar cada vez mais seu sistema educacional, criando novas redes de relação com a família e a sociedade.

Na sociedade da informação que vivemos, Assmann (2005, p. 34) garante que o professor não será substituído pelas novas tecnologias, contudo, o docente passa a ter uma função que está além do transmitir conhecimento, é necessário fazer o aluno entender o mundo que vivemos, criticar os sistemas, dialogar com as possibilidades e criar o novo sempre que o passado se tornar uma realidade a ser vencida. É uma nova dinâmica do ensino – aprendizagem e que requer novos modelos e novos métodos. O ensino integral em um período integral tem mostrado que é capaz de gerar inclusão e formar cidadãos autônomos e conscientes. Contudo, tudo isso perpassa a quebra de inúmeros paradigmas da educação brasileira.

Para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. Trata-se de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas. (MOLL, 2009, p. 37)

O paradigma do tempo e do espaço devem ser quebrados na implementação da Educação Integral, a Escola precisa entender que não é a única responsável pela

formação de seu corpo discente. A educação transcende os muros da Escola e alcança novos espaços, como a comunidade e a cultura locais, as igrejas históricas, o meio ambiente, dentre outros. Os alunos precisam estar em um ambiente de educação por mais tempo, mas isso não significa que devem ficar sentados em uma cadeira da sala de aula, calados e inertes ante aquilo que os professores falam. A educação exige comunicação, reciprocidade, o ensino-aprendizagem passa por uma revolução e os professores precisam ser orientados a não se prender às tradições, e sim a acompanhar os novos métodos que se apresentam.

“Uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. (FREIRE, 1987, p. 32) Ensinar exige, primeiramente, um pensamento crítico sobre o fato, um pensamento que deixa de ser uma curiosidade ingênua e se transforma em uma curiosidade epistemológica, havendo, portanto, uma aproximação metódica entre o sujeito e o objeto, uma maior exatidão no que se refere ao próprio conhecimento. A escola não pode informar seus alunos sem nenhum pensamento crítico ou mais aprofundado cientificamente sobre o assunto, a superficialidade da educação gera a superficialidade do aprendizado.

Quando falamos em educação e política, educação e ética, educação e direitos humanos, não falamos de temas que devem ser apenas abordados em sala de aula, os alunos devem ser mais do que informados sobre estes assuntos, eles devem ser formados em um contexto de igualdade social, cidadania e democracia. Sem isso, a escola será apenas um ratificador acrítico das duras realidades vividas pelos alunos. Freire (1987, p. 36) diz que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.

É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (FREIRE, 1987, p. 76-77)

A educação integral é um desafio que traz inúmeras possibilidades, quais sejam: inclusão social, formação holística do sujeito, desenvolvimento crítico da sociedade, dentre outros. Mudar é possível, mas, para tanto, será necessário vencer alguns paradigmas da nossa educação e trabalhar, principalmente, com o corpo docente, que é um dos principais responsáveis pela concretização destes ideais.

Enquanto professores e funcionários consideravam, com ampla maioria, que a escola de tempo integral era "válida apenas para algumas crianças" especialmente aquelas com "pouca assistência familiar", os responsáveis entrevistados responderam, quase em uníssono, que a escola de tempo integral era "válida para todas as crianças". Para os pais, era um direito, algo dentro da normalidade, e não um remédio exclusivo para alunos com problemas, no caso, seus próprios filhos. Ainda no contexto dessa pesquisa, foi possível associar o fato de os pais serem favoráveis ao aumento do tempo com outra informação obtida, qual seja, "o maior benefício trazido pelo horário integral", cuja resposta de maior incidência nos três segmentos entrevistados (pais, professores e funcionários) foi "a maior convivência entre professores e alunos". (CAVALIERE, 2009, p. 58)

Na educação integral, o professor não é apenas um elemento na escola, ele se torna peça fundamental na concretização dos objetivos pedagógicos, pois convive com o aluno, entendendo suas dificuldades, ouvindo seus problemas, posicionando-se e estando presente por mais tempo. O docente não é apenas um "reforço", é o alicerce da aprendizagem do aluno.

Por isso, a formação continuada de professores para a educação integral requer uma participação ativa do profissional, pois torna-se mais que uma rotina de trabalho, é um novo modo de ser professor, ser "gente". Não poderia, portanto, ser realizada de cima para baixo, a partir de uma gestão centralizadora e que partiria do modelo do "déficit", onde se entende que toda formação profissional parte necessariamente de uma incompetência prévia do funcionário. (FCC, 2001, p. 13) Este processo de formação pode ser feito com a ajuda dos próprios professores, entendendo os contextos culturais da escola e da comunidade e aprendendo com situações cotidianas. A formação, assim, é feita a partir de iniciativas de diálogo, é democrático, é descentralizado, é não hierárquico. Valores que queremos ensinar devem ser, antes de tudo, valores vivenciados. Algumas críticas se fazem a este modelo, diz-se que o mesmo não permite um distanciamento necessário e científico para a avaliação do todo. Este argumento esbarra em seu principal ponto, pois o distanciamento do cientista em relação ao objeto estudado só produz estereótipos de formação que somente podem ser aplicados em situações ideais. O fato é que a "situação ideal" quase nunca é vivida pelos professores. A formação dos professores deve partir dos professores e de uma análise sincera dos contextos vivenciados no cotidiano.

Há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela deve estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática. (KRAMER, 1989, p. 197)

A Formação continuada deve envolver temas macros da educação, assim como temas do dia a dia, como: quantidade de atividades, metodologia de aula, acompanhamento em sala, pensamento crítico, atividades dinâmicas e lúdicas para se garantir uma aprendizagem significativa, avaliações contextualizadas e interdisciplinares, que reflitam o domínio de linguagens, o enfrentar situações-problema e o construir argumentações. Na educação integral, o professor é indispensável para se garantir a efetividade da aprendizagem.

A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras. (MOLL, 2009, p. 39)

Assim, a formação dos professores para uma educação integral em um período integral também deve ser integral, permitindo ao docente a organização maior da sua carga de trabalho, dando-lhe autonomia para vivenciar este novo momento da educação brasileira e a oportunidade de crescer pedagogicamente com o aluno.

Porém, importante ressaltar o pensamento de Tardif (2002, p. 9), onde o professor é um dos únicos profissionais que, antes de exercer sua profissão, já passou, pelo menos, 16 anos em seu campo de trabalho, que é a sala de aula. Sendo este diferencial um ponto de acomodação com o antigo, com a forma como fora educado.

Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para

o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão. (TARDIF, 2002, p. 9)

Sendo este um fator complicador quando falamos em uma formação para o integral que altera a lógica histórica daquilo que a maioria dos professores entende como ensinar, como educar os alunos e como verificar a aprendizagem. Se o docente não perceber a necessidade de mudar, assimilando que o contexto social vivido hoje é diferente, bem como abdicando da ideia de não mudar, pois “funcionou” com ele no passado, teremos professores antigos em novas escolas, mas com a mesma educação. Dessa forma, o integral não funciona, tornando-se apenas a mesma escola de sempre nos dois turnos.

A formação não se faz antes da mudança, esta ocorre na formação, é um esforço de inovação constante, onde aquele que forma e o que é formado constroem-se reciprocamente no mesmo momento que (re)constroem o próprio modelo pedagógico. Não adianta copiar formatos de outros países, regiões e até mesmo cidades. O integral exige contextualização cultural, geográfica, política e social. Para tanto, o professor deve entender aquilo que o aluno precisa no *locus* em que existe enquanto sujeito e cidadão.

Somente assim perceberá que desenvolver competências é mais importante que decorar conteúdos; que informar o aluno não o formará necessariamente naquilo que é necessário; e que o corpo discente é formado por diferentes sujeitos que necessitam de distintos cuidados.

3.3 – A Avaliação Como Ferramenta Na Formação Continuada De Professores

Uma organização aprendiz, segundo Paquay (2012, p. 20), é aquela onde seus membros aprendem individualmente e coletivamente através de projetos e ações realizadas para que se enfrente situações adversas no dia-a-dia da instituição. Para

tanto, o profissional cresce a partir da experiência, pois os desafios, os projetos a construir e os problemas a resolver desenvolvem uma capacidade de superar-se que o coloca à frente na empresa. Outro fator preponderante é a reflexão sobre a ação, ou seja, o olhar reflexivo desenvolve a aprendizagem “de dentro para fora”. Por fim, o autor ainda trata das interações com os colegas, sendo esta a formação de coletivos de aprendizagem, indispensáveis no amadurecimento do grupo.

Em meio às múltiplas formas de aprendizagem, a avaliação tem aparecido como um meio preponderante na formação de profissionais. Não como um julgamento superior sobre o trabalho desenvolvido, mas como um feedback que leva à reflexão.

Perrenoud (2012, p. 42) analisa em seu artigo que a avaliação, se feita de forma autoritária e longe de princípios democráticos tende a não gerar um crescimento profissional, e sim medo, insegurança e formas de se mascarar o trabalho mal feito ou feito da forma que se entende por certo. Se não há diálogo, não existe troca de experiências, o professor se sente “observado de longe” e não percebe que a formação pode gerar um desenvolvimento profissional. O fato é que a Formação de Professores a partir da avaliação se realizada de forma democrática, privilegiando a troca de experiências e visando o crescimento pessoal, emocional e também profissional do educador, permite não apenas uma educação integral do aluno, mas também do professor. Dessa forma, a avaliação como meio de desenvolvimento profissional pode gerar inúmeros benefícios para o corpo docente, corroborando na aplicação de um ensino holístico do ser.

Foucault, em algumas obras, dissecou a arquitetura panóptica, que significaria “visão do todo”. Normalmente, percebida em hospitais psiquiátricos, presídios e, mesmo que filosoficamente, em escolas, consiste basicamente em celas (ou salas) formando um grande anel, onde o espaço central é utilizado para um “banho de Sol” (ou recreio) e a torre principal se levanta no ponto mais central do ambiente, permitindo uma visualização do todo (VASCONCELLOS, 2013, p. 85-86). Observar esta estrutura arquitetônica permite levantar alguns pontos, tais como: a relação entre os sujeitos é hierárquica, não existindo uma comunicação dialógica e, muito menos, democrática; há uma vigilância constante para o cumprimento de regras e horários, dentre outros. Com isso, as relações de poder são tão fortes que não se busca o aprendizado, apenas o adestramento às regras, e não se favorece o desenvolvimento da autonomia. Este modelo é adotado, ainda segundo Vasconcellos (2013, p. 87), pelo supervisor escolar, em seu trabalho de gestor, sendo aquele que detém uma

“super visão” sobre os professores, exercendo um papel, às vezes, unicamente de fiscalização e apontamento de aspectos negativos. Logicamente, este modelo perspassa a relação coordenador-professor e alcança os alunos em seu relacionamento com o docente.

Segundo Santos (2011, p. 2), a análise institucional “interessa-se teórica e metodologicamente por modos de apropriação, transformações de dispositivos, estruturas, negociação e dinâmicas de poder elaboradas por diferentes grupos de sujeitos em suas relações institucionais”. Metaforicamente, é o que Foucault fez para falar sobre os sistemas prisionais e o olhar social sobre a loucura; contudo, este cientista social não adentrou na questão da intervenção, ele deu subsídios, apontou o caminho, mas não disse como chegar lá. É aqui que vemos a abordagem da análise institucional. Esta agiria, se possível fosse, nos presídios citados por Foucault, para encontrar pontes de diálogo entre os grupos envolvidos, buscando desconstruir a força instituída, a partir da força instituinte, que é aquela que busca transformar as instituições, modificando suas características, algo que normalmente encontra muita resistência.

O “novo” esbarra no “velho” sempre que aquele busca trazer à tona verdades que há muito tempo são escondidas pelas ideologias criadas pelas instituições. Neste sentido, o “mito da caverna” de Platão faz todo o sentido, pois o Estado busca silenciar aqueles que encontraram a sabedoria, que se desprenderam das correntes do instituído e visualizaram uma nova ordem social. E é por isso que a análise institucional produz autonomia, pois existe aqui a possibilidade de crescimento do grupo, a partir da autoanálise e da autogestão.

No Direito, existe o conceito de neutralidade do juiz. A magistratura seria, portanto, o posicionar-se entre as partes e a lide, com o princípio maior de distanciar-se do objeto. Com isso, a questão sempre foi: até onde o cientista social consegue estar à parte daquilo que vivencia e experimenta? É utópico pensar em uma pesquisa que não se “contamine” com o campo, que sobreviva unicamente no mundo das ideias e que não se preste à ação. E é por isso que Santos (2011, p. 3) faz um adendo à dimensão clínica da análise institucional, onde a Psicologia percebeu que “assim como o indivíduo e seu meio ambiente compõem um campo psicológico, o grupo e seu ambiente constituem um campo social”, onde este pode ser estudado, analisado e (re)construído a partir de uma (re)significação de procedimentos, estruturas, relações de poder, dinâmicas sociais, discursos, regras, leis, dentre outras

instituições, em uma pesquisa – ação. Neste momento, a ação científica nada mais é do que uma intervenção. Conceitos como o de neutralidade não são aqui utilizados, pois a frieza desta palavra não produz mudanças nas estruturas da sociedade.

Foi através do conceito de implicação que a sociologia de intervenção tornou-se sociologia prática de engajamento político nos quais o elemento pulsional, ético-estético e multidimensional do desejo-poder impulsiona a experimentação intensiva da vida grupal, visceral, profana e sagrada como intensidade existencial capaz de compreender em profundidade as políticas de agenciamento entre os sujeitos, agentes e instituições. (SANTOS, 2011, p. 6)

É de fácil percepção a mudança que o conceito de implicação fez na análise institucional. Se antes a dialética hegeliana de universalidade, singularidade e particularidade, de tese, antítese e síntese auxiliava no entendimento das instituições, o conceito de implicação saiu do mundo das ideias e colocou o pesquisador no mundo sensível. Aqui, os campos de teoria e prática não são absurdamente separados, eles coabitam, interagem, convivem em uma negação necessária a um meio “frio” de se fazer ciência. O pesquisador precisa estar implicado no campo para entender e ouvir a voz dos instituintes e para poder ser um agente de transformação do instituído.

É dessa forma que a avaliação deve instruir aquele que forma e o que é formado. Primeiramente, em uma relação democrática, onde o professor possa posicionar-se quanto àquilo que é possível e necessário na educação integral. Além disso, o Coordenador deve colocar-se no ambiente da pesquisa, ou seja, na sala de aula, na escola, na cidade. Caso contrário, muitos problemas podem acontecer, tais como: falta de transparência nas relações de trabalho, subtração de tempo na elaboração das avaliações, concorrência entre os setores e os profissionais avaliados, dentre outros (PAQUAY, 2012, p. 46-47).

Contudo, a forma de se vencer estes obstáculos é acabando com a cultura de rankings e competições, pois, se o interesse é o desenvolvimento da equipe, a supervalorização individual de algumas partes do todo não beneficia necessariamente o grupo. Outra forma é não investir no resultado da avaliação, mas no resultado dos objetivos principais da empresa. No caso de uma instituição de ensino, a finalidade da avaliação não é buscar uma melhor pontuação na avaliação do profissional, mas sim conseguir o aprendizado do aluno em sala de aula. É o discente e seu destino que estão diretamente envolvidos na pesquisa, e não o futuro do professor.

Dessa forma, é possível discutir um referencial da educação integral a partir de uma avaliação democrática e que visa, principalmente, o desenvolvimento profissional do educador, bem como o crescimento do aluno. Para tanto, segundo Vasconcellos (2013, p. 54-56), é necessário criar um ambiente de confiança entre professores e equipe diretiva, tratando o outro enquanto profissional, sem infantilizá-lo a partir de cobranças desnecessárias, críticas públicas e controles intimidadores de seu trabalho. No mais, deve-se buscar uma coerência entre aquilo que se prega e o que se aplica na instituição. Ou seja, se é falado sobre a importância da educação, então é necessário propiciar condições adequadas de trabalho; critica-se a falta de participação dos professores, então é importante que se partilhe o poder, tomando decisões com todo o grupo; se é cobrado um ensino mais personalizado, então não é possível lotar as salas de aula; se o docente deve respeitar o aluno, então é necessário que o professor seja respeitado pela equipe diretiva. Assim, coerência e confiança geram um ambiente de aprendizagem que propicia o crescimento da equipe.

A reflexividade surge do desejo de mudança. Quando o meio muda, o profissional busca naturalmente o novo, desejando adequar-se e perceber-se no sistema.

O que favorece a postura reflexiva é o choque – real – que representam os primeiros passos dos aprendizes (professores) na sala de aula. Ele os conduz, de fato, a se indagar acerca das representações sobre o ensino que nutriam até então e a se fazer perguntas sobre a sala de aula em geral e sobre suas práticas profissionais em particular. [...] Ao fazê-lo, sem que tenham realmente consciência disso, mostram que ingressaram em uma postura reflexiva, e que se deram conta de que a reflexão na prática e sobre a prática é o único meio de progredir profissionalmente (HUVER; CADET, 2012, p. 126-127)

Não é apenas a avaliação que coloca o professor diante da necessidade da reflexão, é o contexto. É o acolher o professor em suas realidades, angústias e medos; é a crítica do acontecimento, fazendo o docente se perceber no problema; é o trabalho que permeia a transformação como um processo; é a busca por meios alternativos e holísticos, que analisa as várias dimensões. (VASCONCELLOS, 2013, p. 89) Somente assim o professor se sente confortável a indagar e indagar-se, o erro não se torna o motivo da possível demissão, mas no futuro acerto.

Se o ambiente possibilita crescimento, a avaliação surge como um meio eficaz no perceber-se em sala de aula e na própria escola. Contanto que seja feita em parceria com os professores em todas as suas fases, “desde a finalidade, a elaboração de instrumentos de coleta de dados, formas de aplicação, análise, até, e sobretudo, o uso dos resultados” (VASCONCELLOS, 2013, p. 59).

O professor deve participar de todo o processo, pois é necessário entender o porquê da avaliação, percebendo e construindo aquilo que se vê como preponderante no aprender e no ensinar.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo versa sobre a metodologia adotada neste trabalho para a construção da avaliação dos professores, visando o seu desenvolvimento enquanto docente em uma educação integral. Iniciaremos tratando a natureza da pesquisa, caracterizando-a do ponto de vista da abordagem, do tipo de estudo e da natureza da mesma. Posteriormente, por se tratar de uma observação-participante, vale a pena ressaltar o campo de pesquisa, os sujeitos e os procedimentos adotados. Dessa forma, esperamos embasar o delineamento final da pesquisa.

4.1 A Natureza Da Pesquisa

A pesquisa se baseia em um instrumento de avaliação do corpo docente da Instituição construídos pelos próprios professores com a finalidade de desenvolver um método de formação continuada para a educação integral. Portanto, do ponto de vista da abordagem, o estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa. Contudo, Minayo (2004, p. 50) enfoca que a pesquisa social deveria agrupar dados quantitativos e qualitativos, haja vista o pesquisador que se utiliza daquele método não se limitar a revelar dados estatísticos, pois, se assim o fizer, termina o seu estudo onde deveria começar (TRIVIÑOS, 2006, p. 118). Por outro lado, o qualitativista não poderá agir por pura especulação, pois há um tipo de objetividade que norteia o desenvolvimento do pensamento científico (TRIVIÑOS, 2006, p. 118). Nesta pesquisa, partiremos de dados quantitativos que mostram o tamanho do nosso problema, mas o enfoque maior será na análise feita no estudo de caso que mostrará a profundidade do nosso problema, e isto sob uma perspectiva preponderantemente qualitativista (NETO, 2004, p.51). Dessa forma, a análise dos resultados dos professores no que se refere ao seu desenvolvimento profissional em uma Escola que prioriza a Educação Integral será apenas o primeiro passo da pesquisa, pois, posteriormente, analisaremos qualitativamente os resultados a partir da observação do próprio professor, bem como do pesquisador envolvido em todo o processo.

Quanto ao tipo de estudo, trata-se inicialmente de um estudo exploratório e descritivo. Tendo em vista que o pesquisador se debruça sobre determinado problema, aprofundando seu conhecimento nos limites de uma realidade e buscando antecedentes (TRIVIÑOS, 2006, p. 109). O foco do trabalho é um estudo de caso, utilizando a metodologia da pesquisa – participante, onde analisaremos a formação continuada desenvolvida na Escola Internacional Cidade Viva pelo próprio pesquisador, enquanto observador participante na construção e na avaliação do trabalho. (VIANNA, 2007, p. 77-79)

Do ponto de vista da natureza, essa pesquisa se classifica tanto como básica quanto como aplicada. De acordo com Cozby (2003, p. 32), a pesquisa básica responde questões fundamentais no que se refere à natureza do objeto de estudo, enfatizando aspectos teóricos. A pesquisa aplicada tem como objetivo examinar questões relativas a problemas práticos e suas possíveis soluções. Dessa forma, o presente trabalho se enquadra tanto como uma pesquisa básica, pois responde questões fundamentais sobre a educação integral e a formação de professores, mas se propõe posteriormente a aplicar estes conceitos iniciais na observação do campo e na resposta a problemas específicos observados na Escola.

4.2 O Campo Da Pesquisa

Tudo começou com um pedido de ajuda feito por uma mãe desesperada ao ver seu filho aprisionado no crack. Não se tinha muito a fazer, a não ser procurar um local para tratamento. O que hoje é chamado Igreja Cidade Viva, era apenas uma comunidade cristã no Bessa com 150 membros. Na busca por ajudar esta senhora, encontrou-se um terreno na BR – 101 de 150 hectares, o tamanho do Bairro de Tambaú. Foi então que aquelas pessoas se uniram e compraram este terreno, onde hoje abriga um Centro de Reabilitação para Dependentes Químicos, bem como um Centro de Treinamento de Líderes, onde ocorre capacitações e Seminários Nacionais.

Para que os projetos ganhassem força junto à sociedade e aos órgãos públicos, foi instituída a Fundação Cidade Viva, em outubro de 2008, para cuidar de todas as ações sociais desenvolvidas, separando-se em sete eixos de atuação: Educação, Esporte e Cultura, Saúde, Apoio à Família, Geração de Emprego e Renda, Valores

Cristãos, Meio Ambiente e Ética, Direito e Cidadania. Após cinco anos, a Fundação Cidade Viva tornou-se uma instituição de utilidade pública Municipal, Estadual e Federal.

O trabalho social da Fundação é desenvolvido em Hospitais, Presídios, Instituições de Acolhimento Infantil e de Idosos, Instituições de Ressocialização de Menores, Escolas, Comunidades Carentes, no Desenvolvimento Comunitário de áreas de Risco ou não atendidas suficientemente pelo Poder Público em João Pessoa, Campina Grande, Sapé e Conde. Esta é a rotina de mais de mil voluntários que disponibilizam horas vagas em sua semana para amarem ao próximo e serem relevantes na sociedade.

Em 2010, investiu-se nas próximas gerações quando se iniciou a Escola Internacional Cidade Viva – EICV, com uma proposta inovadora de educar holisticamente e em tempo integral, com ensino bilíngue, acompanhamento nutricional, ética cristã e a missão de educar líderes que transformarão o mundo. Uma instituição de ensino que foi criada por uma Fundação e, portanto, filantrópica, haja vista destinar 30% de sua receita no investimento em alunos de Escola Pública. No que se refere à Ética Cristã, baseia-se na ideia de difundir uma cosmovisão pautada no cristianismo, propagando um pensamento crítico sobre os valores e costumes da nossa sociedade, ressignificando a cultura e buscando propagar valores de paz, esperança, honestidade, proteção ao meio ambiente, justiça e dignificação da pessoa humana. E é por isso que a integralidade do ensino não está somente no tempo integral, mas na preocupação holística com o sujeito, entendendo a criança e o adolescente como sujeitos ativos na transformação da nossa sociedade. É ir além do conhecimento técnico – científico, é alcançar os parâmetros do epistemológico, do afetivo-estético e do relacional na educação. O ensino bilíngue surge como uma forma de desenvolver cidadãos para o mundo, haja vista a aprendizagem de uma nova língua ser essencial para o mundo globalizado de hoje.

4.3 Sujeitos e Procedimentos da Pesquisa

A observação é um importante método de coleta de informação, podendo ser participante quando o pesquisador é integrante do ambiente, contribuindo para que

determinadas condições ocorram, testando hipóteses que, caso não houvesse sua presença, não poderiam ser constatadas (VIANNA, 2007, p. 49-50). Segundo Wilkinson (1995, p. 153-154), este método possibilita o conhecimento a determinados acontecimentos que um membro externo não conseguiria normalmente obter, haja vista ser um estranho ao ambiente. Além disso, o observador não está adstrito apenas aos comportamentos, mas também a opiniões, sentimentos e atitudes.

Antes de filosofar sobre um objeto, é necessário examiná-lo com exatidão. Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exatas do objeto. [...] Devemos, pois, aprender com um olhar penetrante e descrever com exatidão esse fenômeno peculiar de consciência que chamamos de conhecimento (HESSEN, 2000, p. 19).

Na condição de Supervisor Pedagógico, a coleta de dados por observação-participante colabora na consecução final dos objetivos, permitindo um contato direto com os sujeitos da pesquisa e com o campo. Além disso, este método permite múltiplas fontes de dados, tais como a entrevista, as conversas casuais, documentos e a própria observação (VIANNA, 2007, p. 55).

Todo pesquisador, conforme o pensamento de McMillan e Schumacher (2001, p. 50-67), deve procurar identificar em um trabalho desta natureza quem integra o grupo, o que acontece no grupo, onde se localiza o grupo, quando o grupo se encontra e interage, como os elementos do grupo se inter-relacionam e qual o significado atribuído pelos participantes às suas atividades.

A Escola Internacional Cidade Viva conta com uma equipe de 30 professores no Ensino Fundamental II e Médio, 9 professoras no Ensino Fundamental I, 5 professoras na Educação Infantil e 12 professores de Inglês, totalizando um corpo docente de 56 professores. Todos eles participaram das reuniões pedagógicas com o fim de construir o instrumento de avaliação, contudo, analisaremos o resultado de 22 professores do Ensino Fundamental II e Médio.

Todos participam mensalmente, durante o ano, de Reuniões Pedagógicas de Formação Continuada, onde é discutido o professor em sala de aula, temas específicos de Educação, procedimentos pedagógicos, dentre outros assuntos. Além de ser um momento de interação e troca de saberes e experiências entre a equipe.

Durante o ano de 2014, os docentes do Fundamental II e Médio foram avaliados por 250 alunos e pelos Coordenadores e Supervisor Pedagógicos e Auxiliares de

Coordenação. Os professores do Infantil e do Fundamental I são avaliados unicamente pela equipe pedagógica. Estes dados compõem a parte quantitativa do Projeto de Formação pela Avaliação proposto neste trabalho dissertativo. O preenchimento é virtual e os dados são lançados automaticamente na plataforma do Google. Na segunda parte da pesquisa, onde os professores falam sobre o trabalho desenvolvido em sua formação para o ensino integral, todo o corpo docente responde a um questionário, trazendo suas impressões sobre os procedimentos adotados e o Programa como um todo.

Durante o ano de 2014, em Reuniões Pedagógicas com cada equipe, discutiu-se o questionário e os critérios da avaliação. Quando completou-se o questionário, ainda houve uma reunião onde conversou-se sobre o resultado ideal do professor em cada área de conhecimento, dividindo-se em Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Com o resultado, os professores observaram suas falhas e acertos, conversando com a equipe pedagógica sobre os pontos que podem ser melhorados e recebendo um retorno sobre seu trabalho. Vale a pena salientar que o resultado é divulgado unicamente para o docente e que não é feito rankings entre eles ou premiações.

No final do ano de 2014, os professores responderam a uma pesquisa percorrendo sobre o modo como observaram o programa de formação, sendo esta de extrema valia para o trabalho, haja vista podermos observar como o corpo docente recebeu esta proposta.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CASO DA ESCOLA INTERNACIONAL CIDADE VIVA (EICV)

5.1 A Dinâmica da Formação Continuada na EICV

A Escola Internacional Cidade Viva tem 5 anos, apenas, mas já enfrentou algumas crises e mudanças. O fato de oferecer ensino integral gerou uma certa empolgação nos pais que não tinham como estar com seus filhos no turno contrário. No primeiro ano, a instituição já contava com 450 alunos. Contudo, a adaptação ao modelo não foi tão satisfatória em alguns alunos. Além disso, o horário da tarde era composto por oficinas e o inglês, sendo, portanto, para os alunos não adaptados ao novo formato, um horário “optativo”. Este fato fez alguns alunos evadirem, trazendo uma certa frustração na equipe, que também começou a desconfiar do projeto. O fato é que hoje a Escola conta com quase 700 alunos. A crise foi superada com um trabalho motivacional e de conscientização da solidez da proposta, realizado em encontros semanais.

Os pilares da educação integral, do ensino bilíngue e da ética cristã da Escola também requerem profissionais diferenciados. O que fez ter nos primeiros anos mudanças significativas na equipe. Hoje, o processo de recursos humanos conta, primeiramente, com um curso semanal de Gestão de Pessoas para todos os gestores da Instituição, bem como de um processo seletivo bastante apurado, que coloca o concorrente em situações onde analisamos sua adaptabilidade a mudanças, sua fluência em língua estrangeira e a vontade de vivenciar um projeto educacional que valoriza o aluno em toda sua existência.

A Missão é “educar líderes que transformarão o mundo”. Entende-se que o aluno é alguém capaz de influenciar outras pessoas a viverem de forma responsável no mundo, tornando-se alguém que irá transformar a sociedade. Para tanto, é preciso saber gerir sua vida, suas emoções, seus relacionamentos, sendo um filho educado, um aluno atencioso, um irmão cuidadoso, um cidadão que exerce seus deveres cívicos e, em sua espiritualidade, entende os mandamentos de amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo. Essa missão é repetida a cada

reunião, está na farda de cada funcionário e é a razão de existir da Instituição. Todos entendem que a preocupação está além de aprovar um aluno no Vestibular, mas em transformá-lo em alguém melhor. Estes valores direcionam a equipe, buscando ser atenciosos, respeitadores, educados e amorosos.

A Cidade Viva possui um símbolo, que é um boneco de braços levantados, o que representa alegria e liberdade. Contudo, este é apenas a sombra do verdadeiro símbolo da instituição, qual seja, a cruz. Lugar onde, segundo a Bíblia, Jesus foi crucificado por todos, onde o Filho de Deus deu a própria vida para a salvação dos homens. Este ato altruísta traz vida e esperança a todos que doam sua vida para a Escola.

Deve-se, portanto, considerar que uma cultura é formada por um processo multifacetado e a intenção deve ser a de crescimento mútuo e não apenas de desenvolvimento da organização, onde as pessoas tornam-se recursos a serem desenvolvidos em lugar de seres humanos que devem ser valorizados por aquilo que são e encorajados a escolher e modelar seu próprio futuro. (MORGAN, 1996)

Dessa forma, o Projeto de Formação do corpo docente partiu do pressuposto, em reuniões pedagógicas com todas as equipes, de que o professor da Escola deve assumir a responsabilidade de desenvolver-se em quatro áreas: no seu compromisso com a Instituição e seus ideias, consigo mesmo, com o aluno e com sua aula, visando seu desenvolvimento enquanto educador, mas também enquanto pessoa humana digna.

A partir daí, em reuniões com cada equipe, começou-se a delimitar critérios que indiquem o ideal de um professor para uma educação integral, percebendo-se que alguns são comuns a modelos tradicionais de ensino, mas outros são necessários na perspectiva da integralidade da educação.

Quanto ao compromisso com a Escola, definiu-se que todo professor deve ser profissional, no que se refere à responsabilidade com o cargo exercido, pois todos necessitam cumprir suas obrigações com destreza e diligência, sendo pontual e assíduo em suas atividades escolares. Critério necessário a qualquer profissão, mas que deve ser cobrada com afincos daqueles que trabalham com a educação de crianças e adolescentes. Um segundo critério levantado foi o ser inovador, haja vista o ensino integral exigir da Escola e do professor um projeto pedagógico diferenciado e que trabalhe com qualidade o horário extra com o aluno, para que o mesmo não

tenha mais da mesma educação do primeiro turno. Buscando do docente projetos que estimulem o aprendizado, com aulas dinâmicas e que recorrem a jogos e a tecnologias sempre que necessário for para a potencialização da aprendizagem. Por fim, como uma instituição de filosofia cristã, entende-se que o professor deva ser ético no tratar com os outros, no falar, no ensinar e no conviver. Não se é exigida a crença em nenhuma religião, mas, tão somente, se busca ter no corpo docente a ética cristã de amar ao próximo como a si mesmo.

Quanto ao compromisso consigo, o ânimo do docente é essencial no desenvolver de suas atividades pedagógicas, pois uma estabilidade emocional é a base para qualquer professor que quer motivar seus alunos, incentivando sua participação e mostrando a satisfação de ensinar. A competência é o segundo critério e está ligada à busca por aperfeiçoamento, à preparação anterior das aulas e à capacitação que todo profissional deve buscar intermitentemente. Encerrando esta categoria com o ser aprendente, entendendo que sempre podemos crescer com o outro e com os alunos, recebendo críticas e tentando desenvolver a partir dos erros e dos acertos.

Quanto ao compromisso com a aula, é necessário que o professor busque ser organizado em seu quadro ou nos recursos tecnológicos que use para construir a linha argumentativa, planejando suas aulas e seguindo o livro didático adotado na instituição. É indispensável também a coerência entre as avaliações, as atividades e a aula do docente, visando o crescimento do aluno a partir de verificações de aprendizagem constantes e condizentes com o trabalho desenvolvido em sala de aula. No mais, a aula do professor deve ser atrativa para o aluno, quer seja pelos exemplos criativos e atuais trazidos ou pelo método utilizado, o fato é que mais tempo de aula não pode ser mais tempo da mesma aula. Novas dinâmicas que valorizem a aprendizagem devem ser utilizadas para que o tempo seja aproveitado positivamente, trazendo crescimento para o aluno.

Quanto ao compromisso com o aluno, o primeiro critério é o da Pedagogia Institucional (Apêndice V), que consiste na análise das abordagens surgidas em sala de aula que estudam o comportamento humano e as relações sociais, entendendo os conflitos, as tensões e a violência que daí decorre. Na verdade, o grande pensamento da Pedagogia Institucional é entender que a socialização do discente não acontece através de regras de convivência, mas a partir da convivência. Nas relações conflituosas, alguns princípios são essenciais para orientar as intervenções, quais

sejam: o lugar (espaço simbólico ou real que me identifica a partir daquilo que sou ou faço); a linguagem (indispensável na comunicação clara e coerente dos meus desejos e anseios ante o grupo, bem como na resolução de arestas relacionais); a Lei (limitador das relações e instrumento de ordem social. Deve-se sempre respeitar as leis de trabalhar para sobreviver, interditar a violência e proibir a desigualdade. Estas são inquestionáveis, quer seja aluno quer seja adulto); o limite (Leis que nascem do diálogo e da democracia participativa no grupo. São essas regras que delimitam o espaço de cada um, diferenciando funções e conscientizando a todos). No dia-a-dia, o professor deve usar uma linguagem apropriada, bem como cobrar dos alunos, além de afirmar seu “lugar” enquanto professor, cobrando limites decididos coletivamente e exigindo sempre o cumprimento das leis da Escola. Ainda quanto ao compromisso com o aluno, é necessário que o professor seja aberto e atencioso, percebendo o discente como um todo, suas notas e atividades, mas também seu semblante, sua socialização, seu ânimo e tudo aquilo que fuja da normalidade de uma criança e adolescente, sempre mostrando-se aberto a retirar dúvidas, a conversar e a aconselhar o aprendente em tudo aquilo que for necessário.

Dessa forma, chegou-se à Tabela 1, onde a análise dos resultados na linha vertical demonstra se o professor desenvolve bem seus compromissos, haja vista ser comum encontrar docentes que apresentam resultados abaixo da média apenas quando se refere aos critérios, por exemplo, do aluno, tendo uma ótima aula, sendo equilibrado em suas emoções e cumprindo todos os procedimentos escolares, mas não desenvolvendo bem seu relacionamento com o corpo discente. Algo preocupante em uma escola integral, haja vista o tempo elevado que o docente tem com o estudante. A análise das linhas horizontais demonstra normalmente a experiência do professor, sua busca por novas propostas educacionais e sua personalidade e visão ética do mundo e da vida. Pontuações elevadas na primeira linha denotam, normalmente, o professor experiente, que busca desenvolver bem suas atribuições junto a Instituição, sendo organizado, disciplinador, cumprindo prazos e sendo equilibrado em suas emoções. Em contrapartida, a última linha denota o professor recém-formado, que busca inovar e ser aprendente e tornando-se atrativo e aberto a ouvir os alunos e se relacionar com os mesmos.

COMPROMISSO DO PROFESSOR...			
COM A ESCOLA	CONSIGO	COM A AULA	COM O ALUNO
PROFISSIONAL	ÂNIMO	ORGANIZADO	PEDAGOGIA INSTITUCIONAL
ÉTICO	COMPETENTE	COERENTE	ATENÇÃO
INOVADOR	APRENDENTE	ATRATIVO	ABERTURA

Tabela 1 – Critérios adotados na Formação de Professores para o Ensino Integral na EICV

A partir dos critérios decididos coletivamente com todos os professores da Instituição, iniciou-se a construção de um questionário que pudesse ser coerente na proposta de avaliar o cumprimento dos compromissos acima relatados. Para tanto, percebeu-se que, apesar dos doze critérios serem iguais para todos os setores da Escola, as perguntas não poderiam ser iguais, pois a atenção dada a um aluno do Ensino Infantil é diferente da atenção exigida de um professor do Ensino Médio. Por isso, elaborou-se um questionário para cada setor da Escola, quais sejam: Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Médio e Inglês. Cada setor possui um questionário diferenciado, trazidos nos Apêndices I, II, III e IV.

Percebeu-se também que utilizar no questionário um critério quantitativo não seria de muita valia, haja vista não ser claro uma nota 04 ou 06, por exemplo, para um professor quanto à sua criatividade. Preferindo-se, assim, adotar uma avaliação conceitual pautada em quatro termos básicos: “sempre”, “regularmente”, “ocasionalmente” e “nunca”.

Por fim, as últimas reuniões trataram de buscar, juntamente com as equipes, qual seria o “gabarito” ideal para um professor de cada setor da Escola e de cada área de conhecimento, delimitando-se, por exemplo, que um professor de matemática do Ensino Médio deveria utilizar tecnologias em sala apenas “ocasionalmente”, enquanto que o de filosofia deveria “regularmente” se valer destes recursos, haja vista esta disciplina ser bem melhor absorvida a partir de filmes e documentários.

Dessa forma, a equipe participou da formulação dos critérios, das perguntas do questionário e até mesmo das respostas. Uma gestão democrática é essencial para se alcançar os objetivos da instituição, pois os professores têm muito a acrescentar e, na busca por uma melhor qualidade de ensino, todos aprendem e crescem juntos, e, principalmente, sentindo-se participantes do Programa de Formação.

Durante o ano, após as avaliações dos alunos e da equipe pedagógica, os professores são acompanhados individualmente em seu desempenho. Observando o “gabarito” estipulado, entendendo as contingências e buscando sempre o crescimento do profissional. Não existem rankings ou premiações para os “melhores” professores, pois, em todo tempo, o projeto de formação não é trabalhado como um meio de diferenciar os “melhores” dos “piores”, mas de fazer todos crescerem juntos com os alunos e com a Escola.

5.2 Avaliando e Formando Professores na Perspectiva da Educação Integral na EICV

Como forma de mensurar numericamente o desempenho do professor, preferiu-se adotar um método de aferição que avalia a quantidade dos alunos que percebem o desempenho do corpo docente de acordo com os critérios e padrões anteriormente decididos. Dessa forma, cada categoria é avaliada a partir de uma quantidade variável de questões. A coerência do professor no Ensino Fundamental II e Médio, por exemplo, é analisada a partir de três perguntas:

18 – O professor avalia a turma no mesmo nível de sua aula e do livro?

- a) O professor sempre avalia no mesmo nível;
- b) O professor regularmente avalia no mesmo nível;
- c) O professor ocasionalmente avalia no mesmo nível;
- d) O professor nunca avalia no mesmo nível.

19 – O professor apresenta e analisa com os alunos os resultados das avaliações, orientando-os a superar suas dificuldades?

- a) O professor sempre analisa a prova com a turma;
- b) O professor regularmente analisa a prova com a turma;
- c) O professor ocasionalmente analisa a prova com a turma;
- d) O professor nunca analisa a prova com a turma.

20 – As atividades que o professor faz em sala ou passa para casa são compatíveis com a avaliação?

- a) As avaliações do professor sempre são compatíveis com suas atividades;
- b) As avaliações do professor regularmente são compatíveis com suas atividades;
- c) As avaliações do professor ocasionalmente são compatíveis com suas atividades;

d) As avaliações do professor nunca são compatíveis com suas atividades.

Instituiu-se também que o professor deveria *sempre* avaliar a turma no mesmo nível da aula e do livro, bem como ter avaliações *sempre* compatíveis com as atividades realizadas na escola ou em casa. Quanto a apresentar e analisar com os alunos os resultados das avaliações, entendeu-se que o professor precisaria apenas *ocasionalmente* desempenhar esta tarefa. Após aplicar o questionário de avaliação docente com os alunos, tivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1. Representação do item 18

18 – O professor avalia a turma no mesmo nível de sua aula e do livro?

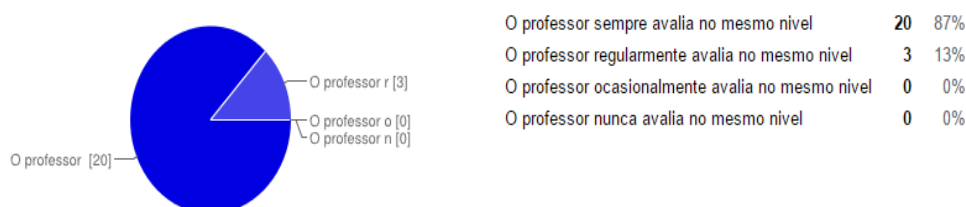


Gráfico 2. Representação do item 19

19 – O professor apresenta e analisa com os alunos os resultados das avaliações, orientando-os a superar suas dificuldades?

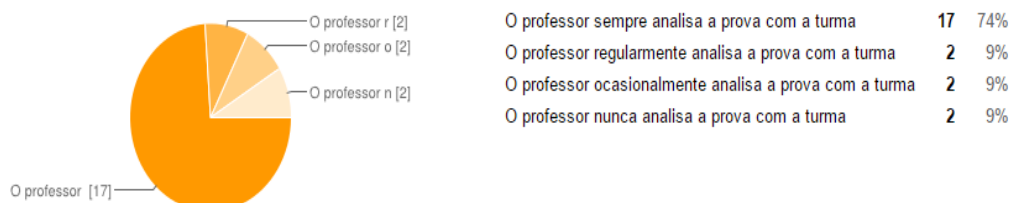
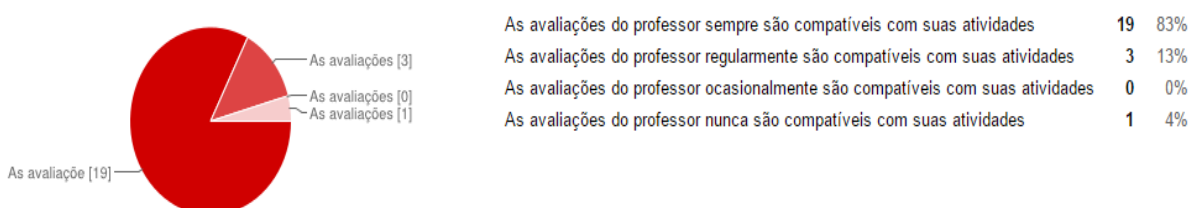


Gráfico 3. Representação do item 20

20 – As atividades que o professor faz em sala ou passa para casa são compatíveis com a avaliação?



Tomando como exemplo este resultado, vemos que 87% dos alunos percebem que o professor sempre avalia a turma no mesmo nível da aula e do livro. Na questão 19, 74% dos respondentes disseram que os resultados das avaliações são sempre apresentados e analisados pelos alunos. Todavia, a Escola decidiu juntamente com o corpo docente que a resposta ideal seria “ocasionalmente”. Dessa forma, somando 74% (sempre), mais 9% (regularmente), mais 9% (ocasionalmente), vemos que o

professor atingiu uma média de 91%, se tomarmos como padrão o “gabarito” da Escola, que o corpo discente não tem conhecimento. Por fim, na questão 20, foi dito por 83% dos alunos que o professor sempre tem avaliações compatíveis com suas atividades. Assim, uma média aritmética entre as porcentagens ideais das três questões (87%, 91% e 83%) dá 87%. Podendo este resultado ser interpretado da seguinte maneira: A cada 100 alunos, 87 percebem que o professor é coerente em suas avaliações, aulas e atividades. Contudo, o critério para tal afirmação foi construído entre os professores e a equipe pedagógica. Não sendo, portanto, o 8,7 uma nota, mas uma porcentagem de alunos que identificam no docente um desenvolvimento satisfatório em cada categoria.

Neste formato de avaliação docente, os alunos não falam aquilo que pensam sobre os professores. O corpo discente avalia segundo parâmetros e critérios estabelecidos pela equipe pedagógica da Instituição.

As tabelas 2 e 3 trazem os resultados finais da equipe do Ensino Fundamental II e Médio. A primeira traz uma média aritmética entre as avaliações de todos os professores, enquanto que a segunda tabela mostra as maiores notas recebidas por alguns professores.

Tabela 2 – Média Geral dos professores do Ensino Fundamental II e Médio

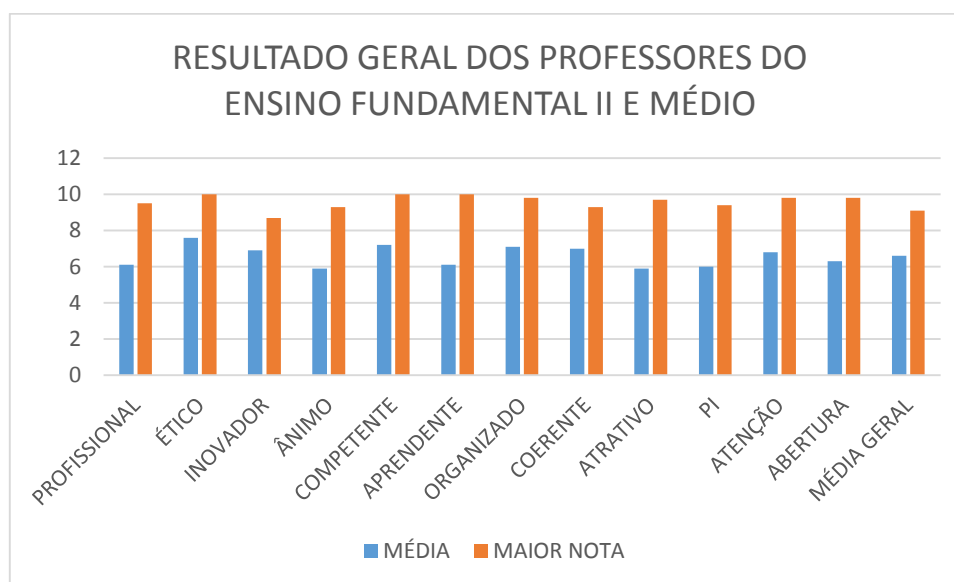
COMPROMISSO DO PROFESSOR...			
COM A ESCOLA	CONSIGO	COM A AULA	COM O ALUNO
PROFISSIONAL (6,1)	ÂNIMO (5,9)	ORGANIZADO (7,1)	PEDAGOGIA INSTITUCIONAL (6,0)
ÉTICO (7,6)	COMPETENTE (7,2)	COERENTE (7,0)	ATENÇÃO (6,8)
INOVADOR (6,9)	APRENDENTE (6,1)	ATRATIVO (5,9)	ABERTURA (6,3)

Tabela 3 - Maior nota dos professores do Ensino Fundamental II e Médio

COMPROMISSO DO PROFESSOR...			
COM A ESCOLA	CONSIGO	COM A AULA	COM O ALUNO
PROFISSIONAL (9,5)	ÂNIMO (9,3)	ORGANIZADO (9,8)	PEDAGOGIA INSTITUCIONAL (9,4)
ÉTICO (10,0)	COMPETENTE (10,0)	COERENTE (9,3)	ATENÇÃO (9,8)
INOVADOR (8,7)	APRENDENTE (10,0)	ATRATIVO (9,7)	ABERTURA (9,8)

O Gráfico 4 traz um comparativo entre a média e a maior nota da equipe em relação a cada categoria avaliada.

Gráfico 4 - Médias atingidas pelos professores do Ensino Fundamental II e Médio e maior nota atingida por categoria.



Neste resultado, pudemos observar alguns aspectos positivos e negativos. A categoria “Ético” obteve a melhor média de avaliação, decorrente da cobrança constante de pais, Coordenação e até mesmo dos alunos no que se refere à vivência de valores cristãos dentro da escola, quer seja no modo de falar com o outro quer seja na atenção dada ao aluno. Sendo esta alta avaliação um fator favorável para a

Instituição, haja vista esta categoria ser essencial para o significado de uma Educação Integral proposta pela Escola, que seria aquela que se preocupa com o aluno em seu âmbito acadêmico, mas também emocional e espiritual. Outra categoria bem avaliada foi o ser “coerente”, critério importante em uma Educação Integral que necessita de um educador ciente daquilo que desenvolve em sala e da forma como avalia o aluno, sem gerar sobrecargas naquele que dispõe de dois turnos de seu dia na Escola, mas que precisa desenvolver outras atividades em casa ou durante os finais de semana. Dessa forma, o planejamento do professor deve ser coerente com a própria rotina de estudos do aluno.

Todavia, dois resultados foram preocupantes para a Instituição. O ser “atrativo” recebeu a menor nota. Refere-se à forma como o professor expõe o conteúdo em sala, se recorre a recursos diferenciados e lúdicos para facilitar a aprendizagem e se consegue manter a turma concentrada naquilo que está sendo apresentado. “Pedagogia Institucional” refere-se ao Projeto desenvolvido para manter um padrão na disciplina da Escola, buscando desenvolver sempre uma linguagem educada, incentivando as leis do trabalho, da igualdade e da paz, buscando que o professor decida com a turma os limites do dia, do bimestre ou do ano e estimulando um senso de respeito mútuo entre todos. O resultado de 59% e 60% dos alunos, respectivamente, no que se refere a ser atrativo e à pedagogia institucional não torna o resultado preocupante, mas denota que, na educação integral, o tempo maior em sala torna o aluno mais exigente no que se refere ao lúdico, bem como torna o ambiente mais propício à indisciplina. Exigindo do professor uma aula mais dinâmica e um domínio maior da turma, não como algo imposto hierarquicamente, mas como uma construção pautada no respeito mútuo, na valorização do corpo discente e na consciência de suas atribuições para com a escola, o aluno e a aula.

A Média Final entre todas as Categorias trouxe que a cada 100 alunos, 66 percebem que os professores cumprem os ideais propostos pelo Programa de Formação pela Avaliação de um corpo docente para o Integral.

5.2.1 O que os professores dizem

Em um instrumento de pesquisa criado pela plataforma Google, os professores do Ensino Fundamental II e Médio tiveram a oportunidade de, após uma conversa pessoal de entrega dos resultados da pesquisa com os alunos, se posicionarem sobre todo o projeto de Formação Continuada pela Avaliação desenvolvido na Escola. O preenchimento era solicitado via e-mail e de participação voluntária. Ao todo, 22 professores participaram do Programa e 10 responderam ao instrumento de pesquisa, tendo, portanto, uma participação de 45% de todos os participantes.

O questionário era formado por cinco perguntas², que deveriam ser respondidas de forma subjetiva e não havia possibilidade de identificação do respondente. Algo que viabilizaria mais a neutralidade das respostas, haja vista existir uma relação hierárquica dentro da empresa entre os professores e o pesquisador.

As perguntas visavam perceber como os professores viam a proposta de uma formação continuada de professores especificamente para o ensino integral, além de perscrutar a avaliação como instrumento norteador nesta formação, buscando, finalmente, questionar o professor quanto à viabilidade da proposta no que se refere ao desenvolvimento do docente enquanto professor.

As perguntas utilizadas foram as seguintes: “1) Como você entende uma formação continuada na Educação Integral?”; “2) Qual sua concepção sobre avaliação numa perspectiva de educação integral?”; “3) Como você vê a proposta de avaliação implementada na Escola Internacional Cidade Viva?”; “4) Como esta proposta pôde contribuir para alcançar os objetivos da Escola?” e; “5) Como esta proposta pôde contribuir para sua percepção da Educação Integral e para sua formação enquanto professor?”.

No que se refere às respostas da primeira questão, é notório que os professores percebem que a formação continuada do corpo docente na educação integral é algo diferenciado, haja vista a presença constante das frases “*atualização e alinhamento dos processos pedagógicos*”, “*atualizações e alterações do que fora aprendido na formação básica*”, “a perspectiva da formação continuada para a educação integral deve ser *adaptada* de forma que atenda este *modelo* de ensino”, além da ideia de

² Vide Apêndice VI - Questionário e respostas dos professores sobre o projeto de formação pela avaliação.

“inovação” que esteve presente em duas respostas. De fato, a educação integral diferencia-se da histórica educação tradicional em diversos aspectos, sendo, portanto, necessário para os professores uma formação que privilegie estes distintos aspectos, tendo em vista que a formação inicial não ter prestigiado, na maioria das vezes, a proposta da educação integral.

Algumas respostas à primeira pergunta também mostraram a preocupação dos professores no que se refere à sobrecarga dos alunos e a necessidade de novas estratégias de ensino e orientações que garantam uma eficiência maior na aprendizagem. “Como uma *estratégia* de ensino adaptado às escolas de tempo integral”, “*estratégias diferenciadas para aulas do período da tarde*” e “deve ser de uma forma que não *sobrecarregue* os alunos” são observações que mostram a preocupação do professor em desenvolver novos métodos em sala de aula que prestigiem a condição do aprendente no que se refere à jornada estendida em sala de aula, de modo que não gere uma desmotivação possivelmente causada pela ausência de tempo em desenvolver as atividades.

Um último aspecto a ser realizado é a ideia que a formação do professor para a educação integral deve visar um desenvolvimento também integral do profissional. “Acredito que a formação continuada na Educação Integral seria o processo de evolução / desenvolvimento / aperfeiçoamento *não somente da dimensão profissional, mas sim do ser como um todo*”. Esta frase representa a necessidade de um projeto que forme o professor em aspectos distintos, tais como o docente em sala de aula, em sua relação com o aluno, bem como em suas emoções e motivação.

A segunda pergunta questionava a concepção do professor sobre a avaliação numa perspectiva de educação integral, havendo inicialmente, em algumas respostas, uma confusão, por haver o entendimento que se era perguntado sobre provas e meios de avaliação qualitativas do aluno. Contudo, a questão prestigiava a avaliação dos professores como meio de formação do corpo docente.

Apesar disso, ainda foi possível perceber que alguns professores entendem que a avaliação do profissional deve “considerar idealmente os parâmetros interpessoais, coletivos, sociais, ambientais, familiares e etc”, havendo a necessidade de se “avaliar outros parâmetros”, sendo feita “de maneira multiforme, para assim contemplar as diversas competências e habilidades”. O professor não se mostrou contrário à avaliação na educação integral, ao contrário, percebeu nesta uma

oportunidade de também ser avaliado integralmente, ou seja, em aspectos diferenciados.

A terceira pergunta era sobre a avaliação proposta pela Escola Internacional Cidade Viva como projeto de formação continuada, sendo considerada por alguns como “excelente” e “satisfatória”, encorajando a “ampliação” e otimização através de “tecnologia e monitoramento em grande escala, a fim de obter resultados amplos e em massa”. Foram utilizados 30 computadores conectados à internet para permitir o preenchimento dos dados, contudo, a quantidade de questionários e o tamanho do mesmo dificultou o preenchimento por parte dos alunos, haja vista demandar muito tempo. Isto fez com que nem todo professor fosse avaliado por todos os alunos. “A quantidade de avaliações poderia ser revista”, disse um docente. Para tanto, desenvolvemos um aplicativo compatível com qualquer smartphone que poderá ser utilizado pelos aprendentes para a avaliação, permitindo que a mesma seja gradativa e esporádica. Ou seja, os alunos não serão incentivados a avaliar todo o corpo docente de uma única vez, mas apenas um por dia. Permitindo uma melhor reflexão sobre cada aspecto da pesquisa.

Alguns professores também elogiaram o instrumento de avaliação para a formação continuada na educação integral por permitir exatamente a abertura “para outros saberes”, permitindo “a reflexão de todos os que estão envolvidos com o processo” e fazendo com que o professor perceba “em que aspecto [...] está falhando e em que aspecto ele se destaca”. De fato, a filosofia deste projeto não era elaborar rankings que servissem à Escola, mas sim proporcionar um pensamento crítico sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com vistas ao crescimento profissional, visando ser “um caminho fecundo na formação de líderes cristãos conscientes de sua importância para construção de uma sociedade melhor”, conforme afirmou outro professor.

Contudo, vale a pena salientar a crítica feita por um docente ao ter “a impressão que tudo que ele faz não é o suficiente e que precisa melhorar, não porque é uma decisão pessoal de crescimento profissional, mas por pressão”. Em todas as respostas, esta foi a única que trouxe a ideia daquilo que não almejamos ser, uma formação que desmotive o professor ou que o pressione de forma negativa. Contudo, é importante frisar que o questionário foi construído coletiva e democraticamente, reforçando as práticas pedagógicas de cada categoria e estimulando os professores a buscarem um crescimento não naquilo que a Escola determinou como necessário,

mas naquilo que o corpo docente percebeu como preponderante em uma Instituição que preza por uma educação integral. A partir da Ciência Política, é possível entender que a Democracia não agrada a todos, pois sobrepõe a vontade de muitos ao desejo de poucos, mas permite que as minorias falem e sejam ouvidas. O diálogo é capaz de gerar a reflexividade necessária ao desenvolvimento das potencialidades latentes, mas, muitas vezes, enclausuradas no pensamento das tradições.

A quarta pergunta questionava os professores quanto à contribuição do instrumento de avaliação do corpo docente no alcance dos objetivos da Escola. Havendo respostas positivas, como: “a avaliação propõe uma visão ampla sobre os pilares que sustentam a escola, possibilitando uma avaliação mais ampla por ser qualitativa e quantitativa”. O instrumento buscava analisar categorias necessárias na Educação Integral, por exemplo, o ser inovador, aberto, atento, ético, dentre outros, permitindo ao professor entender a visão da escola. Além disso, alguns perceberam um crescimento profissional, dizendo que a proposta auxiliou na melhoria da “qualidade de seus profissionais”, “auxiliando na avaliação do trabalho docente” e gerando “uma conscientização / reflexão e conseqüentemente uma mudança de comportamentos daqueles que participam deste processo”. Este era o objetivo maior do instrumento de avaliação, gerar uma auto-reflexão que não fosse pautada no medo, mas no diálogo entre escola – professor – aluno. Localizando “pontos específicos que de outra forma nunca seriam percebidos”, disse um professor. A tendência de enxergar apenas os acertos impede alguns professores de perceber melhoria em sua didática e em sua própria visão sobre a Educação Integral. Receber um posicionamento dos alunos e da Escola quanto ao seu trabalho pode parecer invasivo, mas quando feito com o intuito de desenvolver o profissional e fazê-lo entender o projeto da Educação Integral, fundamento maior da Escola, faz com que o corpo docente tenha mais segurança naquilo que outrora era feito de forma intuitiva, mas que agora advém de uma reflexividade crítica e intencional.

Por fim, a quinta e última pergunta questionava o professor quanto à contribuição do instrumento avaliativo em sua formação enquanto professor e na sua percepção da Educação Integral. Em todas as respostas é perceptível o sentimento de desenvolvimento “tanto intelectual quanto pessoalmente” e tudo “dentro de um espírito cristão”, possivelmente pelo fato de desenvolvermos o trabalho buscando apenas o crescimento do professor e de reafirmarmos isto no início do processo, na entrega dos resultados e na motivação para um novo ano letivo.

Desde o início do trabalho, enfatizamos que uma proposta de formação para a educação integral deveria ser integral, percebendo o professor nas diversas esferas de sua vida profissional e fazendo-o perceber o aprendente da mesma forma. E alguns docentes assim perceberam: “contribuiu de forma significativa para a minha percepção da Educação como sendo um processo integral”, fazendo-me “entender que o compromisso do professor não está relacionado somente com o ambiente de sala de aula, mas também para com o aluno, pois envolve outras dimensões da formação de um ser”, permitindo-me “refletir sobre minha prática como docente e como um ser que está imerso em uma sociedade” e trazendo “à tona as diversas percepções que envolvem o trabalho, desde o relacionamento pessoal ao desenvolvimento da aula”. A ideia de que o professor assume um compromisso com a Escola (e seu princípio de Educação Integral), com a aula, com o aluno e consigo mesmo (no que se refere, principalmente, a ser um sujeito aprendente) estiveram presentes em várias respostas, denotando que o instrumento avaliativo conseguiu fazer o docente perceber aquilo que lhe era proposto enquanto projeto para uma Educação Integral.

Possibilitando “confirmar as impressões sugeridas em nossa auto-avaliação”, impulsionando o “desenvolvimento de novas competências e aperfeiçoamento do trabalho”, ajudando “a ver os pontos fortes e fracos, de modo que possamos adaptá-los para a perspectiva de Educação Integral”, bem como contribuindo “para que eu tenha consciência do meu papel de educador”, foi como o instrumento de avaliação permitiu o desenvolvimento do profissional para uma Educação Integral, e tudo isto a partir da reflexão que iniciou em um processo de auto-avaliação.

Dessa forma, podemos entender que o instrumento avaliativo do corpo docente não foi percebido como um meio de demissão ou julgamentos dos professores, mas como um meio democrático e dialógico, e que proporciona a auto-reflexão, bem como o desenvolvimento dos professores para a proposta da Educação Integral desenvolvida na Escola Internacional Cidade Viva.

5.3 Quando Teoria e Prática se Complementam

Após perscrutar os métodos de coleta de dados, os resultados da Avaliação dos docentes pelos alunos e pela equipe pedagógica, bem como as falas dos próprios professores, é possível trazer algumas observações sobre a relação entre teoria e prática.

Quando adentramos no estudo da Educação Integral, percebe-se que esta interliga-se a conhecimentos transdisciplinares, buscando a relativização dos espaços e do tempo, a partir da ideia que a Escola não é o único lugar em que se aprende. Além de enfatizarmos que a integralidade da educação repousa em um olhar holístico sobre o aluno, enquanto sujeito social, político e espiritual. Na prática, a proposta de avaliação conseguiu trazer para o professor a necessidade de um olhar inteiro, e não repartido, sobre o discente. Sendo possível perceber que este objetivo fora alcançado a partir do discurso dos professores; contudo, no que se refere a saberes diferenciados e quebra de alguns paradigmas, o instrumento por si só não se mostrou capaz de transformar a mentalidade do corpo docente nesta extensão. Sendo, portanto, de extrema valia um trabalho de formação contínuo que reafirme as categorias do instrumento de avaliação, mas que permita ao professor e à equipe pedagógica dialogar sobre as novas possibilidades e desafios que uma educação integral nos faz vivenciar em nosso Estado.

A quantidade e a densidade de alguns conteúdos ainda não permitem ao professor, mesmo com uma quantidade mais elevada de aulas, trabalhar conteúdos paralelos e relevantes para uma educação integral, como meio ambiente, cidadania, democracia, direitos humanos, dentre outros. Tudo ainda acaba sendo visto sob a prerrogativa do “vai cair no ENEM”. Reduzindo a Escola a um meio de chegar na Universidade, apenas.

Outro ponto que enfatizamos no aporte teórico da pesquisa foi a necessidade de uma avaliação que gerasse reflexividade e desenvolvimento na equipe. O que, a partir do discurso da maioria, ainda foi possível. Contudo, na prática, o receio de ser mal avaliado, de se perder o emprego, de ter seu resultado divulgado para os colegas ainda permaneceu em alguns. Fazendo com que o pesquisador reafirmasse sempre em meio à desconfiança os propósitos do instrumento e a busca pelo crescimento coletivo. A prática de avaliações como forma de aumento de salários e como o causador de demissões em outras escolas ainda gerou muito preconceito com o instrumento, tendo apenas diminuído após a mudança do ano letivo e a continuidade de toda a equipe, em detrimento de um resultado positivo ou negativo. Dessa forma,

a confiança no Programa de Formação pela Avaliação foi reforçada, podendo trazer resultados e comprometimento maior posteriormente.

O questionário nasceu para ser o único meio de formação dos professores, mas, com o tempo, percebeu-se que sempre haverá lacunas e que a complexidade do desenvolvimento pedagógico não pode ser enquadrado em um único instrumento. O valor do questionário para o crescimento do professor foi essencial, mas ele só pode ser encarado como um meio de desenvolvimento do corpo docente. Na teoria, faria com que o professor focasse naquelas categorias para o seu crescimento e para o desenvolvimento da escola, o que funcionou; contudo, é perceptível que o instrumento nascera para ser imutável, mas será flexível, ante as mudanças do próprio conceito de educação integral que perpassa por mudanças teóricas. Não devemos ser fiéis ao meio, que é o instrumento, mas ao fim, que é educar líderes que transformarão o mundo.

No cotidiano escolar, também observou-se que os alunos tendem a perceber a avaliação como uma forma de se decidir a continuidade do professor na Instituição. Ou seja, se o professor precisa ser conscientizado sobre os verdadeiros motivos da avaliação, o corpo discente também necessita entender sua importância neste processo, exigindo do mesmo maturidade. Semanas antes da pesquisa, o discurso de uma avaliação dos docentes apenas para desenvolvimento dos mesmos já era realizado, o que gerou um efeito positivo no momento de aplicação do instrumento, pois observou-se a seriedade com que a maioria assumia a responsabilidade.

No mais, o apoio da equipe diretiva da Escola foi também essencial. Se os gestores da Instituição não perceberem o valor pedagógico da avaliação, a mesma poderia ser descaracterizada, trazendo insegurança à equipe e desmotivação.

Apesar destas ressalvas encontradas na prática da avaliação, esta se mostrou como um meio eficaz na compreensão de um modelo de educação integral, auxiliando o professor a direcionar sua prática pedagógica a partir das categorias criadas pela própria equipe e do instrumento desenvolvimento para avaliação.

O aperfeiçoamento da ideia inicial, a partir das ressalvas encontradas na prática, apenas torna a aprendizagem presente em todas esferas da Escola, tornando-a aprendente, assim como todos que a integram e a constroem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos como objetivos para este trabalho analisar a avaliação como ferramenta de formação continuada de professores para o ensino integral, identificando desafios e possibilidades e conhecendo a percepção dos professores sobre a ferramenta, bem como dos alunos quanto ao desempenho do corpo docente. No fim, percebemos que a avaliação se mostrou um instrumento satisfatório como meio de formação continuada para o ensino integral, desenvolvendo o professor em diversas áreas e gerando reflexividade sobre a prática pedagógica em sala de aula. O corpo discente avaliou a equipe pedagógica através do instrumento desenvolvido, gerando resultados esclarecedores para os professores. O desafio de prosseguir neste programa de formação, em detrimento do preconceito existente nos alunos e professores, gerou possibilidade de novos diálogos e saberes, tornando a equipe aprendente.

Foi percebido na avaliação resultados positivos no que se refere à ética cristã dos professores, sendo algo favorável à escola, haja vista este ser um dos pilares da instituição. A coerência também entre os assuntos estudados e exigidos em avaliações também se mostrou razoável em uma escola onde o período em sala de aula deve ser bem aproveitado. Contudo, partindo desta mesma premissa, a pedagogia institucional e o ser atrativo não foram tão bem avaliados pelos alunos, gerando uma preocupação, tendo em vista que estes critérios são essenciais para se conseguir um aprendente interessado em crescer pedagogicamente,

No que se refere à gestão, entendemos que este trabalho contribuiu para perceber que o processo de avaliação para o desenvolvimento de equipes, se realizado de forma democrática, dialógica e reflexiva, gera crescimento e conscientização na medida em que a confiança no instrumento é conquistada. Salientando que este processo deve ser acompanhado por todas as esferas da instituição, não podendo o mesmo ser utilizado como meio de demissões, correndo, neste caso, o risco de ser banalizado ou desacreditado pelos colaboradores. Aos estudiosos da Educação Integral, percebe-se através desta pesquisa que a avaliação afigura-se como um meio de conscientização do fazer pedagógico neste modelo educacional, permitindo-se desenvolver professores que entendem e praticam-no dia-a-dia uma educação que constrói o aluno integralmente. Haja vista ter sido observado

na pesquisa que os professores passaram a entender melhor o próprio sentido da educação integral a partir do instrumento, fazendo-o refletir sobre a sua prática a partir do questionário e das respostas e implicações do mesmo em seu dia-a-dia e na sua formação continuada.

Apesar dos resultados positivos na avaliação do instrumento de formação, o tempo disponível para conclusão do Mestrado dificultou uma verificação mais apurada e detida, gerando algumas limitações no que se refere a uma possível avaliação posterior que verificasse a validade do instrumento no desenvolvimento do docente, tornando-a perceptível aos alunos, à equipe e principalmente ao professor. Possibilidade esta passiva de ser desenvolvida em um Doutorado ou por aquele que desejar se aprofundar na avaliação como desenvolvimento de equipes pedagógicas, e com foco na educação integral, mas também no bilinguismo, na educação a pessoas com necessidades especiais, dentre tantas outras possibilidades.

Muito ainda pode ser estudado e desenvolvido, fica aqui este trabalho não como algo que encerra a discussão, mas como uma contribuição inicial para o estudo da Educação Integral, da Formação de Professores, bem como da Avaliação como uma ferramenta no desenvolvimento de equipes.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Christov, Luiza Helena da. (Organizadoras). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 12ª ed. Edições Loyola: São Paulo, 2012.

ALVES, Gilberto. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Editora Autores Associados, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2012.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Org. Jaqueline Moll. Porto Alegre: 2012.

ASSMAN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAKUNIN, Mikhail. **A Instrução Integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

BALDOCK, J.; MANNING, N.; VICKERSTAFF, S. **Social Policy**. Oxford: Oxford University, 2003.

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

CAVALARI, Rosa Feiteiro. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil**. Bauru: Edusc, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. In. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CELLA, Rosenei. **Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral**. In: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 23ª Ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2004.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**. Papirus: Campinas, 1996.

FERNANDES, José. **A fantástica casa de Vinicius**. In: Polifonia. Editora UFMT: Cuiabá, v. 01, p. 158-165, 1994.

FRANCO, Francisco Carlos. O Coordenador Pedagógico e o Professor Iniciante. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Christov, Luiza Helena da. (Organizadoras). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 12ª ed. Edições Loyola: São Paulo, 2012.

FRASER, N. **Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de la justicia**. In: Organización de las naciones unidas para La educación, La ciência y La cultura. Informe mundial sobre la cultura: 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. **Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX**. In: Educere et educare: revista de educação. Vol. 2, nº 3, jan./jun. 2007, p.123-138.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Fundação Victor Civita: São Paulo, 2011.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Org. Jaqueline Moll. Porto Alegre: 2012.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GODINHO, João Pedro Pires. **Processos de Gestão**. 2002. Disponível em: <https://student.dei.uc.pt/~jopeg/apresentacao.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014

HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire e a Educação Integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação**. In: Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Org. Jaqueline Moll. Porto Alegre: 2012.

HERNANDEZ, Claudia Dominguez. **Acesso a La Justicia Penal: Una aproximación a los estándares de los derechos humanos desde la perspectiva de género**. Cidade do México, 2009.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

HUVER, Emmanuelle; CADET, Lucile. A formação profissional dos professores: Reflexividade e avaliação são compatíveis? In. PAQUAY, Léopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van. **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KRAMER, Sônia. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço**, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, nº70/165, MEC-INEP, Brasília, 1989.

LECLERC, Gesuína. **Programa Mais Educação e práticas de educação integral**. In: Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Org. Jaqueline Moll. Porto Alegre: 2012.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. "Saberes docentes de um novo tipo de formação profissional do professor: alguns apontamentos". In. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 29, nº 2, p. 135-145, Santa Maria – RS, 2004

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora? Novas tecnologias educacionais e profissão docente**. (Coleção Questão da Nossa Época), v.2, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOMONACO, Beatriz Penteado. SILVA, Letícia Araújo Moreira. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - unicef, 2013.

MARX, Karl. **A Maquinaria e a indústria moderna.** In: Marx, K. O Capital. Livro I, volume I. 25ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

McMILLAN, J. H. & SCHUMACHER, S. **Research in Education: a conceptual introduction.** 5ª edição. New York: Longman, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social.** Conferência proferida no 1º Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa. 24 de mar. São Paulo, 2004.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral : texto referência para o debate nacional.** Brasília: Mec, Secad, 2009.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé: poemas infantis.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

MORRISON, Wayne. **Filosofia do Direito. Dos gregos ao pós-modernismo.** Martins Fontes: São Paulo, 2006.

PAQUAY, Léopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van. **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores.** Porto Alegre: Penso, 2012.

PARO, V. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez, 1988.

PIOVESAN, Flávia; IKAWA, Daniela. **A violência doméstica contra a mulher e a proteção dos direitos humanos.** Procuradoria Geral do Estado. Grupo de Trabalho de Direitos Humanos. Direitos humanos no cotidiano jurídico. São Paulo, 2004.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos.** São Paulo: Max Limonad, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Christov, Luiza Helena da. (Organizadoras). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente.** 12ª ed. Edições Loyola: São Paulo, 2012.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. **Dignidade Humana e Moralidade Democrática.** Brasília: Brasília Jurídica, 2001.

SANTOS, Paloma Araújo Cortez. **O conceito de Implicação em práticas da Análise Institucional contemporânea**. São Cristóvão: V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em ação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15ª edição. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WILKINSON, J. Direct Observation. In. BREAKWELL, G. M.; HAMMOND, S. & FIFE-SHAW, C. **Research Methods in Psychology**. London: Sage Publications, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO FUNDAMENTAL II E MÉDIO PELA COORDENAÇÃO

Prezado Coordenador: O objetivo deste questionário é colher informações direcionadas sobre os professores. Com isso, o professor poderá ter informações adicionais para conhecer seu desempenho.

A precisão de suas respostas é importante, procure abster-se de simpatias ou antipatias com relação ao professor, responda da maneira mais imparcial e objetiva possíveis. Medite um instante em cada questão e suas alternativas e dê a resposta que lhe parecer a mais adequada; como você vai observar, elas estão escalonadas em ordem decrescente e cada alternativa é mais favorável que a seguinte, mesmo que aparentemente digam a mesma coisa.

COMPROMISSO DO PROFESSOR...			
COM A ESCOLA	CONSIGO	COM A AULA	COM O ALUNO
PROFISSIONAL (I)	ÂNIMO (IV)	ORGANIZADO (VII)	PEDAGOGIA INSTITUCIONAL (X)
ÉTICO (II)	COMPETENTE (V)	COERENTE (VIII)	ATENÇÃO (XI)
INOVADOR (III)	APRENDENTE (VI)	ATRATIVO (IX)	ABERTURA (XII)

I - PROFISSIONAL: Profissionalismo significa o entendimento de que somos uma Instituição que preza pela excelência e exige dos seus colaboradores o cumprimento das atividades de forma a garantir o desenvolvimento da Escola.

1 - O professor frequenta aulas e reuniões pedagógicas com pontualidade:

- a) Sempre é pontual;
- b) Regularmente é pontual;
- c) Ocasionalmente é pontual;
- d) Nunca é pontual.

2 - O professor é assíduo às aulas e reuniões pedagógicas:

- a) Sempre é assíduo;
- b) Regularmente é assíduo;
- c) Ocasionalmente é assíduo;

d) Nunca é assíduo.

3 - O professor cumpre os prazos de entrega de provas e conteúdos e preenchimento de Diário de Classe:

- a) Sempre cumpre os prazos;
- b) Regularmente cumpre os prazos;
- c) Ocasionalmente cumpre os prazos;
- d) Nunca cumpre os prazos.

II - ÉTICO: A Escola Internacional Cidade Viva tem como um dos seus princípios a Ética Cristã, fazendo-nos, além de propagador destes valores, uma instituição que os vive em todos os momentos.

4 – O professor usa uma linguagem eticamente apropriada na Escola:

- a) Sempre usa linguagem apropriada;
- b) Regularmente usa linguagem apropriada;
- c) Ocasionalmente usa linguagem apropriada;
- d) Nunca usa linguagem apropriada.

5 – O comportamento do professor é ético e moralmente aceitável na Escola e em sala de aula:

- a) O professor sempre se comporta de forma apropriada;
- b) O professor se comporta regularmente de forma apropriada;
- c) O professor se comporta ocasionalmente de forma apropriada;
- d) O professor nunca se comporta de forma apropriada.

III - INOVADOR

6 – O professor busca inovar no ensino da Escola, apresentando projetos ou tomando iniciativas que priorizam a potencialização da aprendizagem dos alunos?

- a) O professor sempre busca inovações;
- b) O professor regularmente busca inovações;
- c) O professor ocasionalmente busca inovações;
- d) O professor nunca busca inovações.

IV – ÂNIMO: É notório que um aluno precisa ser motivado pelo professor; contudo, se este não tiver ânimo no ensino, o aprendente também não o terá.

7 – O professor apresenta ânimos alterados na sala de aula?

- a) O professor nunca apresenta ânimos alterados;
- b) O professor ocasionalmente apresenta ânimos alterados;
- c) O professor regularmente apresenta ânimos alterados;
- d) O professor sempre apresenta ânimos alterados.

V – COMPETENTE: “A competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas” (CRUZ, 2001, p. 31) Abrange o saber-ser (self), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer)

8 – O professor se comporta devidamente na escola, sabendo resolver os problemas e demonstrando agir com sabedoria nas situações em que é exigido alguma atitude do mesmo?

- a) O professor sempre se comporta devidamente;
- b) O professor regularmente se comporta devidamente;
- c) O professor ocasionalmente se comporta devidamente;
- d) a) O professor nunca se comporta devidamente;

VI – APRENDENTE:

09 – O professor faz a auto-avaliação e busca melhorar os índices de avaliação?

- a) O professor sempre busca melhorar;
- b) O professor regularmente busca melhorar;
- c) O professor ocasionalmente busca melhorar;
- d) O professor nunca busca melhorar;

10 – O professor recebe bem críticas e sugestões da Coordenação e da Escola?

- a) O professor sempre recebe bem;
- b) O professor regularmente recebe bem;
- c) O professor ocasionalmente recebe bem;
- d) O professor nunca recebe bem.

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO FUNDAMENTAL II E MÉDIO PELOS ALUNOS

Prezado Aluno: O objetivo deste questionário é colher informações dos alunos sobre os professores. Com isso, o professor poderá ter informações adicionais para conhecer seu desempenho. Expresse a sua opinião livremente. Em nenhuma hipótese sua avaliação poderá influenciar as suas notas.

A precisão de suas respostas é importante, procure abster-se de simpatias ou antipatias com relação ao professor, responda da maneira mais imparcial e objetiva possíveis. Medite um instante em cada questão e suas alternativas e dê a resposta que lhe parecer a mais adequada; como você vai observar, elas estão escalonadas em ordem decrescente e cada alternativa é mais favorável que a seguinte, mesmo que aparentemente digam a mesma coisa.

I – PROFISSIONAL

1 - O professor frequenta as aulas com pontualidade, iniciando e terminando sempre no horário determinado:

- a) Sempre é pontual;
- b) Regularmente é pontual;
- c) Ocasionalmente é pontual;
- d) Nunca é pontual.

II – ÉTICO

2 – O professor usa uma linguagem eticamente apropriada em sala de aula:

- a) Sempre usa linguagem apropriada;
- b) Regularmente usa linguagem apropriada;
- c) Ocasionalmente usa linguagem apropriada;
- d) Nunca usa linguagem apropriada.

3 – O comportamento do professor é ético e moralmente aceitável em sala de aula:

- a) O professor sempre se comporta de forma apropriada;
- b) O professor se comporta regularmente de forma apropriada;
- c) O professor se comporta ocasionalmente de forma apropriada;
- d) O professor nunca se comporta de forma apropriada.

4 – O professor é um defensor em sala de aula de ideias e valores cristãos:

- a) O professor sempre defende ideias e valores cristãos;
- b) O professor regularmente defende ideias e valores cristãos;
- c) O professor ocasionalmente defende ideias e valores cristãos;
- d) O professor nunca defende ideias e valores cristãos;

III - INOVADOR

5 – O professor utiliza em sala recursos tecnológicos que tornam a aula mais dinâmica, ajudando a aprender o conteúdo:

- a) O professor sempre utiliza;
- b) O professor regularmente utiliza;
- c) O professor ocasionalmente utiliza;
- d) O professor nunca utiliza;

6 – O professor se utiliza de recursos de ensino variados para fazer o aluno compreender o conteúdo, tais como: debates, atividades práticas, gincanas, questionários, análise de filmes etc.

- a) O professor sempre utiliza;
- b) O professor regularmente utiliza;
- c) O professor ocasionalmente utiliza;
- d) O professor nunca utiliza;

IV – ÂNIMO

7 - O professor demonstra motivação ao ensinar?

- a) O professor sempre demonstra motivação;
- b) O professor regularmente demonstra motivação;
- c) O professor ocasionalmente demonstra motivação;
- d) O professor nunca demonstra motivação;

8 - Considera-se importante que o professor incentive a participação dos alunos nas atividades programadas. O professor incentiva os alunos a participar da aula, mesmo aqueles que aparentam não prestar atenção?

- a) O professor sempre incentiva a participação;
- b) O professor regularmente incentiva a participação;

- c) O professor ocasionalmente incentiva a participação;
- d) O professor nunca incentiva a participação;

9 – O professor aparenta gostar de ministrar aulas?

- a) O professor sempre aparenta gostar;
- b) O professor regularmente aparenta gostar;
- c) O professor ocasionalmente aparenta gostar;
- d) O professor nunca aparenta gostar;

10 – O professor apresenta ânimos alterados na sala de aula?

- a) O professor nunca apresenta ânimos alterados;
- b) O professor ocasionalmente apresenta ânimos alterados;
- c) O professor regularmente apresenta ânimos alterados;
- d) O professor sempre apresenta ânimos alterados.

V – COMPETENTE

11 – O professor aparenta dominar o conteúdo durante as aulas, passando segurança para a turma daquilo que está ensinando?

- a) O professor sempre aparenta dominar;
- b) O professor regularmente aparenta dominar;
- c) O professor ocasionalmente aparenta dominar;
- d) O professor nunca aparenta dominar;

12 – Você indicaria este professor para ensinar na escola de um amigo?

- a) Sim, eu indicaria;
- b) Talvez indicasse;
- c) Nunca indicaria;

13 – Você o considera um bom professor?

- a) Sim, ele é um ótimo professor;
- b) Sim, ele é um bom professor;
- c) Sim, ele é um professor regular;
- d) Não o considero um bom professor.

VI – APRENDENTE:

14 – O professor recebe bem críticas e sugestões da Turma?

- a) O professor sempre recebe bem;
- b) O professor regularmente recebe bem;
- c) O professor ocasionalmente recebe bem;
- d) O professor nunca recebe bem.

VII – ORGANIZADO

15 – O professor ministra a aula com um quadro organizado de forma didática ou através de algum recurso tecnológico que facilite a compreensão?

- a) O professor sempre expõe o conteúdo de forma organizada;
- b) O professor regularmente expõe o conteúdo de forma organizada;
- c) O professor ocasionalmente expõe o conteúdo de forma organizada;
- d) O professor nunca expõe o conteúdo de forma organizada.

16 – O professor aparenta planejar suas aulas antes de inicia-las?

- a) O professor sempre aparenta que preparou a aula com antecedência;
- b) O professor regularmente aparenta que preparou a aula com antecedência;
- c) O professor ocasionalmente aparenta que preparou a aula com antecedência;
- d) O professor nunca aparenta que preparou a aula com antecedência;

17 – O professor segue em sua aula o livro didático adotado pela Escola?

- a) O professor sempre segue o livro didático;
- b) O professor regularmente segue o livro didático;
- c) O professor ocasionalmente segue o livro didático;
- d) O professor nunca segue o livro didático.

VIII – COERENTE

18 – O professor avalia a turma no mesmo nível de sua aula e do livro?

- a) O professor sempre avalia no mesmo nível;
- b) O professor regularmente avalia no mesmo nível;
- c) O professor ocasionalmente avalia no mesmo nível;
- d) O professor nunca avalia no mesmo nível.

19 – O professor apresenta e analisa com os alunos os resultados das avaliações, orientando-os a superar suas dificuldades?

- a) O professor sempre analisa a prova com a turma;
- b) O professor regularmente analisa a prova com a turma;
- c) O professor ocasionalmente analisa a prova com a turma;
- d) O professor nunca analisa a prova com a turma.

20 – As atividades que o professor faz em sala ou passa para casa são compatíveis com a avaliação?

- a) As avaliações do professor sempre são compatíveis com suas atividades;
- b) As avaliações do professor regularmente são compatíveis com suas atividades;
- c) As avaliações do professor ocasionalmente são compatíveis com suas atividades;
- d) As avaliações do professor nunca são compatíveis com suas atividades.

IX – ATRATIVO

21 – O professor expõe o assunto de forma atrativa, gerando interesse na aprendizagem?

- a) Sempre expõe de forma atrativa;
- b) Regularmente expõe de forma atrativa;
- c) Ocasionalmente expõe de forma atrativa;
- d) Nunca expõe de forma atrativa;

22 – Enquanto o professor explica o assunto, a turma presta atenção?

- a) A turma sempre presta atenção na aula do professor;
- b) A turma regularmente presta atenção na aula do professor;
- c) A turma ocasionalmente presta atenção na aula do professor;
- d) A turma nunca presta atenção na aula do professor;

23 – O professor procura explicar o assunto trazendo exemplos criativos para facilitar a aprendizagem?

- a) O professor sempre explica trazendo exemplos criativos;
- b) O professor regularmente explica trazendo exemplos criativos;
- c) O professor ocasionalmente explica trazendo exemplos criativos;
- d) O professor nunca explica trazendo exemplos criativos;

X – PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

24 – Existe muita conversa na aula do professor, dificultando sua aprendizagem?

- a) Nunca existe conversa que me prejudica;

- b) Ocasionalmente existe conversa que me prejudica;
- c) Regularmente existe conversa que me prejudica;
- d) Sempre existe conversa que me prejudica;

25 – O professor é visto como uma autoridade em sala de aula pelos alunos?

- a) Sempre é visto como autoridade pelos alunos, sendo respeitado;
- b) Regularmente é visto como autoridade pelos alunos;
- c) Ocasionalmente é visto como autoridade pelos alunos;
- d) Nunca é visto como autoridade pelos alunos.

26 – O professor exige da turma o cumprimento das três leis (trabalho, igualdade e paz)?

- a) O professor sempre exige o cumprimento das três leis;
- b) O professor regularmente exige o cumprimento das três leis;
- c) O professor ocasionalmente exige o cumprimento das três leis;
- d) O professor nunca exige o cumprimento das três leis;

27 – O professor estipula com a turma os limites antes das aulas, expondo aquilo que é possível, e o que não é, durante a aula, o bimestre e o ano.

- a) O professor sempre estipula os limites;
- b) O professor regularmente estipula os limites;
- c) O professor ocasionalmente estipula os limites;
- d) O professor nunca estipula os limites;

28 – O professor exige o mapeamento em sala de aula dos alunos?

- a) O professor sempre exige o mapeamento;
- b) O professor regularmente exige o mapeamento;
- c) O professor ocasionalmente exige o mapeamento;
- d) O professor nunca exige o mapeamento;

XI – ATENÇÃO

29 – O professor se relaciona bem com os alunos?

- a) O professor se relaciona bem com toda a turma;
- b) O professor se relaciona bem com quase toda a turma;
- c) O professor só se relaciona bem com alguns alunos;
- d) O professor não se relaciona bem com ninguém.

30 – O professor aparenta se importar com o aprendizado de toda a turma?

- a) O professor sempre aparenta se importar;
- b) O professor regularmente aparenta se importar;
- c) O professor ocasionalmente aparenta se importar;
- d) O professor nunca aparenta se importar.

31 – O professor é uma pessoa disponível a tirar dúvidas dos alunos?

- a) O professor sempre tira as dúvidas dos alunos;
- b) O professor regularmente tira as dúvidas dos alunos;
- c) O professor ocasionalmente tira as dúvidas dos alunos;
- d) O professor nunca tira as dúvidas dos alunos.

XII – ABERTURA

32 - O professor responde as perguntas feitas pelos alunos durante a aula?

- a) Sempre responde as perguntas;
- b) Regularmente responde as perguntas;
- c) Ocasionalmente responde as perguntas;
- d) Nunca responde as perguntas.

33 – O professor estimula o aluno a falar e a perguntar durante a aula?

- a) Sempre estimula o aluno a falar e perguntar;
- b) Regularmente estimula o aluno a falar e perguntar;
- c) Ocasionalmente estimula o aluno a falar e perguntar;
- d) Nunca estimula o aluno a falar e perguntar;

APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO FUNDAMENTAL I PELA COORDENAÇÃO

Prezado Coordenador: O objetivo deste questionário é colher informações direcionadas sobre os professores. Com isso, o professor poderá ter informações adicionais para conhecer seu desempenho.

A precisão de suas respostas é importante, procure abster-se de simpatias ou antipatias com relação ao professor, responda da maneira mais imparcial e objetiva possíveis. Medite um instante em cada questão e suas alternativas e dê a resposta que lhe parecer a mais adequada; como você vai observar, elas estão escalonadas em ordem decrescente e cada alternativa é mais favorável que a seguinte, mesmo que aparentemente digam a mesma coisa.

COMPROMISSO DO PROFESSOR...			
COM A ESCOLA	CONSIGO	COM A AULA	COM O ALUNO
PROFISSIONAL (I)	ÂNIMO (IV)	ORGANIZADO (VII)	PEDAGOGIA INSTITUCIONAL (X)
ÉTICO (II)	COMPETENTE (V)	COERENTE (VIII)	ATENÇÃO (XI)
INOVADOR (III)	APRENDENTE (VI)	ATRATIVO (IX)	ABERTURA (XII)

I - PROFISSIONAL: Profissionalismo significa o entendimento de que somos uma Instituição que preza pela excelência e exige dos seus colaboradores o cumprimento das atividades de forma a garantir o desenvolvimento da Escola.

1 - O professor frequenta aulas e reuniões pedagógicas com pontualidade:

- a) Sempre é pontual;
- b) Regularmente é pontual;
- c) Ocasionalmente é pontual;
- d) Nunca é pontual.

2 - O professor é assíduo às aulas e reuniões pedagógicas:

- a) Sempre é assíduo;
- b) Regularmente é assíduo;

- c) Ocasionalmente é assíduo;
- d) Nunca é assíduo.

3 - O professor cumpre os prazos de entrega de provas e conteúdos e preenchimento de Diário de Classe:

- a) Sempre cumpre os prazos;
- b) Regularmente cumpre os prazos;
- c) Ocasionalmente cumpre os prazos;
- d) Nunca cumpre os prazos.

II - ÉTICO: A Escola Internacional Cidade Viva tem como um dos seus princípios a Ética Cristã, fazendo-nos, além de propagador destes valores, uma instituição que os vive em todos os momentos.

4 – O professor usa uma linguagem eticamente apropriada na Escola:

- a) Sempre usa linguagem apropriada;
- b) Regularmente usa linguagem apropriada;
- c) Ocasionalmente usa linguagem apropriada;
- d) Nunca usa linguagem apropriada.

5 – O comportamento do professor é ético e moralmente aceitável na Escola e em sala de aula:

- a) O professor sempre se comporta de forma apropriada;
- b) O professor se comporta regularmente de forma apropriada;
- c) O professor se comporta ocasionalmente de forma apropriada;
- d) O professor nunca se comporta de forma apropriada.

6 – O professor é um defensor em sala de aula de ideias e valores cristãos:

- a) O professor sempre defende ideias e valores cristãos;
- b) O professor regularmente defende ideias e valores cristãos;
- c) O professor ocasionalmente defende ideias e valores cristãos;
- d) O professor nunca defende ideias e valores cristãos;

III - INOVADOR

7 – O professor busca inovar no ensino da Escola, apresentando projetos ou tomando iniciativas que priorizam a potencialização da aprendizagem dos alunos?

- a) O professor sempre busca inovações;
- b) O professor regularmente busca inovações;
- c) O professor ocasionalmente busca inovações;
- d) O professor nunca busca inovações.

8 – O professor utiliza em sala recursos tecnológicos que tornam a aula mais dinâmica, ajudando a aprender o conteúdo:

- a) O professor sempre utiliza;
- b) O professor regularmente utiliza;
- c) O professor ocasionalmente utiliza;
- d) O professor nunca utiliza;

9 – O professor se utiliza de recursos de ensino variados para fazer o aluno compreender o conteúdo, tais como: debates, atividades práticas, jogos etc.

- a) O professor sempre utiliza;
- b) O professor regularmente utiliza;
- c) O professor ocasionalmente utiliza;
- d) O professor nunca utiliza;

IV – ÂNIMO: É notório que um aluno precisa ser motivado pelo professor; contudo, se este não tiver ânimo no ensino, o aprendente também não o terá.

10 – O professor apresenta ânimos alterados na sala de aula?

- a) O professor nunca apresenta ânimos alterados;
- b) O professor ocasionalmente apresenta ânimos alterados;
- c) O professor regularmente apresenta ânimos alterados;
- d) O professor sempre apresenta ânimos alterados.

11 - O professor demonstra motivação ao ensinar?

- a) O professor sempre demonstra motivação;
- b) O professor regularmente demonstra motivação;
- c) O professor ocasionalmente demonstra motivação;
- d) O professor nunca demonstra motivação;

12 - Considera-se importante que o professor incentive a participação dos alunos nas atividades programadas. O professor incentiva os alunos a participar da aula, mesmo aqueles que aparentam não prestar atenção?

- a) O professor sempre incentiva a participação;
- b) O professor regularmente incentiva a participação;
- c) O professor ocasionalmente incentiva a participação;
- d) O professor nunca incentiva a participação;

13 – O professor aparenta gostar de ministrar aulas?

- a) O professor sempre aparenta gostar;
- b) O professor regularmente aparenta gostar;
- c) O professor ocasionalmente aparenta gostar;
- d) O professor nunca aparenta gostar;

V – COMPETENTE: “A competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas” (CRUZ, 2001, p. 31) Abrange o saber-ser (self), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer)

14 – O professor se comporta devidamente na escola, sabendo resolver os problemas e demonstrando agir com sabedoria nas situações em que é exigido alguma atitude do mesmo?

- a) O professor sempre se comporta devidamente;
- b) O professor regularmente se comporta devidamente;
- c) O professor ocasionalmente se comporta devidamente;
- d) a) O professor nunca se comporta devidamente;

15 – O professor aparenta dominar o conteúdo durante as aulas, passando segurança para a turma daquilo que está ensinando?

- a) O professor sempre aparenta dominar;
- b) O professor regularmente aparenta dominar;
- c) O professor ocasionalmente aparenta dominar;
- d) O professor nunca aparenta dominar;

VI – APRENDENTE:

16 – O professor faz a auto-avaliação e busca melhorar os índices de avaliação?

- a) O professor sempre busca melhorar;

- b) O professor regularmente busca melhorar;
- c) O professor ocasionalmente busca melhorar;
- d) O professor nunca busca melhorar;

17 – O professor recebe bem críticas e sugestões da Coordenação e da Escola?

- a) O professor sempre recebe bem;
- b) O professor regularmente recebe bem;
- c) O professor ocasionalmente recebe bem;
- d) O professor nunca recebe bem.

18 – O professor recebe bem críticas e sugestões da Turma?

- a) O professor sempre recebe bem;
- b) O professor regularmente recebe bem;
- c) O professor ocasionalmente recebe bem;
- d) O professor nunca recebe bem.

VII – ORGANIZADO

19 – O professor ministra a aula com um quadro organizado de forma didática ou através de algum recurso tecnológico que facilite a compreensão?

- a) O professor sempre expõe o conteúdo de forma organizada;
- b) O professor regularmente expõe o conteúdo de forma organizada;
- c) O professor ocasionalmente expõe o conteúdo de forma organizada;
- d) O professor nunca expõe o conteúdo de forma organizada.

20 – O professor aparenta planejar suas aulas antes de inicia-las?

- a) O professor sempre aparenta que preparou a aula com antecedência;
- b) O professor regularmente aparenta que preparou a aula com antecedência;
- c) O professor ocasionalmente aparenta que preparou a aula com antecedência;
- d) O professor nunca aparenta que preparou a aula com antecedência;

21 – O professor segue em sua aula o livro didático adotado pela Escola?

- a) O professor sempre segue o livro didático;
- b) O professor regularmente segue o livro didático;
- c) O professor ocasionalmente segue o livro didático;
- d) O professor nunca segue o livro didático.

VIII – COERENTE

22 – O professor avalia a turma no mesmo nível de sua aula e do livro?

- a) O professor sempre avalia no mesmo nível;
- b) O professor regularmente avalia no mesmo nível;
- c) O professor ocasionalmente avalia no mesmo nível;
- d) O professor nunca avalia no mesmo nível.

23 – O professor apresenta e analisa com os alunos os resultados das avaliações, orientando-os a superar suas dificuldades?

- a) O professor sempre analisa a prova com a turma;
- b) O professor regularmente analisa a prova com a turma;
- c) O professor ocasionalmente analisa a prova com a turma;
- d) O professor nunca analisa a prova com a turma.

24 – As atividades que o professor faz em sala ou passa para casa são compatíveis com a avaliação?

- a) As avaliações do professor sempre são compatíveis com suas atividades;
- b) As avaliações do professor regularmente são compatíveis com suas atividades;
- c) As avaliações do professor ocasionalmente são compatíveis com suas atividades;
- d) As avaliações do professor nunca são compatíveis com suas atividades.

IX – ATRATIVO

25 – O professor expõe o assunto de forma atrativa, gerando interesse na aprendizagem?

- a) Sempre expõe de forma atrativa;
- b) Regularmente expõe de forma atrativa;
- c) Ocasionalmente expõe de forma atrativa;
- d) Nunca expõe de forma atrativa;

26 – Enquanto o professor explica o assunto, a turma presta atenção?

- a) A turma sempre presta atenção na aula do professor;
- b) A turma regularmente presta atenção na aula do professor;
- c) A turma ocasionalmente presta atenção na aula do professor;
- d) A turma nunca presta atenção na aula do professor;

27 – O professor procura explicar o assunto trazendo exemplos criativos para facilitar a aprendizagem?

- a) O professor sempre explica trazendo exemplos criativos;
- b) O professor regularmente explica trazendo exemplos criativos;
- c) O professor ocasionalmente explica trazendo exemplos criativos;
- d) O professor nunca explica trazendo exemplos criativos;

X – PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

28 – Existe muita conversa na aula do professor, dificultando sua aprendizagem?

- a) Nunca existe conversa que me prejudica;
- b) Ocasionalmente existe conversa que me prejudica;
- c) Regularmente existe conversa que me prejudica;
- d) Sempre existe conversa que me prejudica;

29 – O professor é visto como uma autoridade em sala de aula pelos alunos?

- a) Sempre é visto como autoridade pelos alunos, sendo respeitado;
- b) Regularmente é visto como autoridade pelos alunos;
- c) Ocasionalmente é visto como autoridade pelos alunos;
- d) Nunca é visto como autoridade pelos alunos.

30 – O professor exige da turma o cumprimento das três leis (trabalho, igualdade e paz)?

- a) O professor sempre exige o cumprimento das três leis;
- b) O professor regularmente exige o cumprimento das três leis;
- c) O professor ocasionalmente exige o cumprimento das três leis;
- d) O professor nunca exige o cumprimento das três leis;

31 – O professor estipula com a turma os limites antes das aulas, expondo aquilo que é possível, e o que não é, durante a aula, o bimestre e o ano.

- a) O professor sempre estipula os limites;
- b) O professor regularmente estipula os limites;
- c) O professor ocasionalmente estipula os limites;
- d) O professor nunca estipula os limites;

32 – O professor exige o mapeamento em sala de aula dos alunos?

- a) O professor sempre exige o mapeamento;
- b) O professor regularmente exige o mapeamento;

- c) O professor ocasionalmente exige o mapeamento;
- d) O professor nunca exige o mapeamento;

XI – ATENÇÃO

33 – O professor se relaciona bem com os alunos?

- a) O professor se relaciona bem com toda a turma;
- b) O professor se relaciona bem com quase toda a turma;
- c) O professor só se relaciona bem com alguns alunos;
- d) O professor não se relaciona bem com ninguém.

34 – O professor aparenta se importar com o aprendizado de toda a turma?

- a) O professor sempre aparenta se importar;
- b) O professor regularmente aparenta se importar;
- c) O professor ocasionalmente aparenta se importar;
- d) O professor nunca aparenta se importar.

35 – O professor é uma pessoa disponível a tirar dúvidas dos alunos?

- a) O professor sempre tira as dúvidas dos alunos;
- b) O professor regularmente tira as dúvidas dos alunos;
- c) O professor ocasionalmente tira as dúvidas dos alunos;
- d) O professor nunca tira as dúvidas dos alunos.

XII – ABERTURA

36 - O professor responde as perguntas feitas pelos alunos durante a aula?

- a) Sempre responde as perguntas;
- b) Regularmente responde as perguntas;
- c) Ocasionalmente responde as perguntas;
- d) Nunca responde as perguntas.

37 – O professor estimula o aluno a falar e a perguntar durante a aula?

- a) Sempre estimula o aluno a falar e perguntar;
- b) Regularmente estimula o aluno a falar e perguntar;
- c) Ocasionalmente estimula o aluno a falar e perguntar;
- d) Nunca estimula o aluno a falar e perguntar;

APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO INFANTIL PELA COORDENAÇÃO

Prezado Coordenador: O objetivo deste questionário é colher informações direcionadas sobre os professores. Com isso, o professor poderá ter informações adicionais para conhecer seu desempenho.

A precisão de suas respostas é importante, procure abster-se de simpatias ou antipatias com relação ao professor, responda da maneira mais imparcial e objetiva possíveis. Medite um instante em cada questão e suas alternativas e dê a resposta que lhe parecer a mais adequada; como você vai observar, elas estão escalonadas em ordem decrescente e cada alternativa é mais favorável que a seguinte, mesmo que aparentemente digam a mesma coisa.

COMPROMISSO DO PROFESSOR...			
COM A ESCOLA	CONSIGO	COM A AULA	COM O ALUNO
PROFISSIONAL (I)	ÂNIMO (IV)	ORGANIZADO (VII)	PEDAGOGIA INSTITUCIONAL (X)
ÉTICO (II)	COMPETENTE (V)	COERENTE (VIII)	ATENÇÃO (XI)
INOVADOR (III)	APRENDENTE (VI)	ATRATIVO (IX)	ABERTURA (XII)

I - PROFISSIONAL: Profissionalismo significa o entendimento de que somos uma Instituição que preza pela excelência e exige dos seus colaboradores o cumprimento das atividades de forma a garantir o desenvolvimento da Escola.

1 - O professor frequenta aulas e reuniões pedagógicas com pontualidade:

- a) Sempre é pontual;
- b) Regularmente é pontual;
- c) Ocasionalmente é pontual;
- d) Nunca é pontual.

2 - O professor é assíduo às aulas e reuniões pedagógicas:

- a) Sempre é assíduo;
- b) Regularmente é assíduo;

- c) Ocasionalmente é assíduo;
- d) Nunca é assíduo.

3 - O professor cumpre os prazos de entrega de provas e conteúdos e preenchimento de Diário de Classe:

- a) Sempre cumpre os prazos;
- b) Regularmente cumpre os prazos;
- c) Ocasionalmente cumpre os prazos;
- d) Nunca cumpre os prazos.

4 – O professor apresenta com regularidade ao Coordenador os feedbacks dos fatos ocorridos em sua esfera de competência?

- a) Sempre apresenta feedbacks;
- b) Regularmente apresenta feedbacks;
- c) Ocasionalmente apresenta feedbacks;
- d) Nunca apresenta feedbacks.

II - ÉTICO: A Escola Internacional Cidade Viva tem como um dos seus princípios a Ética Cristã, fazendo-nos, além de propagador destes valores, uma instituição que os vive em todos os momentos.

5 – O professor usa uma linguagem eticamente apropriada na Escola:

- a) Sempre usa linguagem apropriada;
- b) Regularmente usa linguagem apropriada;
- c) Ocasionalmente usa linguagem apropriada;
- d) Nunca usa linguagem apropriada.

6 – O comportamento do professor é ético e moralmente aceitável na Escola e em sala de aula:

- a) O professor sempre se comporta de forma apropriada;
- b) O professor se comporta regularmente de forma apropriada;
- c) O professor se comporta ocasionalmente de forma apropriada;
- d) O professor nunca se comporta de forma apropriada.

7 – O professor é um defensor em sala de aula de ideias e valores cristãos:

- a) O professor sempre defende ideias e valores cristãos;
- b) O professor regularmente defende ideias e valores cristãos;

- c) O professor ocasionalmente defende ideias e valores cristãos;
- d) O professor nunca defende ideias e valores cristãos;

III - INOVADOR

8 – O professor busca inovar no ensino da Escola, apresentando projetos ou tomando iniciativas que priorizam a potencialização da aprendizagem dos alunos?

- a) O professor sempre busca inovações;
- b) O professor regularmente busca inovações;
- c) O professor ocasionalmente busca inovações;
- d) O professor nunca busca inovações.

9 – O professor utiliza em sala recursos tecnológicos que tornam a aula mais dinâmica, ajudando a aprender o conteúdo?

- a) O professor sempre utiliza;
- b) O professor regularmente utiliza;
- c) O professor ocasionalmente utiliza;
- d) O professor nunca utiliza;

10 – O professor se utiliza de recursos de ensino variados para fazer o aluno compreender o conteúdo, tais como: atividades práticas, gincanas, análise de filmes, conversas informativas, recursos variados etc.

- a) O professor sempre utiliza;
- b) O professor regularmente utiliza;
- c) O professor ocasionalmente utiliza;
- d) O professor nunca utiliza;

IV – ÂNIMO: É notório que um aluno precisa ser motivado pelo professor; contudo, se este não tiver ânimo no ensino, o aprendente também não o terá.

11 – O professor apresenta ânimos constantes em sala de aula?

- a) O professor sempre apresenta ânimos constantes;
- b) O professor regularmente apresenta ânimos constantes;
- c) O professor ocasionalmente apresenta ânimos constantes;
- d) O professor nunca apresenta ânimos constantes.

12 - O professor demonstra motivação ao ensinar?

- a) O professor sempre demonstra motivação;
- b) O professor regularmente demonstra motivação;
- c) O professor ocasionalmente demonstra motivação;
- d) O professor nunca demonstra motivação;

13 - Considera-se importante que o professor incentive a participação dos alunos nas atividades programadas. O professor incentiva os alunos a participar da aula, mesmo aqueles que aparentam não prestar atenção?

- a) O professor sempre incentiva a participação;
- b) O professor regularmente incentiva a participação;
- c) O professor ocasionalmente incentiva a participação;
- d) O professor nunca incentiva a participação;

14 – O professor gosta de criança, tratando-a bem?

- a) O professor sempre trata bem;
- b) O professor regularmente trata bem;
- c) O professor ocasionalmente trata bem;
- d) O professor nunca trata bem;

V – COMPETENTE: “A competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas” (CRUZ, 2001, p. 31) Abrange o saber-ser (self), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer)

15 – O professor se comporta devidamente na escola, sabendo resolver os problemas e demonstrando agir com sabedoria nas situações em que é exigido alguma atitude do mesmo?

- a) O professor sempre se comporta devidamente;
- b) O professor regularmente se comporta devidamente;
- c) O professor ocasionalmente se comporta devidamente;
- d) a) O professor nunca se comporta devidamente;

16 – O professor aparenta dominar o conteúdo durante as aulas, passando segurança para a turma daquilo que está ensinando?

- a) O professor sempre aparenta dominar;
- b) O professor regularmente aparenta dominar;
- c) O professor ocasionalmente aparenta dominar;
- d) O professor nunca aparenta dominar;

17 – O professor aparenta segurança ao falar com os pais sobre o trabalho desenvolvido em sala com as crianças?

- a) O professor sempre aparenta segurança;
- b) O professor regularmente aparenta segurança;
- c) O professor ocasionalmente aparenta segurança;
- d) O professor nunca aparenta segurança;

18 – O professor aparenta segurança ao falar com a Coordenação sobre o trabalho desenvolvido em sala com as crianças?

- a) O professor sempre aparenta segurança;
- b) O professor regularmente aparenta segurança;
- c) O professor ocasionalmente aparenta segurança;
- d) O professor nunca aparenta segurança;

VI – APRENDENTE:

19 – O professor faz a auto-avaliação e busca melhorar os índices de avaliação?

- a) O professor sempre busca melhorar;
- b) O professor regularmente busca melhorar;
- c) O professor ocasionalmente busca melhorar;
- d) O professor nunca busca melhorar;

20 – O professor recebe bem críticas e sugestões da Coordenação e da Escola?

- a) O professor sempre recebe bem;
- b) O professor regularmente recebe bem;
- c) O professor ocasionalmente recebe bem;
- d) O professor nunca recebe bem.

VII – ORGANIZADO

21 – O professor aparenta planejar suas aulas antes de inicia-las?

- a) O professor sempre aparenta que preparou a aula com antecedência;
- b) O professor regularmente aparenta que preparou a aula com antecedência;
- c) O professor ocasionalmente aparenta que preparou a aula com antecedência;
- d) O professor nunca aparenta que preparou a aula com antecedência;

22 – O professor ministra a aula com organização?

- a) O professor sempre ministra a aula com organização;
- b) O professor regularmente ministra a aula com organização;
- c) O professor ocasionalmente ministra a aula com organização;
- d) O professor nunca ministra a aula com organização.

23 – O professor segue em sua aula o Plano Anual da Escola?

- a) O professor sempre segue o PAE;
- b) O professor regularmente segue o PAE;
- c) O professor ocasionalmente segue o PAE;
- d) O professor nunca segue o PAE.

VIII – COERENTE

24 – O professor busca estratégias para que o aluno evolua cada vez mais?

- a) O professor sempre busca estratégias;
- b) O professor regularmente busca estratégias;
- c) O professor ocasionalmente busca estratégias;
- d) O professor nunca busca estratégias.

25 – O professor apresenta e analisa com a Coordenação os resultados alcançados pelos alunos?

- a) O professor sempre analisa com a Coordenação;
- b) O professor regularmente analisa com a Coordenação;
- c) O professor ocasionalmente analisa com a Coordenação;
- d) O professor nunca analisa com a Coordenação.

IX – ATRATIVO

26 – O professor expõe o assunto de forma atrativa, gerando interesse na aprendizagem?

- a) Sempre expõe de forma atrativa;
- b) Regularmente expõe de forma atrativa;
- c) Ocasionalmente expõe de forma atrativa;
- d) Nunca expõe de forma atrativa;

27 – Enquanto o professor explica o assunto, a turma presta atenção?

- a) A turma sempre presta atenção na aula do professor;

- b) A turma regularmente presta atenção na aula do professor;
- c) A turma ocasionalmente presta atenção na aula do professor;
- d) A turma nunca presta atenção na aula do professor;

28 – O professor procura explicar o assunto trazendo estratégias criativas para facilitar a aprendizagem?

- a) O professor sempre explica trazendo exemplos criativos;
- b) O professor regularmente explica trazendo exemplos criativos;
- c) O professor ocasionalmente explica trazendo exemplos criativos;
- d) O professor nunca explica trazendo exemplos criativos;

X – PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

29 – Existe muita conversa na aula do professor, dificultando a aprendizagem dos alunos?

- a) Nunca existe conversa que me prejudica;
- b) Ocasionalmente existe conversa que me prejudica;
- c) Regularmente existe conversa que me prejudica;
- d) Sempre existe conversa que me prejudica;

30 – O professor é visto como uma autoridade em sala de aula pelos alunos?

- a) Sempre é visto como autoridade pelos alunos, sendo respeitado;
- b) Regularmente é visto como autoridade pelos alunos;
- c) Ocasionalmente é visto como autoridade pelos alunos;
- d) Nunca é visto como autoridade pelos alunos.

31 – O professor exige da turma o cumprimento das três leis (trabalho, igualdade e paz)?

- a) O professor sempre exige o cumprimento das três leis;
- b) O professor regularmente exige o cumprimento das três leis;
- c) O professor ocasionalmente exige o cumprimento das três leis;
- d) O professor nunca exige o cumprimento das três leis;

32 – O professor estipula com a turma os limites antes das aulas, expondo aquilo que é possível, e o que não é, durante a aula, o bimestre e o ano.

- a) O professor sempre estipula os limites;
- b) O professor regularmente estipula os limites;
- c) O professor ocasionalmente estipula os limites;
- d) O professor nunca estipula os limites;

XI – ATENÇÃO

33 – O professor se relaciona bem com os alunos?

- a) O professor se relaciona bem com toda a turma;
- b) O professor se relaciona bem com quase toda a turma;
- c) O professor só se relaciona bem com alguns alunos;
- d) O professor não se relaciona bem com ninguém.

34 – O professor se relaciona bem com os pais, comunicando-se com eficiência e sendo receptivo?

- a) O professor se relaciona bem com todos os pais;
- b) O professor se relaciona bem com quase todos os pais;
- c) O professor só se relaciona bem com alguns pais;
- d) O professor não se relaciona bem com nenhum pai.

35 – O professor aparenta se importar com o aprendizado de toda a turma?

- a) O professor sempre aparenta se importar;
- b) O professor regularmente aparenta se importar;
- c) O professor ocasionalmente aparenta se importar;
- d) O professor nunca aparenta se importar.

36 – O professor é uma pessoa disponível a ajudar a equipe, trabalhando sem dificuldades em grupo?

- a) Sim, sempre;
- b) Na maioria das vezes, sim;
- c) Ocasionalmente, sim
- d) O professor nunca se mostra disponível.

XII – ABERTURA

37 – O professor estimula o aluno a formar perguntas, de acordo com a faixa etária?

- a) Sempre estimula a formação das perguntas;
- b) Regularmente estimula a formação das perguntas;
- c) Ocasionalmente estimula a formação das perguntas;
- d) Nunca estimula a formação das perguntas.

38 – O professor estimula o aluno a falar e a perguntar durante a aula?

- a) Sempre estimula o aluno a falar e perguntar;
- b) Regularmente estimula o aluno a falar e perguntar;
- c) Ocasionalmente estimula o aluno a falar e perguntar;
- d) Nunca estimula o aluno a falar e perguntar;

APÊNDICE V – PEDAGOGIA INSTITUCIONAL



APÊNDICE VI – QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS DOS PROFESSORES SOBRE O PROJETO DE FORMAÇÃO PELA AVALIAÇÃO

1) Como você entende uma formação continuada na Educação Integral?

- Acredito que uma constante atualização e alinhamento dos processos pedagógicos possa de forma significativa, orientar o trabalho da escola no tocante à educação integral;
- Como uma estratégia de ensino adaptado as escolas de tempo integral;
- Uma formação continuada em período integral deve ser de forma que o aluno não tenha uma sobrecarga de atividades mas sem perder o ritmo de conteúdos no período letivo;
- As aulas devem ser ministradas de forma crescente no conhecimento e com atividades que, além de construtiva, deve ser aplicadas aos conhecimentos cotidianos do aluno;
- Deve ser continuamente acompanhada pelo setor pedagógico a fim de realizar ajustes durante o ano letivo;
- Considerando a Educação Integral como sendo aquela que dá conta de todas as dimensões da formação do ser humano, acredito que a formação continuada na Educação Integral seria o processo de evolução/desenvolvimento/aperfeiçoamento não somente da dimensão profissional, mas sim do ser como um todo;
- Assim como em outras modalidades de ensino, eu entendo que a formação continuada tem por objetivo auxiliar o profissional da educação em sua função;
- Trata-se de atualizações e alterações do que fora aprendido na formação básica de forma que aproxime sua atividade a realidade daquela comunidade estudantil. Dessa forma, tem-se uma tendência de maximizar a eficiência do processo ensino-aprendizagem e minimizar atitudes, metodologias e alternativas desfavoráveis;
- A formação continuada na perspectiva da Educação Integral precisa ser adaptada de forma que atenda esse modelo de ensino, ou seja, ver as necessidades que surgem no cotidiano escolar, tais como um planejamento semanal com os professores para

as tarefas de casa, de modo que não sobrecarreguem os alunos; ou estratégias diferenciadas para as aulas da tarde, já que os alunos estão mais cansados;

- Acho inovador;

- Aquela que acontece constantemente, sempre tentando trazer novas inovadoras para despertar o interesse dos discentes.

2) Qual sua concepção sobre avaliação numa perspectiva de educação integral?

- A minha concepção de avaliação no ensino integral não difere muito do que entendo para outras modalidades, embora nesta haja maior possibilidade de avaliar outros parâmetros. A avaliação seria portanto uma ferramenta de monitoramento da formação qualitativa durante o processo de aprendizagem, levando em consideração tanto as condições iniciais e finais quanto a desenvoltura do aprendente. Além disso, deve-se considerar idealmente os parâmetros interpessoais, coletivos, sociais, ambientais, familiares e etc;

- Penso que uma avaliação consciente das realidades e necessidades dos nossos educandos, bem como em conformidade com a proposta da escola, seja apropriada para o cenário acadêmico que possuímos hoje na Escola Internacional Cidade Viva. Tendo em vista que a avaliação já é parte do processo de ensino-aprendizagem, se a levarmos para a Educação Integral, a mesma terá igual papel, porém abarcará não somente o aluno/aprendente, mas sim todos aqueles que estão envolvidos nesse processo e em todas as dimensões formativas, uma vez que somos seres integrais;

- A avaliação numa perspectiva de educação integral, precisa ser mais qualitativa, com acompanhamento por parte do professor. Dessa forma, este profissional poderia ter momentos com a turma em que pudesse fazer um trabalho mais diferenciado, sem estar preso no tempo de uma aula e sem que isso contasse com as aulas que precisa dar nessa turma. A ideia é que a turma tivesse um horário à tarde em que os professores, revezando uns com os outros, pudessem utilizá-lo para atividades de caráter mais prático, não precisando ser, necessariamente, de conteúdos ministrados em sala de aula, mas que pudessem mostrar um pouco de aplicação prática no cotidiano;

- A avaliação nesse caso deve ser contínua: com atividades avaliativas no cotidiano (qualitativas e quantitativas com atividades diárias) e avaliações periódicas que abranja os conteúdos estudados naquele determinado período;
- Deve ser feita de maneira multiforme, para assim contemplar as diversas competências e habilidades;
- Garante a qualidade do ensino que não pode ser apenas cognitiva, pois há diferentes saberes, então precisamos avaliar constantemente e não apenas através de provas como uma ferramenta para mensurar o trabalho docente realizado;
- A avaliação deve estar adequada a formação continuada.

3) Como você vê a proposta de avaliação implementada na Escola Internacional Cidade Viva?

- Excelente;
- Acho interessante exatamente por abrir espaço para os outros saberes;
- As avaliações propostas pela Escola Internacional Cidade Viva vem mostrando grande eficácia no que diz respeito ao crescimento dos conhecimentos dos alunos nos conteúdos e na proposta pedagógica de Formação de Cidadãos éticos e cristãos;
- A proposta ajuda a perceber em que aspecto o professor está falhando e em que aspecto ele se destaca. No entanto, é complicado para o professor, pois dá a impressão que tudo que ele faz não é o suficiente e que precisa melhorar, não porque é uma decisão pessoal de crescimento profissional, mas por pressão;
- Satisfatória;
- Acredito que o processo avaliativo implementado pela Escola Internacional Cidade Viva segue um caminho fecundo na formação de líderes cristãos conscientes de sua importância para construção de uma sociedade melhor;
- Penso que a quantidade de avaliações poderia ser revista;

- A proposta é muito interessante, visto que permite a reflexão de todos os que estão envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem;
- Considerando a avaliação institucional proposta, eu celebro a excelente ideia e encorajo a ampliação;
- A otimização dessa avaliação pode vir através da tecnologia e monitoramento em grande escala, a fim de obter resultados amplos e em massa.

4) Como esta proposta pôde contribuir para alcançar os objetivos da Escola?

- A proposta contribui para a realização dos objetivos da escola uma vez que a mesma gera uma conscientização/reflexão e conseqüentemente uma mudança de comportamentos daqueles que participam deste processo;
- Fazer com que os alunos estudem diariamente realmente é a melhor forma de alcançar os resultados esperados, sempre visando o crescimento na construção do conhecimento faz com que os alunos tenham êxito nos estudos;
- Os desafios propostos aos nossos educandos, por meio das avaliações, são momentos verificar se os projetos e propostas da escola estão sendo atingidos de forma satisfatória;
- Essa proposta ajuda a Escola na busca por qualidade de seus profissionais;
- A avaliação propõe uma visão ampla sobre os pilares que sustentam a escola, possibilitando uma avaliação mais ampla por ser qualitativa e quantitativa;
- Auxiliando na avaliação do trabalho docente e servindo de ferramenta para os alunos executarem suas competências e habilidades;
- Eu acredito que a proposta de avaliação localiza pontos específicos que de outra forma nunca seriam percebidos. Portanto, acredito que contribui grandemente na busca dos objetivos da escola. Contudo, apenas se houver procedimento ao plano de capacitação seguido da identificação dos pontos inferiores destacados. através de um olhar diferenciado, buscando sempre ver o ser por completo.

5) Como esta proposta pôde contribuir para sua percepção da Educação Integral e para sua formação enquanto professor?

- Esta proposta contribuiu de forma significativa para a minha percepção da Educação como sendo um processo integral, uma vez que me fez entender que o compromisso do professor não está relacionado somente com o ambiente de sala de aula e para com o aluno, pois envolve outras dimensões da formação de um ser. Esse entendimento foi fundamental para a minha formação, pois me fez refletir sobre minha prática como docente e como um ser que está imerso em uma sociedade;
- Mesma resposta da anterior;
- A avaliação traz à tona todas as diversas percepções que envolvem o trabalho, desde o relacionamento pessoal ao desenvolvimento da aula e etc. E dessa forma, a avaliação possibilita confirmar as impressões sugeridas em nossa autoavaliação e nos impulsiona ao desenvolvimento de novas competências e aperfeiçoamento do trabalho;
- Percebi que os valores dos estudantes não podem ficar restritos apenas ao crivo quantitativo de uma prova tradicional de múltipla escolha;
- Ajuda ver os nossos pontos fortes e fracos, de modo que possamos adaptá-los para a perspectiva de Educação Integral;
- Mudei bastante a maneira de avaliar, comecei a observar mais o aluno e não apenas provas, muitas vezes fico surpreso com a capacidade dos discentes. Na medida que posso verificar quais os aspectos que devo melhorar e contribuir para alcançar a excelência pedagógica;
- Na minha concepção, o modelo de escola integral proposto pela EICV, permite que toda a comunidade acadêmica possa, dentro de um espírito cristão, desenvolver seus projetos e atingir seus objetivos, com excelência;
- Na minha formação, contribui e permite que cada vez mais eu tenha consciência do meu papel de educador, mediador dos processos e de exemplo para os alunos;
- Depois de uma aula, onde todos os alunos acompanharam as explicações, tiraram as dúvidas e conseguiram resolver problemas relacionados aos conteúdos

estudados é a melhor forma de mostrar que o trabalho do professor está rendendo o esperado;

- Fazer isso diariamente me fez crescer tanto intelectualmente como pessoalmente. O contato bem próximo com os alunos, percebendo as facilidades e dificuldades deles nos faz pensar em formas diferentes de abordar os conteúdos. Dessa forma, aprendemos com eles também.