



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LAURA DEL PILAR JIMÉNEZ SÁNCHEZ

**O PIBID na comunidade escolar:
estudo das contribuições do programa para uma
escola de ensino integral do estado de São Paulo**



Rio Claro
2017

LAURA DEL PILAR JIMÉNEZ SÁNCHEZ

O PIBID na comunidade escolar:
estudo das contribuições do programa para uma
escola de ensino integral do estado de São Paulo

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Bernadete S. S. Carvalho

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de
Licenciada e Bacharela em Ciências Biológicas.

Rio Claro
2017

370
S669p Sánchez, Laura del Pilar Jiménez
 O PIBID na comunidade escolar: estudo das contribuições
 do programa para uma escola de ensino integral do estado de
 São Paulo / Laura del Pilar Jiménez Sánchez. - Rio Claro,
 2017
 64 f. : il., figs., gráfs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura e
bacharelado - Ciências Biológicas) - Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

1. Educação. 2. Educação integral. 3. PIBID. 4. Pedagogia
libertária. 5. Neoliberalismo. I. Título.

RESUMO

O trabalho estudou as possíveis contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do ponto de vista de diferentes sujeitos que fazem parte de uma Escola de Ensino Integral do estado de São Paulo. Com base em pesquisas bibliográficas sobre as propostas de Educação Integral advindas da pedagogia libertária, buscou primeiramente entender as origens destas propostas, visando analisar como estas tiveram influência do contexto político social e econômico hegemônico em diferentes épocas (liberal e neoliberal), culminando com diferentes proposições e diversidade de objetivos na sociedade atual. A pesquisa buscou entender a visão de professoras/es e estudantes da escola sobre o PIBID, procurando as contribuições do programa para uma formação integral. Para tal, aplicou-se um questionário a professoras/es gestoras/es, professoras/es e estudantes que conheceram ou participaram das atividades desenvolvida pelo projeto. Procurou-se a partir de algumas considerações sobre esse modelo de escola, encontrar potencialidades a partir da participação do PIBID, no sentido de construir espaços e ações pedagógicas dentro do ambiente escolar. Constatou-se que o projeto contribuiu de forma significativa na procura por um processo educativo que se aproxima de uma educação integral, para estudantes, professoras/es e gestoras/es, possibilitando o desenvolvimento de diferentes potencialidades em diversas esferas do ser humano.

Palavras-chave: Educação Integral, PIBID, pedagogia libertária, neoliberalismo.

RESUMEN

El trabajo estudió las contribuciones del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde el punto de vista de diferentes sujetos que son parte de un Colegio de Enseñanza Integral del Estado de São Paulo. Con base en investigaciones bibliográficas sobre las propuestas de Educación Integral de la pedagogía libertaria, buscó primero entender los orígenes de estas propuestas, buscando analizar cómo éstas tuvieron influencia del contexto político social y económico hegemónico en diferentes épocas (liberal y neoliberal), culminando con diferentes proposiciones y diversidad de objetivos en la sociedad actual. La investigación buscó entender la visión de profesoras/es y estudiantes del colegio sobre el PIBID, buscando las contribuciones del programa para una formación integral. Para ello, se aplicó un cuestionario a profesoras/es gestoras/es, profesoras /es y estudiantes que conocieron o participaron de las actividades desarrolladas por el proyecto. Se buscó a partir de algunas consideraciones sobre ese modelo de escuela, encontrar potencialidades a partir de la participación del PIBID, en el sentido de construir espacios y acciones pedagógicas dentro del ambiente escolar. Se constató que el proyecto contribuyó de forma significativa en la busca por un proceso educativo que se aproxima de una educación integral, para estudiantes, profesoras/es y gestoras/es, posibilitando el desarrollo de diferentes potencialidades en diversas esferas del ser humano.

Palabras clave: Educación Integral, PIBID, pedagogía libertaria, neoliberalismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da Escola Estadual De Ensino Integral Carolina Augusta Seraphim do município de Rio Claro, São Paulo.	34
Figura 2 – Vista do exterior da Escola de Ensino Integral Carolina Augusta Seraphim no horário do almoço.....	35
Figura 3 – Materiais do laboratório de ciências.	39
Figura 4 – Armários do laboratório de ciências.	40
Figura 5 – Gráficos de indicadores de um dos murais da Escola de Ensino Integral Carolina Augusta Seraphim do município de Rio Claro, São Paulo.	41
Figura 6 – Postagem do Blog da Escola sobre atividades da Semana da Consciência e Cultura Negra.	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Entendimento de docentes da Escola Carolina Augusta Seraphim sobre o foco da Educação Integral.....	42
Gráfico 2 – Contribuição das atividades do PIBID para uma Educação Integral, segundo a perspectiva dos docentes.	43
Gráfico 3 – Respostas dos estudantes sobre o que entendem por “Projeto de Vida”.	46
Gráfico 4 – Respostas de estudantes sobre o que entendem por “estudante protagonista”	47
Gráfico 5 – Sobreposição das respostas de estudantes e professores sobre a contribuição do PIBID para uma formação integral e sobre as atividades mais significativas desde esse ponto de vista	50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 ENTENDENDO AS ORIGENS DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ...	10
3 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO	14
4 A ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO	18
4.1 Modelo Pedagógico do Ensino Integral	19
4.2 Modelo de gestão do Ensino Integral	22
5 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	25
6 PRESSUPOSTO DA PESQUISA	30
6.1 Questões de pesquisa	30
6.2 Objetivos	30
6.2.1 Gerais.....	30
6.2.2 Específicos	30
7 METODOLOGIA	31
7.1 Escola Carolina Augusta Seraphim	33
8 RESULTADOS.....	38
9 DISCUSSÃO	52
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS.....	59
APÊNDICE A - Questionários.....	63

1 INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho buscou abordar algumas questões relativas a um programa de formação de professores na Educação Superior (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID) no âmbito de uma escola de Educação Escolar com uma proposta diferenciada (Ensino Integral). Tal interesse nasceu da experiência da autora de quatro anos de participação do projeto como bolsista de Iniciação à Docência (ID) no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp campus Rio Claro. Desses quatro anos, dois foram dedicados às atividades na Escola em que se desenvolveu este trabalho. Inúmeras foram as experiências, porém este trabalho estudou a inserção do programa mais especificamente com base no ano de 2016, último ano de atuação na escola dos subprojetos PIBID Biologia e Geografia. Além do PIBID, a motivação para este trabalho surgiu da observação da dinâmica da Escola de Ensino Integral em comparação às outras escolas de ensino regular da rede pública, buscando entender como é percebida a ação do projeto em uma escola com essa estrutura diferenciada.

Para compreender melhor essa relação programa/escola, procurou-se elucidar num primeiro momento as origens da proposta de Educação Integral, no campo da pedagogia libertária, que foi a primeira em idealizar tal tipo de educação.

A pedagogia libertária, segundo Lenoir (2015), é racionalista e crítica, com a proposta de formar as pessoas para a liberdade, buscando uma coerência entre o que se idealiza e o que se faz no processo educativo. Para tal, tem um projeto ético e social que busca a construção de uma sociedade igualitária, partindo da crítica à escola tradicional que reproduz a lógica autoritária e desigual. Dentro dessa proposta, está a Educação Integral, como parte fundamental da pedagogia, que segundo Castellanos (2012) tem como base o raciocínio, a experiência e os fatos, e reivindica a mesma educação para todas/os, uma formação diversificada para o trabalho, coeducação de sexos (na época que foi proposta somente os homens tinham acesso), e uma educação laica baseada na ciência, na razão e na observação da natureza.

Esta pedagogia busca a emancipação do ser humano, sendo essa a base que norteia suas práticas pedagógicas. Apesar de que a pedagogia libertaria tem suas origens no final do século XVII com o Conde de Saint Simon (MORAES, 2015), identificava elementos de alienação e opressão como parte do modelo tradicional de educação, que prevalece predominantemente nas instituições de ensino nos dias de

hoje, e que, segundo a pedagogia libertaria serve para reproduzir o modelo de sociedade autoritária e baseada em classes sociais.

A pesquisa bibliográfica apresentada tem o intuito de contribuir para o debate sobre pedagogias alternativas, em contraponto com as propostas que vem sendo implementadas como parte de políticas e programas públicos estatais, como a proposta do Estado de São Paulo apresentada no item 4.

Para entender melhor as raízes da proposta de Ensino Integral no Brasil, buscou-se fazer uma contextualização histórica da ideologia dominante nos dias atuais (neoliberalismo), e de seus princípios, visando encontrar algumas possibilidades de ação em meio a essa hegemonia político-social-econômica.

Logo após, apresenta-se as influências, origens e diretrizes do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, ressaltando os diferenciais com relação ao ensino regular. Em seguida, elucidou-se melhor o PIBID, abordando seus objetivos, organização e algumas especificidades de cada subprojeto que atuava na escola no ano de 2016, sendo eles Biologia, Geografia e Matemática.

Como forma de entender a inserção do projeto do ponto de vista da escola, foram aplicados questionários para estudantes, professoras/es e professoras/es gestoras/es, que tratavam tanto da proposta de Ensino Integral, quanto da ação do PIBID. Os questionários visaram compreender um pouco da visão que diversos agentes da escola têm sobre a proposta de ensino integral, e sobre o programa, buscando questões e atividades que consideraram como significativas para a formação de pessoas íntegras em diversos aspectos humanos.

No caso dos docentes os questionários também buscaram entender um pouco do contexto da implementação do Ensino Integral e da formação docente para trabalhar nesta escola. No caso de estudantes, visou compreender um pouco das percepções sobre esse modelo de ensino na prática.

De forma geral, buscou-se atribuir um papel central para os agentes que fazem parte do cotidiano da escola devido a que a grande maioria (por não dizer todos) os trabalhos encontrados na busca bibliográfica davam foco para a formação de docentes na universidade, atribuindo papel secundário para a visão que a escola tem sobre o PIBID (e consequentemente sobre a Universidade). Por compreender que a Universidade pode permanecer afastada de muitas realidades menos favorecidas, e por entender que projetos como o PIBID tendem a diminuir esse distanciamento, foi que este trabalho procurou entender a ação deste programa dentro do contexto

escolar, buscando ouvir estudantes e docentes da escola familiarizadas/os com o PIBID.

Este trabalho é uma pequena contribuição de uma futura professora para a crítica do modelo tradicional de educação, que se espelha no modelo de produção capitalista e neoliberal da sociedade atual, na esperança por uma transformação social que tenha, na educação, uma ferramenta de mudança.

2 ENTENDENDO AS ORIGENS DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Tentar entender o surgimento de uma ideia de Educação Integral é uma tarefa difícil devido ao pouco material disponível, mas segundo Moraes (2015), fazendo um levantamento histórico, a primeira vez que se planteou uma proposta integral de educação remete ao teórico Claude-Henri de Rouvroy ou Conde de Saint-Simon¹, precursor das ideias libertárias.

Saint-Simon, assim como os teóricos que vieram depois dele, faziam a distinção entre “Educação” e “Instrução”, sendo a educação o termo mais amplo (indo muito além de uma instrução) que engloba as diversas esferas do ser humano tendo em vista o bem-estar social (CUNHA, 1996, p. 62). Saint-Simon propôs uma escola que consiga ir além de ensinar as/os filhas/os das/dos operárias/os a ler, mas que permita que elas/es tenham acesso a conhecimentos ligados aos ofícios dentro da indústria. Visando concretizar sua ideia de escola, propôs um comitê com pessoas que estudassem as ciências junto com dirigentes de grandes empresas para pensar na organização de uma “escola secundária” baseada nesses princípios (MORAES, 2015, p. 4).

Em seguida, podemos citar François Marie Charles Fourier². Para Fourier, a educação é uma pedagogia do trabalho, que deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento de todas as faculdades intelectuais, materiais e também dos prazeres dos indivíduos para que possam ser aplicados na indústria produtiva. Assim, cada pessoa, motivada pelo desejo poderia se inserir na sociedade naturalmente e não por obrigação (LENOIR, 2015, p. 31). Este teórico traz então mais ideias sobre o que pode se entender como uma educação integral (dentro da qual englobaria a instrução), pois para ele o “fazer” e o “pensar” devem caminhar juntos e, assim como Saint-Simon, visa uma mesma educação para grupos mais e menos privilegiados.

Pierre-Joseph Proudhon (Besançon 1809 - Passy 1865) faz críticas ao modelo de escola que visa somente dar a instrução mínima a quem já é considerado inferior dentro da sociedade de classes, segundo Lenoir (2015, p. 36)

¹ Nasce em Paris, 1760, morre em 1825.

² Nasce em Besançon, 1772, morre em Paris 1837.

[...] nada de desabrochar individual, só o nível de conhecimento necessário à submissão social e às exigências do aparelho industrial nascente em matéria de bom produtor (LENOIR, 2015, p. 36)

Nota-se nestes três autores a importância que dão aos desejos e vontades individuais de cada pessoa, visando desenvolver o senso de autonomia na tomada de decisões. Assim como Fourier é adepto da pedagogia do trabalho e da educação integral, sempre com o intuito de que as habilidades individuais desenvolvidas pelas crianças possam estar à serviço de uma sociedade justa e igualitária. Sendo assim, também defende a mesma educação para todas as classes sociais.

Para além da questão produtiva, Proudhon acreditava na “politecnia” (união indissolúvel entre a instrução profissional com a literária e científica, ou seja, da teoria com a prática, do trabalho com o estudo (DOMMANGET apud MORAES, 2015, p. 7), como forma de trabalhar a pluridisciplinaridade permitindo que os estudantes pudessem escolher aberta e livremente seu lugar na sociedade (LENOIR, 2015), sem se limitar a somente desenvolver uma habilidade de trabalho (única e específica formação profissional). Defende também que a educação integral seja durante toda a vida e não abandonando os indivíduos ao sair da escola, sempre permitindo aprender independente da época da vida. Assim, propôs fábricas-escolas como espaços destinados para as ações teórico-práticas (MORAES, 2015, p.7), onde estudo e trabalho caminhariam de mãos dadas.

Mikhail Bakunin³ discorre em diversos escritos sobre o que denomina de “instrução integral”, partindo da ideia de uma formação que possa emancipar as massas operárias do sistema de dominação capitalista. Bakunin parte do entendimento da sociedade de classes, na qual um grupo é privilegiado perante o outro, e esta lógica é aplicada para a educação, visto que uma melhor educação contribui para aumentar e reforçar os privilégios da classe mais favorecida. Sempre teve em mente que os avanços da ciência não eram devidamente socializados, pois somente os grupos sociais mais favorecidos tinham acesso direto à produção intelectual, já que sua educação permitia que interpretassem essas produções e usufríssem delas para manter, no fim das contas, seu espaço na sociedade. Sendo assim, propõe como pauta importante na luta por uma sociedade mais igualitária, a educação integral para todas as pessoas, visando que um dia todas e todos possam

³ Nasce em 1814, morre em 1876.

participar do trabalho e das ciências, sem que haja divisão social em classes e que alguns poucos tenham o controle sobre a vida da maioria.

Ele, assim como os teóricos citados anteriormente, acredita na pedagogia do trabalho. Bakunin vai um pouco além dos outros autores, propondo como pode ser estruturada essa ideia; para ele

Na instrução integral, paralelamente ao ensino científico ou teórico deverá existir necessariamente o ensino industrial ou prático. Só assim será possível formar um homem completo: o trabalhador que compreende e que sabe. O ensino industrial, tal como o ensino científico, dividir-se-á também em duas partes: conhecimentos gerais, que darão as crianças as ideias gerais e o próprio conhecimento prático de todas as indústrias, que constituem a civilização no aspecto material, a totalidade do trabalho humano; e a parte especial, dividida em grupos de indústrias mais especificamente ligadas entre si. (BAKUNIN, 1979, p. 44)

Ele destaca a importância de uma instrução geral para que as pessoas tenham o máximo de embasamento possível para poder escolher o caminho que mais contemple suas vontades. Também deixa explícito que a escolha da carreira deve ser uma decisão individual, e que se deve esperar uma certa idade para que possam pensar e decidir sobre isso, uma vez que a maioria das habilidades e vontades veem à tona quando a personalidade se desenvolve e a maturidade chega. Sendo assim, nenhuma criança deveria ser influenciada para uma determinada carreira antes de alcançar, em palavras do próprio Bakunin, a idade da liberdade (BAKUNIN, 1979, p. 42), pois assim pode-se garantir que essa escolha seja somente dela.

Paul Robin⁴ dedicou sua vida à proposta de Educação Integral. Seguindo os passos dos teóricos anteriores acreditava na pedagogia do trabalho e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Mas, por ser baseada em ideais libertários, essa educação não pode ser uma imposição, mas sim uma construção coletiva, e para ser concretizada deveria partir de uma experiência. Sendo assim, dedicou-se a colocá-la em prática, e achou, no orfanato Prévost, em Cempius, a oportunidade perfeita para tal. Por catorze anos (1880 – 1894) trabalhou com aproximadamente 130 a 180 crianças por ano, todas entre 6 e 16 anos. Nessa “escola-oficina” (LENOIR, 2015, p. 50) estudavam-se as ciências em jardins e na baía próxima, com um ideal de cuidado com a natureza, e preparavam-se as crianças para o trabalho em oficinas, sem esquecer-se da parte artística e literária, que eram trabalhadas continuamente. A relação de educador e aprendiz visava o fim da dominação e do

⁴ Nasce em Toulon, 1837, morre em Paris, 1912.

desprezo do primeiro pelo segundo. Também introduziu a coeducação de sexos, que foi o fato que levou ao fechamento da escola por pressão de grupos religiosos e conservadores.

É importante ressaltar que todos esses autores acreditavam na educação como ferramenta de mudança, mas não como a única forma de acabar com a desigualdade social. Todos eram partidários de uma luta política e social muito além da questão da educação, chegando a pensar que uma educação para a real liberdade só poderia se dar em um contexto social de igualdade. Em outras palavras, uma educação crítica ajudaria que acontecesse a mudança, mas uma educação libertaria real só poderia se dar posteriormente, num contexto pós-revolução social.

3 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Antes de entrar na proposta de Ensino Integral elaborada para as escolas públicas do Estado de São Paulo, é importante entender em que contexto político ela surgiu.

Segundo Santana (2009), na segunda metade do século XVIII surgiu o Liberalismo Econômico, sendo uma ideologia para legitimar as práticas da Revolução Industrial Burguesa, em busca do estabelecimento de uma filosofia que abarcasse toda a sociedade europeia daquela época. Esses ideais encontraram amplo suporte no Parlamento Inglês que se opunha à grande maioria das medidas adotadas pelo monarca. Sendo assim, em contraponto ao Absolutismo veio a Liberdade Individual, tida como natural do ser humano, cujo resultado seriam os direitos das/dos cidadãs/dãos, sendo a preservação da propriedade um dos pontos importantes (SANTANA, 2009, p. 4). Ainda, segundo Cunha (1986), além do direito à preservação da propriedade (justificada pelo trabalho), eram centrais o direito de autoridade de pai de família e o de liberdade pessoal. Com base nessas ideias, e a partir da Revolução Francesa, fundou-se o Novo Estado Burguês, cujo dever central era o de proteger esses direitos.

Santana (2009) afirma que, para John Locke⁵, pai do liberalismo, a educação deveria ser prática, preparando o ser humano para a vida e não para questões de deleite intelectual, e a disciplina para as crianças deveria ser dura, com estímulo para a competição, porém, respeitando sua liberdade individual. Segundo o autor

Para Locke a liberalidade individual das crianças deveria ser encarada como um negócio que renderia a elas o respeito e a gentileza das outras crianças. Dessa forma, ao assumirem este pensamento, elas estariam participando de um processo competitivo no qual superariam uns aos outros no decorrer da vida. Nesta mentalidade ficam evidentes os princípios liberais da concorrência e da superação dos mais fracos diante das oportunidades da vida. Assim, sem saberem, as crianças estarão se comportando conforme o modelo de sociedade que seria estabelecida na base do sistema capitalista, que nos séculos seguintes a Locke seria estabelecido como hegemônico até os dias atuais. (SANTANA, 2009, p. 9)

Locke valorizava as metodologias (como aprender) em detrimento dos conteúdos (o que aprender), focando nas necessidades do/da educando/a e não mais no/a professor/a (SANTANA, 2009, p. 9).

⁵ Nasce em 1632, morre em 1704.

Mais tarde, segundo Santana (2009), com Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), entra a questão de uma pedagogia não-diretiva, que estimule a autonomia da criança, tendo em vista sua liberdade individual, aprendendo a dar valor para suas necessidades acima das suas vontades. Becker (1999), afirma que esse modelo não-diretivo se baseia em *laisse-faire* (“deixa fazer”), no qual o/a professor/a deve interferir o mínimo possível, e que qualquer semelhança com o modelo de “livre mercado” do neoliberalismo não é uma coincidência. Segundo o autor, fundamenta-se em uma ideia baseada no “apriorismo”, ou seja, nos saberes hereditários que já nascem com a criança, dando suporte à ideia de que qualquer fracasso faz parte da própria natureza do indivíduo, e, portanto, impossível de ser superado (BECKER, 1999, p. 91).

A escola sempre manteve ligações mais ou menos diretas com o universo do trabalho (LAVAL, 2004 apud SANTANA, 2009, p. 20), pensando em um indivíduo inserido dentro da sociedade atual, que participa das relações da mesma para sobreviver, poderia inferir-se que as necessidades, tidas como fundamentais para Rousseau, atendam à lógica social-político-econômica, podendo estar disfarçadas de escolha e/ou liberdade individual.

Para Marrach (1996), o liberalismo garantiu o direito à educação como parte dos direitos da/do cidadã/dão, já o neoliberalismo, ideologia atual dominante (que tem como modelo hegemônico os Estados Unidos), enfatiza os direitos do/da consumidor/a acima das liberdades públicas e democráticas. Para a autora, as características dessa ideologia são basicamente a busca da qualidade total, a modernização da escola adequando o ensino à competitividade do mercado internacional, busca por uma nova vocacionalização e incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, assim como a questão das privatizações. Marrach (1996), afirma que o neoliberalismo atribui alguns objetivos principais à educação, entre eles pode-se destacar: 1) O de atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho, assegurando que o mundo empresarial tem interesse na mesma pelo desejo de ter trabalhadoras/es qualificadas/os que permitam sua competição no mercado. Usa a premissa de uma “nova vocacionalização”, como sendo uma profissionalização que valoriza as técnicas e linguagens de informática e o conhecimento de matemática e ciência, além de valorizar as técnicas de gestão, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo. 2) O de fazer da escola um mercado para os produtos, o que seria coerente com a ideia de

faze-la funcionar com formato parecido ao mercado. Porém, apesar de haver uma condenação por parte dos neoliberais sobre a participação direta do Estado no financiamento da educação, na realidade acabam aproveitando as instituições do mesmo para divulgação de seus produtos didáticos no mercado escolar.

Pode-se perceber então uma crescente tendência às alianças entre o setor público e o privado, justificado pela “falta de eficiência” dos modelos públicos aos olhos dos empresários bem-sucedidos em suas práticas mercadológicas.

É fundamental ressaltar um ponto central dentro da sociedade capitalista atual, que é muito estimulada pela escola e é a base de todo tipo de avaliações de desempenho quantitativo: a meritocracia.

Segundo Barbosa (1996), a política de avaliar pessoas e seu desempenho foi proposta por Frederick Winslow Taylor⁶ que deu foco à produtividade como forma de avaliação dos resultados do trabalho. A autora afirma que essa visão era baseada no mundo industrial e empresarial que buscava o máximo desempenho, com planos de recompensas e punições. Algumas modificações ocorreram dessa visão, e a avaliação começou a ser vista como um termômetro para saber em quais áreas e quem precisava de treinamento específico para aumentar seu rendimento.

Valle e Ruschel (2009), afirmam que a meritocracia, premissa baseada nos esforços pessoais (mas não nos privilégios sociais herdados), é uma dimensão social importante para justificar a posição e seleção das elites e se faz presente nas políticas educacionais brasileiras.

Para André (2013), quando se fala de meritocracia no ambiente escolar é importante abordar o conceito de “fabricação da excelência escolar”, de Philippe Perrenoud⁷, que trata da hierarquização criada entre estudantes (bom *versus* mau aluno), de acordo com sua aproximação à norma estabelecida. Essa meritocracia, segundo a autora, é fruto de uma construção social, e na visão do Perrenoud é derivada do sistema político (ANDRÉ, 2013, p. 17).

Assim, foram citadas algumas características que fazem parte do contexto social e que refletem diretamente nas políticas educacionais. Com esta base teórica

⁶ Nasce em 1856, morre em 1917. Pai da gestão científica, acreditava no sistema de recompensa ou punição de acordo com o desempenho no trabalho. Fonte: <
<http://www.historiadaadministracao.com.br/jl/gurus/88-frederick-winslow-taylor>>

⁷ Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra e diretor do Laboratório de Pesquisas sobre a Inovação na Formação e na Educação. Fonte: <
<http://www.fae.ufmg.br/teoriaspedagogicas/perrenoud.htm>>

se pode entender melhor a escola atual e seus princípios, para pensar em formas de ação alternativas na prática docente, mesmo em propostas recentes apresentadas como inovadoras, como é o caso da Escola de Ensino Integral, que será abordada a seguir.

4 A ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

A proposta teve como principal referência o Modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado de Pernambuco, desenvolvido pelo “Instituto de Corresponsabilidade pela Educação” (ICE)⁸, criado em 2003 por um grupo de empresários/as, responsável pela concepção do programa e aprovado com a lei 9637, em 1998. Por sua vez, este modelo teve como referência as escolas *charter* implementadas nos Estados Unidos, que tem a proposta de tempo integral assim como dedicação exclusiva de professoras/es e parcerias público-privadas para serem concretizadas (BATISTA, 2015, p. 10).

A proposta do ICE baseia-se em seu começo em um financiamento integral por parte do setor privado, por meio de um acordo com o Governo para implementação do programa, e está sendo implementado de forma gradual nos 26 estados e no Distrito Federal, estimando atingir mais de mil escolas até 2020.

No Estado de São Paulo, a partir dos artigos 34 e 87 da LDB, a Secretaria de Educação iniciou em 2006, o Projeto Escola de Tempo Integral. Mas, devido a uma série de fatores, a maioria dessas escolas voltaram a ter o ensino regular, e houve uma reformulação da proposta, surgindo assim em 2012 o Programa Ensino Integral⁹, com o modelo que está atualmente nas escolas, mas em número menor de instituições.

Em resumo,

[...] o Programa Ensino Integral tem como aspectos : 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar (SÃO PAULO, 2011, p. 11)

Contudo, mesmo que o documento das Diretrizes do Programa traga uma parte que trate do modelo pedagógico, somente aborda questões de mudanças curriculares, sem trazer uma oportunidade de reflexão e crítica do modelo de educação vigente e hegemônico, ou das relações professor/estudante dentro da escola. Segue um

⁸ Página do ICE: <http://icebrasil.org.br/>

⁹ Parte de um programa denominado “Educação Compromisso de São Paulo”, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011.

resumo da proposta de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

4.1 Modelo Pedagógico do Ensino Integral

A proposta pedagógica das Diretrizes começa abordando a premissa do protagonismo juvenil, muito trabalhada no cotidiano escolar por meio do trabalho com líderes de turma que se reúnem com a equipe gestora, e, por meio dos clubes juvenis, que, segundo as diretrizes, são fruto dos interesses dos estudantes, porém, devem sempre atender a exigências de relevância para a formação escolar (SÃO PAULO, 2011, p. 17). Vale ressaltar que o protagonismo juvenil citado inúmeras vezes, tem como referencial teórico nas Diretrizes do Ensino Integral, textos desenvolvidos pela Fundação Odebrecht, que é um conglomerado empresarial bem-sucedido e conhecido mais recentemente por estar diretamente envolvido em escândalos de corrupção em associação com obras públicas e com figuras políticas influentes em vários países da América do Sul¹⁰.

O modelo também aborda o que denomina de “Projeto de Vida”, que é o foco da atividade escolar, visando que as/os estudantes tenham uma meta a ser alcançada com ajuda do processo de aprendizagem, e que não desistam dela por conta de uma educação falha. Tende então a motivar estudantes a cumprir essa meta e não desistir da escola a partir da possibilidade de atingir a excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2011, p. 18).

¹⁰ Ver: “Justiça do Peru investiga empresas de Kuczynski em caso Odebrecht”. Disponível em: <
<https://exame.abril.com.br/mundo/justica-do-peru-investiga-empresas-de-kuczynski-em-caso-odebrecht/>>
Acesso em: 14/12/2017.

“Colômbia: ex-ministro de Uribe é condenado no caso Odebrecht” Disponível em: <
<https://istoe.com.br/colombia-ex-ministro-de-uribe-e-condenado-no-caso-odebrecht/>> Acesso em:
14/12/2017

“Vice do Equador é condenado a seis anos de prisão no caso Odebrecht” Disponível em: <
<https://g1.globo.com/mundo/noticia/vice-do-equador-condenado-a-seis-anos-de-prisao-no-caso-odebrecht.ghtml>> Acesso em: 14/12/2017

“Odebrecht cumprirá prisão domiciliar em casa de 3 mil m²” Disponível em: <
<https://www.brasil247.com/pt/247/parana247/332020/Odebrecht-cumprir%C3%A1-pris%C3%A3o-domiciliar-em-casa-de-3-mil-m%C2%B2.htm>> Acesso em 14/12/2017

Para apoiar as/os estudantes a atingir suas metas há uma série de avaliações diagnósticas, que caso demonstrem que as/os mesmas/os não atingiram o nível de conhecimentos determinados que se espera para sua série/idade, são encaminhadas/os para o nivelamento. Segundo as Diretrizes do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2011, p. 21)

[...] O Modelo Pedagógico do Ensino Integral prevê na parte diversificada a existência da disciplina Projeto de Vida, contemplada tanto no Ensino Fundamental- Anos Finais como no Ensino Médio. A atividade de criação de um projeto de vida propriamente dito, englobando opções pessoais e profissionais determinantes do futuro do aluno em sua vida adulta estão concentradas no ensino médio. No Ensino Fundamental – Anos Finais a ênfase está na constituição de uma base sólida de conhecimentos e valores que permitam ao jovem a tomada de decisões que garantam a continuidade de seus estudos. Em ambos os níveis, observado o grau de profundidade adequado para a faixa etária, há a previsão de atividades de autoconhecimento, aprendizado de técnicas de gestão de projetos e elaboração de visão de mundo. As aulas de Projeto de Vida asseguram as condições para suas decisões. No Ensino Médio, dependendo da opção o aluno terá possibilidade de frequentar aulas de Preparação Acadêmica, que são preparatórias para os exames seletivos de Instituições de Ensino Superior e de outro, e para atender aqueles que pretendem ingressar imediatamente no mundo do trabalho, há o oferecimento de aulas de Introdução ao Mundo do Trabalho. (SÃO PAULO, 2011, p. 21).

Cabe ressaltar que a parte que remete às questões de avaliação, das diretrizes do programa, traz diversos apontamentos, usando citações de autores da pedagogia crítica¹¹ (embora, mesmo citados, não façam parte das referências bibliográficas do documento em si). Segundo o documento, o processo avaliativo traz consigo o posicionamento político-ideológico de quem avalia, junto com seus valores, concepções e crenças, e (SÃO PAULO, 2011, p. 24), assim, usando-se desses argumentos, e com base na proposta do programa, que visa as capacidades de aprender das/dos estudantes, propõe que as avaliações tenham caráter diagnóstico, sendo de Leitura, de Língua Portuguesa e Matemática, sendo uma no início (de entrada) e uma no final do processo de nivelamento. Segundo o programa, são essas as áreas que ajudam as/os estudantes a obter um adequado desempenho acadêmico, que é tido como fundamental para alcançar seu Projeto de Vida.

¹¹ O documento cita Philippe Perrenoud, apontando que a avaliação é um instrumento para pensar a própria escola, e que se o instrumento de avaliação muda pode significar mudar a própria escola (SÃO PAULO, 2011, p. 22)

Uma das avaliações citadas para ser base desses diagnósticos é a Avaliação de Aprendizagem em Processo, e segundo o site da Secretaria de Educação do Estado, é composta por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha, nas áreas de língua portuguesa e matemática, com base no conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. A avaliação é aplicada duas vezes ao longo do ano letivo (em fevereiro e agosto), para alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio. No total, aproximadamente são mais de 3,9 milhões de estudantes que fazem a avaliação.

Outra estratégia usada para que as/os estudantes atinjam os resultados esperados para cada série, são as aulas de Orientação de Estudos, que podem ser usadas também para nivelamento, e tem como objetivo que se aprenda a estudar, visando desenvolver a autonomia.

Sobre os papéis das/dos professoras/es na Escola de Ensino Integral, os docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são responsáveis pela leitura e análise dos dados, planejamento, execução, monitoramento e avaliação do processo no que remete à sua disciplina, e as/os professores das outras áreas são corresponsáveis. As/os Professoras/es que são Coordenadoras/es de Área fazem alinhamento entre as/os professoras/es da área e o/a Professor/a Coordenador/a Geral. Por sua vez, o/a Professor/a Coordenador/a Geral é responsável pelo alinhamento entre os/as Professores/as Coordenadores/as das áreas e o/a Diretor/a. Já o/a Diretor/a é responsável por monitorar, validar e garantir a execução do Plano de Nivelamento (SÃO PAULO, 2011, p. 27)

Segundo as diretrizes, toda a equipe escolar deve se organizar em torno do trabalho de Nivelamento, que se baseia nos relatórios dos resultados apresentados na Avaliação de Entrada. Deve então elaborar-se um Plano de Ação do Nivelamento, havendo um acompanhamento contínuo para saber se está sendo executado de acordo com os objetivos, metas e prazos planejados. Esse acompanhamento gera dados que se transformam em indicadores de tendências e de resultados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, artigo 26, prevê uma Parte Diversificada no currículo, na qual se baseia a concepção das Disciplinas Eletivas dentro da proposta de Ensino Integral. Com base nos projetos de vida das/dos estudantes, grupos de no mínimo duas/dois professoras/es propõem disciplinas com perspectiva interdisciplinar, para aprofundar conhecimentos do currículo escolar. A partir dessas propostas as/os estudantes escolhem a que for de seu interesse, e os

resultados de cada disciplina são compartilhados com a escola nas Culminâncias. As eletivas têm a participação de mais de uma série por turma.

Outro ponto importante dentro da proposta de Ensino Integral é a valorização dos espaços de laboratório, segundo as diretrizes, com base num ensino por investigação. Para tal, tem espaços diferenciados das demais escolas públicas da mesma rede e que não são do Ensino Integral, pois tem um investimento a mais que garante os espaços físicos dos laboratórios, materiais para realização de diversas experiências, assim como sua manutenção.

4.2 Modelo de gestão do Ensino Integral

A proposta da forma de gestão da escola visa, a partir dos resultados dos indicadores já citados anteriormente, junto com os resultados de provas como Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), criar estratégias de monitoramento e de formulação de planos de formação continuada.

O modelo de Gestão considera a TGE - Tecnologia de Gestão Educacional, que é uma proposta do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação de Recife, que, segundo o documento do instituto, se resume à arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas. Primeiramente, estabelece os princípios e conceitos desse Modelo de Gestão a partir da missão e visão de futuro da escola.

A missão da Escola de Ensino Integral, segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é a de formar jovens com excelência acadêmica, que apoie seus projetos de vida, com formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico (SÃO PAULO, 2012). Para cumprir essa missão, propõe uma visão de futuro que é, segundo as Diretrizes do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2011, p. 36):

[...] ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo. (SÃO PAULO, 2011, p. 36)

Sobre os valores, ressalta a importância da oferta de um ensino de qualidade; a valorização das/dos professoras/es; a gestão democrática e responsável; o espírito de equipe e cooperação; a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunas/os e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito

público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação (SÃO PAULO, 2011, p. 36).

As premissas dessa proposta de ensino são o protagonismo juvenil, a formação continuada dos professores, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade.

Sobre a formação continuada há um destaque para a Educação à Distância, mesmo que, quando se trata das tecnologias de informação e comunicação para estudantes, afirma-se que a pedagogia da presença é essencial.

O regime de Dedicção Exclusiva é parte fundamental para a implementação do projeto, e as/os professores recebem um salário médio maior que o de docentes da rede pública com ensino regular.

A TGE busca alinhar o planejamento, a prática docente e os resultados por meio de instrumentos de gestão, que são: Plano de Ação, o Programa de Ação, o Guia de Aprendizagem, a Agenda Bimestral e a Agenda do Profissional, bem como, o Plano de Gestão Quadrienal e a Proposta Pedagógica.

O plano de Ação deve ajustar-se sempre ao modelo conhecido como “Ciclo de Deming”, o PDCA (“Plan”, planejar para atingir metas; “Do”, executar o plano de ação; “Check”, checar ou verificar os resultados; e “Action”, corrigir ou agir de forma corretiva visando atingir um determinado padrão). Este modelo de gestão é muito conhecido no setor administrativo, sendo usado em empresas como a Toyota no sistema de negócio da sua cadeia de abastecimento (JUSTA et al., 2009).

O Programa de Ação é um registro individual, para os docentes é feito um para cada disciplina ministrada, sendo socializados todos com a equipe gestora, procurando alinhar o trabalho das/dos professoras/es com as diretrizes do programa. Professoras/es coordenadoras/es de área fazem seus programas com base nas propostas dos docentes, e essa sistemática se aplica para Coordenadores Gerais com base na estrutura de organização da escola. Assim, os últimos programas de ação consolidados são os da vice direção e direção. Esses programas contribuem para o processo de avaliação de todas/os as/os profissionais da escola.

A avaliação de docentes e gestoras/es se dá com base em: adequação ao modelo pedagógico e de gestão; atividades intrínsecas à função; dedicação e o planejamento das atividades de formação, comprometimento, responsabilidade e atuação profissional no ambiente de trabalho, conforme regulamentação específica (SÃO PAULO, 2011, p. 52).

No final do ano todos os processos, avaliações, acompanhamentos, planos e projetos devem gerar relatórios, sendo condição fundamental para a fase de ajuste do ciclo PDCA, que deve servir como base para o próximo ano letivo.

Assim, podem ser percebidos elementos ideológicos na proposta, já citados anteriormente, como características da visão neoliberal de educação, que serão discutidos mais adiante.

5 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pelo Ministério da Educação, por edital da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), é uma iniciativa que, em sua origem, visa contribuir para com a formação inicial de professores nas Instituições de Ensino Superior.

Os grupos contam com professoras/es coordenadoras/es, que são docentes da Universidade; professoras/es supervisoras/es, que são as/os professoras/es que trabalham nas escolas ao mesmo tempo em que participam dos espaços de construção do projeto; e bolsistas e estudantes voluntárias/os, que são alunas/os regularmente matriculadas/os nos cursos de licenciatura.

Além de ser um diferencial para a formação inicial de futuros licenciadas/os e de ser um incentivo à docência, essa iniciativa tem se mostrado importante também para a formação continuada das/dos envolvidas/os nas escolas participantes e, inclusive, para a formação das/dos professoras/es que coordenam os subprojetos, uma vez que é um espaço de construção coletiva dos trabalhos e de troca de ideias e experiências.

Constam como objetivos do programa¹²:

- *Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;*
- *contribuir para a valorização do magistério;*
- *eleva a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;*
- *inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;*
- *incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e*
- *contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.*

¹² <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>

Pensando na formação de um aluno em Licenciatura, dificilmente a formação inicial consegue abranger a maioria das possibilidades de experiências com educação para que este profissional esteja apto para assumir uma sala de aula com toda a complexidade que caracteriza o ambiente escolar. Segundo Severino e Pimenta (2010, p. 15),

[...] Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (SEVERINO E PIMENTA, 2010, P. 15)

Neste sentido, o PIBID proporciona um espaço diferenciado de troca entre estudantes em etapa de formação inicial, e professoras/es em etapa de formação continuada, abrindo uma via de mão dupla que aproxima as/os futuras/os professoras/es da realidade da escola, e enriquece o dia a dia das/dos professoras/es que já se encontram inseridas/os no ambiente escolar. Essas oportunidades de troca de experiências regulares, acompanhadas por leituras e debates sobre pedagogia, didática, cotidiano escolar, política educacional, entre outros, geram espaços de formação que as disciplinas regulares de estágio docente na graduação não oferecem.

No caso da Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática e Geografia, na Unesp câmpus Rio Claro, os cursos têm quatro semestres de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, acompanhados de aulas na Universidade.

De modo geral, os estágios na licenciatura se baseiam em idas semanais às escolas e um número definido de regências. Em alguns casos pode acontecer acompanhamento de reuniões de professores e outras atividades das escolas, mas o foco são as observações de aulas e as regências. As/os licenciandas/os planejam as atividades e usam majoritariamente os horários normais de aula, das disciplinas relativas aos seus cursos de graduação, para realizá-las. O acompanhamento é de uma turma por semestre, assim, é uma regência por semana. Na Universidade, durante as aulas, há leitura de textos, debates e trocas de experiências sobre os estágios. Como um primeiro passo para inserir-se no ambiente escolar é muito

importante e as trocas com companheiras/os licenciandas/os e docentes universitários são muito ricas.

Contudo, uma rotina normal de professor/a de escola contempla várias turmas e várias aulas por dia (no contexto atual das escolas públicas, várias escolas ao mesmo tempo em diferentes períodos), além das reuniões com gestoras/es, com mães e pais, saídas pedagógicas (quando possível), diversas problemáticas com estudantes, cobranças por parte de órgãos gestores para atingir determinados índices, entre outras situações que, para os docentes, fazem parte do cotidiano. É uma série de fatores e vivências que dificilmente podem ser parte da experiência de formação dentro do formato que se dão os estágios, assim como são muitas as coisas a serem compartilhadas e debatidas em somente uma aula semanal na universidade.

Segundo Gatti e Nunes (2009), os cursos de formação de professores/as ainda se mantêm focados em idealizações de alunas/os e professoras/es, com um peso maior para a parte de estudos teóricos, resultando numa formação genérica, abstrata e distante do real contexto da ação docente.

O PIBID traz um complemento para essa formação inicial de forma diferenciada, ampliando os horizontes da prática docente, permitindo aos/as bolsistas a inserção completa no cotidiano escolar em vários âmbitos, com diferentes turmas, tanto em questões de regência quanto em espaços de gestão. A parceria do projeto com as escolas é marcante para o desenvolvimento de atividades diversificadas, já que há uma abertura maior e uma conversa mais ampla, graças aos/às professores/as supervisores/as que participam ativamente do PIBID abrindo um caminho de diálogo direto e regular com outros docentes e com gestores/as das escolas, fator que permite o desenvolvimento de projetos e trabalhos com toda a comunidade escolar.

No câmpus da Unesp Rio Claro há sete grupos PIBID, mas para o presente trabalho, três subprojetos entram na análise: PIBID Biologia, Geografia e Matemática, que atuaram na escola no ano de 2016. Cada um deles tem uma forma de trabalhar diferente, tanto pelos conteúdos, quanto pela forma de organização de cada grupo.

O PIBID Biologia, cujo subprojeto denomina-se “*O ensino de Ciências, Biologia e Educação Ambiental: articulando saberes e construindo a docência na Educação Básica*”, numa perspectiva integrada e colaborativa, visa trabalhar conteúdos de Ciências e Biologia de uma perspectiva ambiental, incentivando uma formação científica dos estudantes. Em 2016 teve onze estudantes bolsistas, duas professoras supervisoras e uma professora coordenadora, trabalhando em duas escolas, a escola

de ensino integral citada neste trabalho, e uma escola de ensino médio regular e técnico¹³.

O PIBID Geografia tem como título *“Geografia e formação docente: universidade e escola compartilhando saberes”*, e visa formar os alunos em uma perspectiva interdisciplinar e comprometidos com a sociedade e com a educação. No ano de 2016 o grupo desenvolveu atividades em quatro escolas diferentes (uma de ensino integral, duas de ensino regular e uma escola agrícola). Contou com vinte e quatro bolsistas, duas voluntárias, duas professoras coordenadoras e cinco professoras/es supervisoras/es¹⁴.

O PIBID Matemática tem uma proposta de trabalho integrada com as diversas dimensões da realidade escolar. Está inserido nas duas escolas de Ensino Integral de Ensino Fundamental do município, e visa ajudá-las a constituírem-se nesse modelo de escola. No ano de 2016 tinha três coordenadoras/es de área (um deles de Janeiro até Julho, e outro de Agosto até Dezembro). Contava com vinte e quatro bolsistas, além de três docentes colaboradoras/es da Universidade e mais seis estudantes colaboradoras/es do programa de pós-graduação em Educação Matemática¹⁵.

De forma geral, os três subprojetos se organizam em reuniões regulares, com a participação de docentes e licenciandas/os, nas quais organizam as atividades coletivamente, fazem as trocas de experiências, as leituras e debatem sobre o que significa ser educador/a na sociedade.

Ainda pouco se sabe sobre o efeito do programa PIBID do ponto de vista das escolas, uma vez que o foco de trabalhos e estudos desenvolvidos têm sido a formação de professores no âmbito das universidades e a avaliação tem acontecido sempre nesta esfera, em reuniões e eventos planejados para debater as repercussões do programa. Contudo, em eventos acompanhados sobre o PIBID e formação de professores entre 2014 e 2017, houve abertura para professoras/es e gestoras/es da rede de ensino público trazerem seus apontamentos sobre o projeto. Nessas oportunidades verificou-se uma visão muito positiva por parte desses profissionais, que se mostraram muito satisfeitos com a inserção do programa nas escolas.

¹³ Relatório Anual de atividades Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” PROJETO EDITAL 61/2013; PROJETO 128398; Subprojeto Biologia, Campus Rio Claro.

¹⁴ Relatório Anual de atividades Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” PROJETO EDITAL 61/2013; PROJETO 128398; Subprojeto Geografia, Campus Rio Claro.

¹⁵ Relatório Anual de atividades Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” PROJETO EDITAL 61/2013; PROJETO 128398; Subprojeto Matemática, Campus Rio Claro.

Em uma busca de trabalhos acadêmicos elaborados sobre o PIBID, foram localizados diversos trabalhos que abordam a importância do projeto na formação inicial das/dos professoras/es, que tratam do papel das/dos professoras/es supervisoras/es na mediação entre a escola e a universidade, além de um importante trabalho de pesquisa elaborado pelas/os professoras/es: Bernardete A. Gatti, Marli E. D. A. André, Nelson A. S. Gimenes e Laurizete Ferragut, intitulado “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).” publicado pela CAPES ¹⁶.

Segundo esse estudo, o PIBID é um dos projetos idealizados para preencher alguns vazios que a formação de professores no ensino superior apresenta (muitos citados anteriormente), e abrange Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias. Em 2014 chegou a envolver 90.000 bolsistas, aproximadamente cinco mil escolas de educação básica, e 284 instituições de Ensino Superior a nível nacional.

O estudo analisou diversas e numerosas produções acadêmicas sobre o impacto do PIBID, assim como questionários aplicados a coordenadoras/es, professoras/es supervisoras/es e bolsistas do PIBID no país, buscando entender sua importância em diferentes perspectivas. Os resultados apontaram que, segundo Gatti et al (2014):

Observou-se como o PIBID é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. [...] Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores (GATTI et al. 2014, p. 103)

Foram inúmeras as contribuições apontadas pelo estudo para os cursos de licenciatura, licenciandas/os bolsistas, professoras/es supervisoras/es, coordenadoras/es, escolas, estudantes, assim como para as relações entre universidades e escolas, além de ser apontado como uma rara política pública de valorização à formação inicial de professores da educação básica.

¹⁶ <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-PIBID-arquivoAnexado.pdf>

6 PRESSUPOSTO DE PESQUISA

O PIBID tem um impacto positivo nas escolas parceiras, trazendo propostas de trabalho que rompem com o formato tradicional da sala de aula. Assim, auxilia as/os estudantes, uma vez que traz formas diferentes de abordar o conteúdo do currículo, contribuindo para o que de fato se esperaria de uma educação integral.

6.1 Questões de pesquisa

As escolas parceiras entendem os objetivos do programa e avaliam o PIBID como um fator positivo em suas atividades? As atividades que são propostas pelo programa contribuem para romper com o modelo tradicional de ensino nas salas de aula? Os estudantes compreendem melhor os conteúdos por meio das atividades levadas pelo PIBID? O PIBID contribui para uma educação integral?

6.2 Objetivos

6.2.1 Geral

Estudar o impacto do PIBID em uma escola de Ensino Integral da rede estadual paulista do ponto de vista de professores e dos estudantes da escola.

6.2.2 Específicos

1. Verificar como as/os professoras/es, estudantes e gestoras/es percebem a presença do programa na escola e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem;
2. Estudar a proposta de ensino integral do Estado de São Paulo;
3. Entender o que estudantes e professoras/es consideram como formação integral;
4. Avaliar as ações do PIBID, na perspectiva de diferentes atores, para a formação integral do aluno numa perspectiva histórico-crítica.

7 METODOLOGIA

O caminho metodológico é o da pesquisa qualitativa que, segundo Peres e Santos (2005) possui três pressupostos básicos que devem ser levados em consideração ao se optar pelo estudo de caso qualitativo: 1) o conhecimento está em constante processo de (re)construção; 2) o caso é um todo complexo, não a soma das suas partes, e portanto, envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

Segundo os autores, os pressupostos implicam que o/a pesquisador/a se apoie em um referencial teórico, mas que não se fixe rigidamente a ele, que procure uma variedade de fontes, metodologias e instrumentos de coleta para abranger essa multiplicidade evitando abordagens reducionistas, e por último, que haja uma postura ética do/da pesquisador/a, confrontando opiniões para que suas interpretações possam ser confirmadas ou não (PERES; SANTOS, 2005, p. 114-115)

O tipo de pesquisa será o estudo de caso, pois, segundo ANDRÉ (2013, p.97),

[...] no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

No contexto do trabalho, pressupõe um estudo de caso devido a que se desenvolve na única escola de Ensino Integral com Ensino Fundamental ciclo II da cidade de Rio Claro, e que teve a inserção do PIBID em diferentes áreas por mais de um ano seguido.

Inicialmente foi feita uma revisão bibliográfica dos trabalhos já desenvolvidos sobre o PIBID e uma revisão das concepções de educação integral do ponto de vista de teóricos libertários, considerando uma educação que se pretende emancipatória e na perspectiva da construção da autonomia (ADORNO, 1995; FREIRE, 2000; SAVIANI, 1991), no sentido de melhor compreender como este referencial foi apropriado, modificado e implantado por programas, como o proposto pelo Governo do Estado, de Escolas de Ensino integral.

Já que dois subprojetos encerraram suas atividades com a escola recentemente, parte da coleta de dados foi feita por meio de um levantamento dos registros das atividades de cada subprojeto em 2016, indicadas como as mais significativas pelos subprojetos. Este levantamento prévio foi feito contatando

diretamente os grupos que fizeram parte da organização das atividades em cada PIBID. Os registros analisados foram os registros escritos (relatórios), buscando saber mais sobre as práticas pedagógicas e as atividades desenvolvidas pelos grupos.

O outro procedimento foi a aplicação de questionários aos/as estudantes e professores/as que conheceram e/ou participaram das atividades desenvolvidas pelo PIBID. O questionário (Apêndice A) visa uma melhor compreensão das contribuições do programa para o meio escolar com base nas diferentes perspectivas dos sujeitos do processo educativo. Foram entregues questionários para sete professoras/es; três professoras/es gestoras/es e quinze estudantes entre 8º e 9º ano, verificando-se que todos tivessem participado de alguma atividade organizada pelo PIBID. Os questionários eram os mesmos para professoras/es e professoras/es gestoras/es. Devido ao grande número de atividades a serem desenvolvidas na escola no período de aplicação dos questionários, junto com uma gestora e uma professora, decidiu-se que a opção mais viável era a entrega dos questionários para serem respondidos com tempo, em horário livre, e serem recolhidos depois de alguns dias.

Para fazer um paralelo entre a percepção das/dos participantes dos subprojetos e a comunidade escolar, compararam-se quais foram as atividades indicadas como mais significativas por cada PIBID, com as indicadas por professoras/es, estudantes e gestoras/es.

A análise de dados foi feita por triangulação (DUARTE, 2009), comparando-se as respostas, com base em elementos significativos que foram apontados e que estavam associados aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico. Esta estratégia de pesquisa visa o uso de múltiplos métodos e busca convergências entre os dados para validação da pesquisa, é chamada também de multimétodo, validação convergente ou metodologia convergente (AZEVEDO et al, 2013). Segundo Azevedo et al, 2013, este método é apontado por vários autores como sendo muito conveniente, em detrimento das fragilidades que podem ser encontradas em projetos que usam um único método.

7.1 Escola estadual Carolina Augusta Seraphim

O trabalho se desenvolveu na Escola Estadual Professora Carolina Augusta Seraphim, que é uma das 22 escolas de ensino fundamental ciclo II que fazem parte do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. Localizada no município de Rio Claro, Bairro Vila Indaiá, atendeu em 2016, 298 estudantes¹⁷ de diversos bairros da cidade, sendo a maioria vindos de escolas públicas.

O lema da escola é “Do conhecimento à ação, passa-se primeiro pelo sentimento”, e segundo a Proposta Pedagógica Escolar, os princípios que norteiam o Modelo Pedagógico são os propostos pelo modelo de Ensino Integral: “Quatro Pilares da Educação” (aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer), “Educação Interdimensional”, “Pedagogia da Presença” e “Protagonismo Juvenil”; e esses princípios permeiam todas as ações da escola. Nenhum destes princípios é explicado mais profundamente no texto das Diretrizes ou no Projeto da escola, porém, cabe ressaltar que a “pedagogia da presença” tem em seus teóricos (referenciado no documento de Diretrizes do Ensino Integral do Estado de São Paulo) o autor Costa A. C.G, 1994, que discorreu também sobre o protagonismo juvenil e interdimensionalidade, e tem livros sobre questões empresariais, um deles intitulado “Ser empresário: o pensamento de Norberto Odebrecht”, também referenciado nas Diretrizes. Este autor baseou seu livro sobre esta pedagogia em trabalhos sobre jovens infratores, propondo a necessidade de um acompanhamento constante, presencial e humano de docentes no processo de inserção na vida social (COSTA, A.C.G, 1994). Sobre a Pedagogia da Presença as Diretrizes citam somente que

A grande força do educador reside no exemplo e na capacidade de despertar nos educandos o gosto pelo estudo e por ser um irradiador de referências (Pedagogia da Presença). (SÃO PAULO, 2011, p. 38)

A educação interdimensional se baseia na educação ativa, que vê o estudante não como recipiente, mas como um ser responsável, livre e com iniciativa. Nesse caso, esta educação busca trabalhar com diferentes aspectos (dimensões) do ser humano em formação (Revista Ponto Com, 2017). Na procura por entender esses

¹⁷ Relatório Anual de atividades Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” PROJETO EDITAL 61/2013; PROJETO 128398; Subprojeto Geografia.

princípios, pouco ou nada pode ser encontrado facilmente, somente os livros originais à venda por preços pouco acessíveis.

Nessa proposta são citados os projetos desenvolvidos, como o de Saúde Bucal, Prevenção Também se Ensina, Preservação do Patrimônio, Reciclagem de Pilhas e do Óleo de Cozinha, e o PIBID (Unesp). Assim mesmo, cita que os estudantes são incentivados a participar dos Programas oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelas instituições privadas que promovem desenvolvimentos e aprimoramento de diferentes habilidades e tecnologias.

Figura 1 - Fachada da Escola Estadual De Ensino Integral Carolina Augusta Seraphim do município de Rio Claro, São Paulo.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A partir de 2013 a escola começou a receber os estudantes em horário diferenciado, das 7h às 15h, mesmo sem ter a estrutura física do prédio concluída com as novas mudanças para poder atender às propostas do Ensino Integral (por exemplo, laboratórios e lousas digitais).

Atualmente a escola conta com um Laboratório de Ciências, Sala de Artes, Salas de Leitura, internet, quadra esportiva coberta, pátio, cozinha, refeitório e área livre.

Figura 2 – Vista do exterior da Escola de Ensino Integral Carolina Augusta Seraphim no horário do almoço.



Legenda: Na foto a área livre, a quadra coberta e o refeitório.
Fonte: Elaborada pela autora (2016)

A escola possui uma página na internet, na qual se pode ter acesso aos princípios, visão, missão e organização do Ensino Integral, já citados, além do calendário escolar, as datas das provas de todos os anos, os horários, vídeos das atividades, plano de ação e divulgação de eventos. Ali se encontra também o Código Disciplinar da Unidade Escolar¹⁸, que é o seguinte:

Direitos do aluno da escola de Ensino Integral:

- 1. Ser acolhido e respeitado em sua individualidade;*
- 2. Ter acesso ao ensino de excelência;*
- 3. Ter um tutor que possa lhe apoiar e aconselhar pedagogicamente;*
- 4. Ter apoio na construção de seu “Projeto de Vida”, com base nos seus sonhos e expectativas;*
- 5. Participar ativamente das decisões e ações da escola exercitando o Protagonismo Juvenil;*
- 6. Escolher e participar das disciplinas eletivas, de acordo com seus interesses;*
- 7. Criar e ou participar de um Clube Juvenil.*

¹⁸ <http://escolaintegral-cas.blogspot.com.br/p/normas-da-escola.html>

Atitudes Desejadas:

1. *Honrar o nome da Escola, conhecendo e cumprindo os códigos disciplinares;*
2. *Preservar o Patrimônio Escolar;*
3. *Colaborar com a conservação da limpeza e higienização do Ambiente Escolar;*
4. *Ser pontual e protagonista para com todos os compromissos escolares (na entrada, no uso do armário, nas trocas de aulas, nos intervalos, na entrega dos trabalhos, nos comunicados...);*
5. *Acatar rigorosamente o Mapa de Classe;*
6. *Usar uniforme escolar (camiseta e calça jeans e tênis) nas aulas, e, nas aulas de Educação Física camiseta, bermuda e tênis;*
7. *Ter atitudes de respeito para com os Coordenadores, Professores, Funcionários e Colegas, e, por estes, serem respeitados;*
8. *Ser disciplinado em todo o Ambiente Escolar;*
9. *Justificar as ausências em dias de Avaliações Bimestrais junto à secretaria da escola e a não entrega de trabalhos aos professores envolvidos;*
10. *Respeitar a fila de Merenda, colaborar para não ocorrer desperdício de alimentos e mau uso dos utensílios;*
11. *Manter os cabelos presos antes de entrar no refeitório;*
12. *Lavar as mãos antes e escovar os dentes após as refeições;*
13. *Trazer obrigatoriamente o KIT HIGIENE (pasta, escova e toalha), pois se trata de escola de período integral;*
14. *Reparar e ou ressarcir os danos ao Patrimônio Escolar, e aos colegas, quando porventura isso ocorrer;*
15. *Trazer seu Material Escolar completo, diariamente, e zelar por eles e de seus colegas;*
16. *Utilizar a agenda do aluno diariamente, trazendo a mesma sempre consigo;*
17. *Sempre que tiver algum problema, procurar pela Direção da Escola para que esta tome ciência e as devidas providências.*

Atitudes a serem evitadas:

1. *Usar telefone celular, outros aparelhos eletrônicos na sala de aula (no caso de celulares, os mesmos deverão ser mantidos desligados e guardados durante o período escolar. É terminantemente proibido o uso do celular em sala de aula – Lei nº 12.730/07, Decreto nº 52.625/08, pg. 331);*
2. *Namorar nas dependências escolares;*
3. *Trazer objetos que possam causar riscos;*
4. *Fumar, portar ou fazer uso de bebidas alcoólicas e substância ilícita nas dependências da U.E.;*
5. *Fazer uso de chicletes, balas ou alimentos em sala de aula;*
6. *Usar bonés ou toucas no ambiente escolar (sala de aula, sala de leitura, refeitório e outros).*

Observações:

A Escola não se responsabiliza pela perda de materiais e/ou bicicletas dos alunos;

Na ocorrência de transgressão ao Código Disciplinar, o aluno deverá estar sujeito ao Regimento Escolar e as suas sanções:

- a) *Advertência Verbal;*
- b) *Comparecimento dos pais;*
- c) *Suspensão das aulas;*
- d) *Transferência compulsória.*

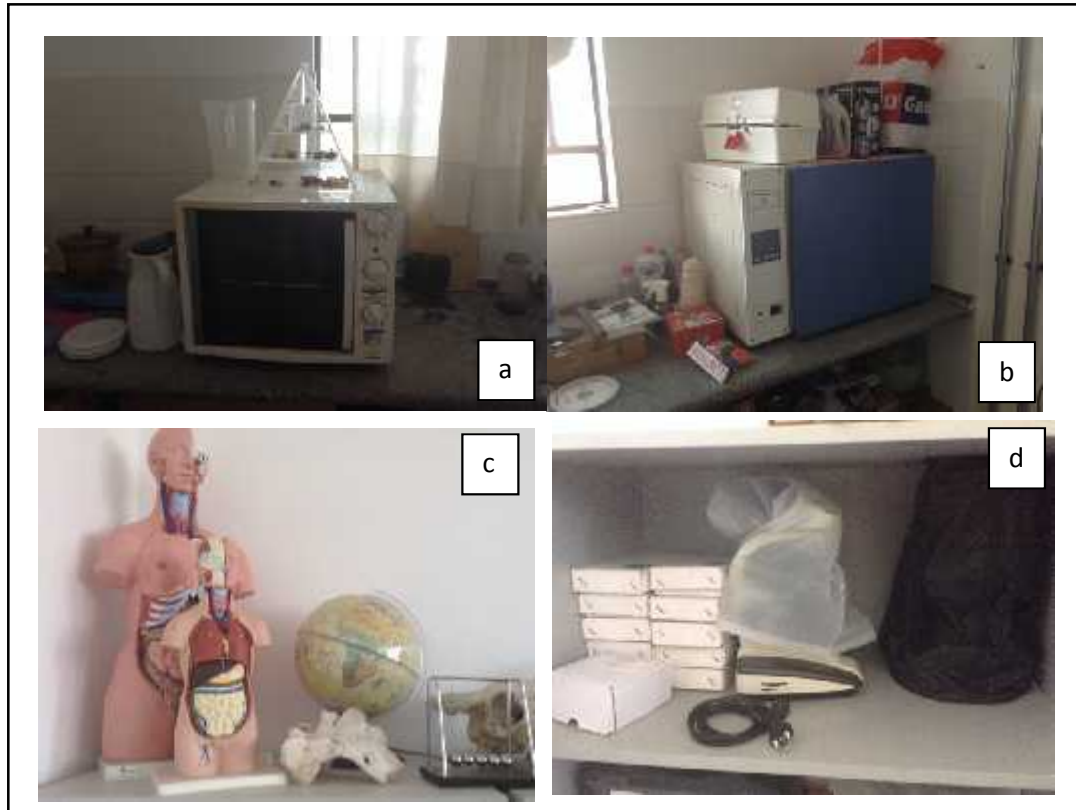
8 RESULTADOS

O levantamento bibliográfico feito em bancos de dados de produções acadêmicas (biblioteca de teses da Unesp, teses da Capes, Google Acadêmico), trouxe muitos trabalhos sobre o PIBID. A grande maioria era sobre estudos de caso específicos, mas não foram encontrados trabalhos que tivessem uma perspectiva voltada para as percepções das escolas sobre o projeto, somente para as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores.

O levantamento histórico das origens da proposta de Educação Integral, sob uma perspectiva de teóricos da educação libertária, trouxe muito pontos sobre o que se esperaria de uma proposta baseada em princípios de busca por uma sociedade igualitária. De forma geral, a formação integral, em sua proposta inicial, é aquela que consegue desenvolver as habilidades da/do educanda/do, com diversas possibilidades de pensar e agir ética e coletivamente, sendo preparado para o mundo do trabalho e para a participação ativa das tomadas de decisões na sociedade, graças à construção de conhecimentos científicos e sociais, a partir dos quais ele pode desenvolver uma visão crítica de mundo, visando o bem-estar coletivo. Sendo assim, baseia-se em princípios de igualdade, coletividade, solidariedade e autonomia, buscando a emancipação do ser humano da ordem social estabelecida.

Por outro lado, as Diretrizes da Proposta do Ensino Integral do Estado apresentam basicamente uma nova proposta de administração das escolas, baseada em um modelo de gestão usado em grandes fábricas de produção, muito representativas do sistema econômico capitalista, como é o caso da Toyota. O modelo também aborda questões diferenciadas além de maior tempo na escola, como é a questão do projeto de vida, orientação de estudos, clubes juvenis, e o uso do laboratório para o ensino de ciências. Na escola percebeu-se que houve um investimento para que essas premissas conseguissem ser colocadas em prática. O prédio conta com um laboratório de ciências, com uma grande quantidade de instrumentos para experiências, como microscópios, lupas, vidrarias variadas, placas com amostras biológicas diversificadas, modelos de partes do corpo humano, telescópio, geladeira, entre outros. Conta também com uma sala de leitura com livros atualizados, e a oportunidade de trabalho com netbooks conectados à rede de internet da escola, acessível de todas as salas de aulas, que por sua vez contam cada uma com um *datashow* e lousas digitais.

FIGURA 3 – Materiais do laboratório de ciências



Legenda: a) forno; b) estufa; c) modelos do corpo humano, mapa mundi, ossos de animais
pêndulo; d) microscópios.

Fonte: Elaborada pela autora (2016)

FIGURA 4 – Armários do laboratório de ciências



a)

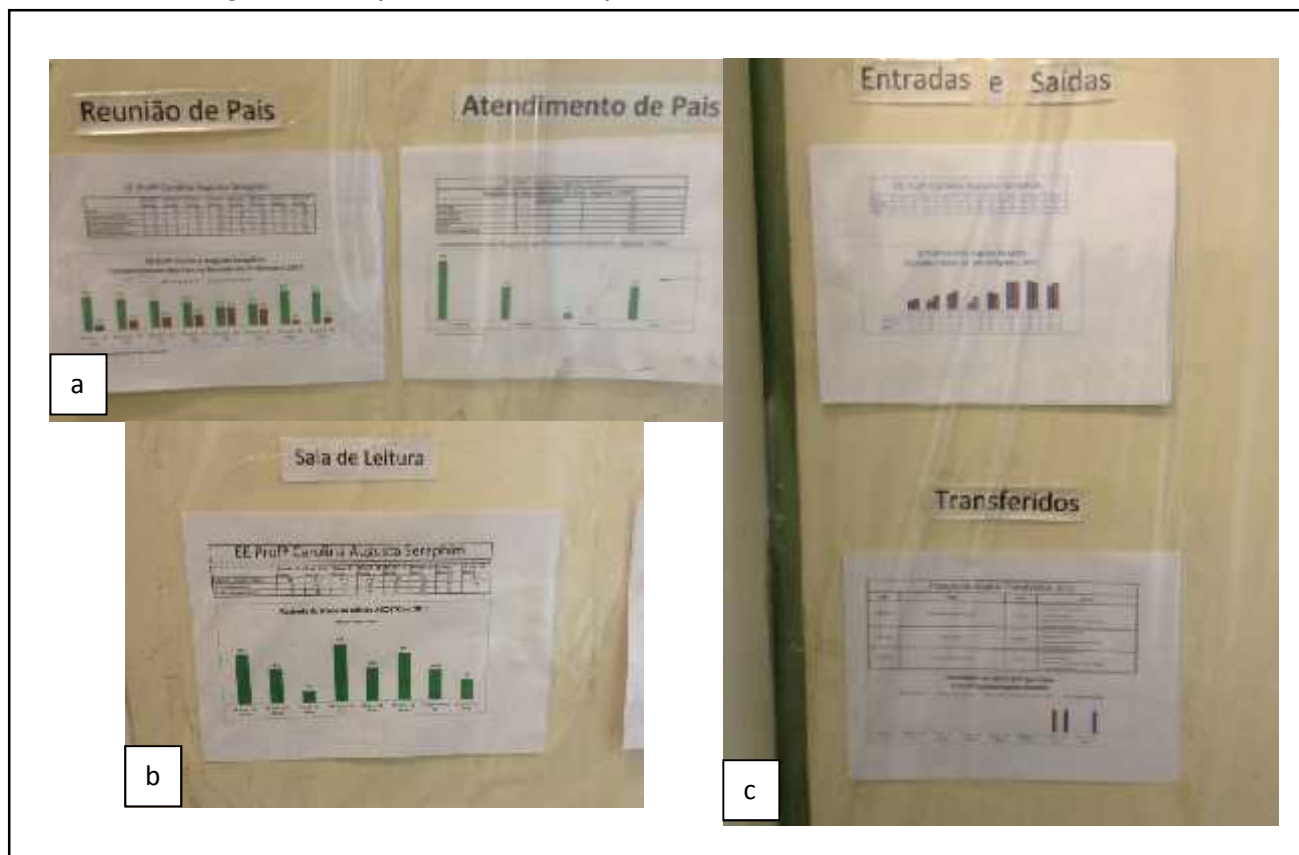
b)

Legenda: a) materiais diversos como lanternas, balança de precisão, telescópios; b) vidrarias diversas e materiais para elaboração de experiências como suporte para tubos de ensaio e placas de petri.

Fonte: Elaborada pela autora (2016)

Com um breve percorrido pelas escolas de ensino integral, podemos ver uma serie de gráficos atualizados e divulgados a cada mês nos murais das escolas, contendo informações quantitativas sobre os comparecimentos às reuniões de pais, transferências, entradas e saídas, uso da sala de leitura, entre outros. Também há um quadro com estudantes destacados e gráficos de rendimento escolar de cada sala em algumas disciplinas (na época em que foram feitas as imagens estava em branco por ser começo de período).

Figura 5 – Gráficos de indicadores de um dos murais da Escola de Ensino Integral, Carolina Augusta Seraphim, do município de Rio Claro, São Paulo



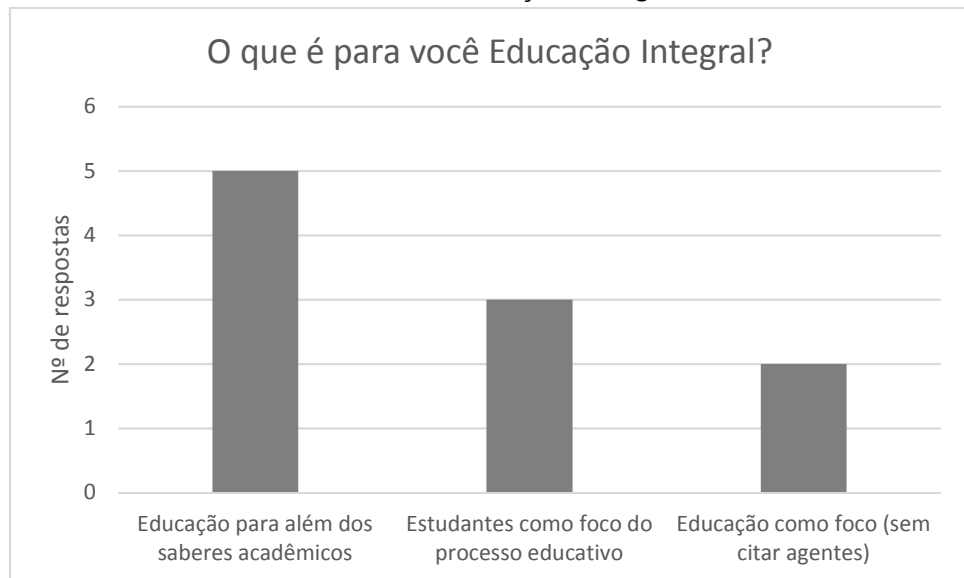
Legenda: gráficos de indicadores de: a) reunião de pais e atendimento de pais; b) sala de leitura c) entradas e saídas e transferido.

Fonte: Elaborada pela autora (2016)

Após várias idas à escola por semana, durante um mês inteiro, e com auxílio da professora de ciências e da coordenadora geral, foram recolhidos três dos sete questionários entregues para professoras/es, dois dos três de professoras/es gestoras/es, e sete dos quinze de estudantes.

A primeira questão do questionário das/dos professoras/es, sobre o que entendem por educação integral, os docentes tiveram respostas muito parecidas, sendo que todos responderam que é uma educação que vai além dos saberes acadêmicos. Três das cinco respostas tiveram como foco do processo educativo as/os estudantes, e as outras duas usam o termo “educação” sem citar agentes específicos do processo.

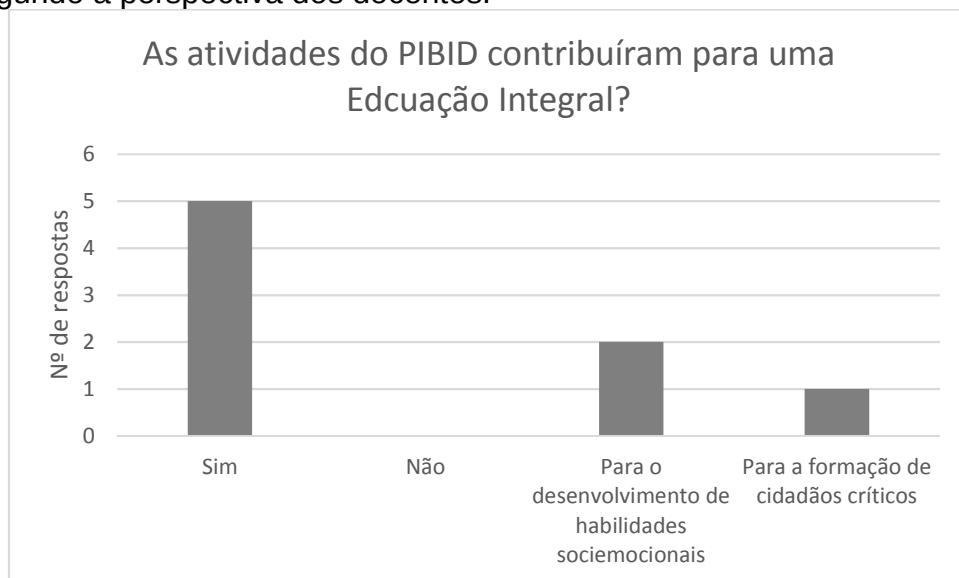
Gráfico 1- Entendimento de docentes da Escola Carolina Augusta Seraphim sobre o foco da Educação Integral



Fonte: Elaborada pela autora (2016)

Quando questionadas/os, se consideram que o PIBID contribuiu para uma educação integral (entenda-se dentro do significado de educação integral respondido na primeira questão), todos responderam positivamente, com duas respostas citando que as atividades contribuíram para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, e uma das respostas atentando para a formação de cidadãos críticos.

Gráfico 2 – Contribuição das atividades do PIBID para uma Educação Integral, segundo a perspectiva dos docentes.



Fonte: Elaborada pela autora (2016)

Perguntando se a atual Escola de Ensino Integral permite, de fato, uma educação integral, todas as respostas foram positivas. Três dessas respostas complementaram dizendo que acontece na medida do possível, pois há algumas dificuldades, seja por ser um modelo novo ou por somente a educação escolar ser insuficiente para desenvolver a questão “humana” das/dos estudantes.

A próxima pergunta era sobre o que consideram o maior diferencial da organização da escola. Duas respostas citaram o protagonismo juvenil; uma a parte diversificada e a tutoria; uma o foco no Projeto de Vida; e uma a oportunidade de conhecer mais profundamente os estudantes para além do quesito acadêmico.

Sobre uma das premissas da proposta de Ensino Integral, perguntou-se o que entendem por “formação de um jovem autônomo, solidário e competente”. Sobre ser autônomo, as respostas foram: “capaz de gerir sua vida”, “saber atuar em sociedade”, “buscar o conhecimento” e “exercer seu conhecimento”. Sobre ser solidário: “entender que as pessoas não são iguais no aprendizado”, “empatia pelas outras pessoas”, “sem prejudicar o outro e o meio ambiente”, “exercer sua solidariedade”. Sobre ser competente: “que saiba se posicionar sobre qualquer desafio”, “perseverança ao realizar as atividades da vida”, “que busque sua excelência acadêmica”. Houve uma resposta com uma perspectiva única sobre esses três aspectos, sendo: “sonho e início da realização de uma sociedade mais justa”.

Com base nessas visões, perguntou-se se consideram que o PIBID desenvolveu atividades que permitissem a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, e todas as respostas foram positivas. Duas justificativas foram sobre as atividades que propiciam trabalhos em grupo. Dentro dessas duas respostas, uma considera que essa dinâmica incentiva o protagonismo juvenil. Mais uma resposta citou que as atividades incentivam o desenvolvimento do protagonismo. Outra resposta considera que essas ações se davam por meio de reflexões sobre eles mesmos e como atuar junto ao próximo. Ainda houve outra resposta, apontando que esse trabalho acontece ao não levar nada pronto, procurando extrair o melhor que os estudantes têm em seu processo de ensino aprendizagem, além de incentivar a pesquisa.

Quando questionadas/os se receberam alguma formação prévia para trabalhar na Escola de Ensino Integral, uma professora gestora respondeu que não, mas a outra respondeu que sim. A resposta negativa justificou-se por ter ingressado recentemente na escola. As outras respostas dos docentes foram positivas, uma delas especificando alguns momentos dessa formação (duas semanas no total), logo no começo da implementação do modelo (em 2013), com palestras e oficinas sobre pedagogia da presença, as disciplinas diferenciadas, entre outras; e outra resposta atentando para ter sido no sentido de capacitação e orientação. Os outros docentes não discorreram sobre.

Todas/os responderam que conhecem as origens da proposta de Ensino Integral, três apontando que veio de Pernambuco; uma citando que veio de modelos que deram certo em outros países. Uma resposta não discorreu sobre.

O próximo questionamento foi: *“Segundo o documento do Estado sobre a Escola de Ensino Integral, são contratados “professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar”. Como é essa dedicação? Considera que tem tempo para desenvolver projetos próprios que visem uma formação do corpo docente para efetivar uma educação integral do corpo discente (por exemplo, cursos de formação continuada, de idiomas, ou mesmo leituras sobre educação e pedagogia, entre outros)?”*. Todas/os responderam que há uma dedicação plena, e somente uma resposta considera que é possível ter tempo para essa formação continuada, mas que é trabalhoso e demanda esforço. As outras quatro consideram que falta tempo para tal. Duas respostas apontaram que no começo a ideia era que cada docente tivesse 20 horas/aula com estudantes, além das 3 horas

de HTP's, e o restante do tempo ficaria livre para permitir que os professores participassem de diversos espaços. Mas que, na prática, isso não acontece, pois há um número de professores que não atende essa demanda, então os docentes acabam dando mais aulas, além de ter reuniões todo fim de tarde.

Perguntou-se se consideram que o PIBID é um diferencial para a prática docente, trazendo reflexões que podem auxiliar na efetivação de uma formação integral. Quatro respostas foram positivas, desde diferentes perspectivas (contato com a universidade, novas práticas docentes, ou mesmo como uma ajuda que é sempre bem vinda). Uma resposta considerou que depende do grupo, pois conheceu equipes que sim e outras que não.

Para finalizar os questionários para docentes, foram questionados se as atividades desenvolvidas pelo PIBID permitiram uma formação integral das/dos estudantes, do ponto de vista das/dos docentes, para a que todas/os responderam positivamente. Pediu-se para citar as atividades que consideram relacionadas a uma formação integral, ao que quatro mencionaram a Semana da Consciência e Cultura Negra do PIBID Geografia; dois citaram atividades dinâmicas do PIBID Biologia (intervenções nas aulas e uso de materiais didáticos), um especificando a atividade de montagem do corpo humano; e dois citaram a participação em eventos da escola (festa junina), auxílio em aulas de orientação de estudos e atividades diferenciadas do PIBID Matemática (Gincana, caça ao tesouro). Uma resposta foi geral, devido ao recente ingresso na escola, considerou melhor não citar pontualmente alguma atividade. Uma resposta considerou que faltou envolvimento com a escola por parte do PIBID Biologia.

Relativo aos questionários respondidos pelas/os estudantes foram entregues quinze, mas foram respondidos somente sete.

Primeiramente, foram questionadas/os sobre o que entendem por educação integral. Duas respostas consideraram, resumidamente, como um ensino diferenciado. Quatro citaram as matérias diferenciadas e três o tempo integral. Duas apontaram como tendo por objetivo que os estudantes atinjam um alto nível, como na seguinte resposta:

“é um tipo de ensino diferenciado onde o aluno é levado ao seu limite, assim alcançando altos níveis, já que fica o dia inteiro na escola” (Resposta de estudante)

Houve um questionário sem resposta.

A segunda questão era sobre considerar se a escola trabalha com aspectos da realidade das/dos estudantes, ao que todas as respostas foram positivas. As justificativas foram as seguintes: três citaram acontecimentos atuais que são trabalhados nas matérias; duas fizeram referência ao projeto de vida; uma mencionou a questão socioemocional; uma resposta citou que se deve ao ótimo ensino e profissionais bem preparados; uma indicou que é porque está sempre pensando nos alunos, e uma mencionou o protagonismo juvenil.

A terceira pergunta era sobre o que é o projeto de vida. Três estudantes consideram como sendo um planejamento. Três respostas citaram o mercado de trabalho, duas uma profissão, um cita a questão social e pessoal. Duas mencionam a faculdade e duas a escola nos próximos anos. Para um estudante é atingir uma meta, para outro um sonho. Um estudante complementa dizendo que no decorrer da vida há vários projetos que podem ser adaptados, alguns mudam e outros são realizados.

Gráfico 3- Respostas dos estudantes sobre o que entendem por “Projeto de Vida”



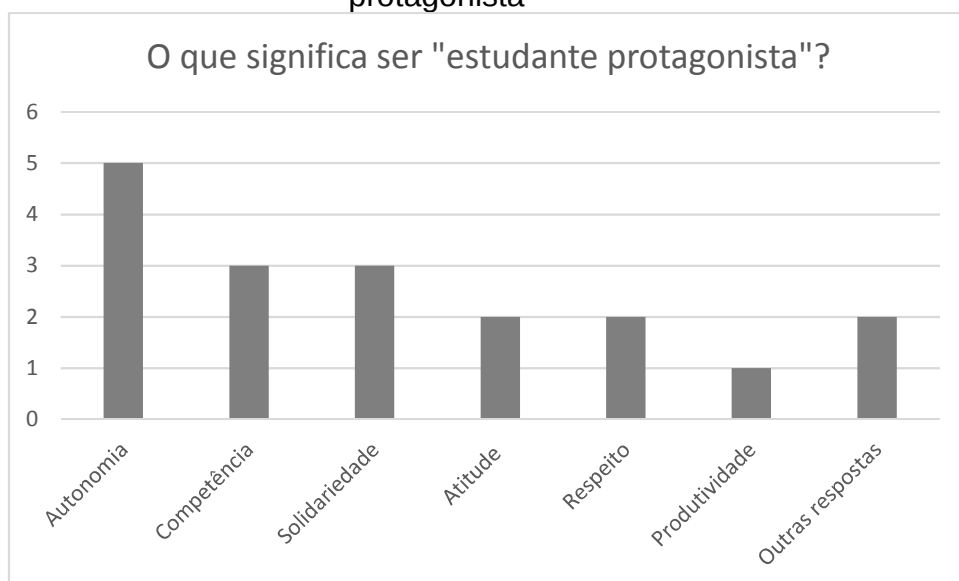
Fonte: Elaborada pela autora (2016)

O próximo ponto questionava se consideram que a escola prepara as/os estudantes para realizar seu projeto de vida, ao que todos responderam que sim. Três citam as/os profissionais como justificativa, apontando que se deve ao auxílio, incentivo e conselhos das/dos professores. Dois estudantes acreditam que isso se deve graças às aulas de Projeto de Vida. Um diz que se deve ao fato de trabalhar com aspectos da realidade. Um cita que os assuntos trabalhados na escola são usados

em provas e vestibulares, e para a formação do seu caráter. Uma resposta diz que “sim, pois está dando uma forma dele se realizar”.

A quinta pergunta questiona as/os alunas/os sobre o que significa, para elas/eles, “estudante protagonista”. Cinco citaram a autonomia; três a competência; três a solidariedade; dois apontam que é um estudante com atitude; dois citam o respeito; um a habilidade interpessoal; um a responsabilidade e um a produtividade.

Gráfico 4- Respostas de estudantes sobre o que entendem por “estudante protagonista”



Fonte: Elaborada pela autora (2016)

A sexta questão pedia para comentarem se consideram que a escola permite que sejam protagonistas da sua formação; seis respostas foram positivas. Dois alunos citaram os clubes juvenis como exemplo e um citou a parceria com outros projetos como o PIBID. Um estudante considera que a escola permite ser protagonista em parte, pois há espaço para fazer as próprias escolhas, mas, segundo ele, “há certas regras desnecessárias e que nós não podemos mudar”.

A próxima pergunta era se a escola lhes permitia se formarem como jovens autônomos, solidários e competentes, e por que. Todas/os responderam afirmativamente. Três estudantes acreditam que seja por causa da autonomia, e dois deles relatam que isso se deve ao fato que a formação é responsabilidade deles. Duas respostas são mais generalistas, apontando que isso é devido à aplicação desses conceitos na prática. Uma resposta cita que é graças ao protagonismo juvenil, e uma ao trabalho soco emocional.

A oitava questão pedia para considerar se as atividades do PIBID ajudaram as/os alunas/os a desenvolver algum dos aspectos mencionados (autonomia, solidariedade, protagonismo, realização do projeto de vida), e justificar; em caso de ser afirmativa pedia para citarem quais aspectos. Todas as respostas foram afirmativas, porém uma com ressalvas. As afirmativas tiveram quatro que citaram o projeto de vida, um deles associando com o vestibular; três que citaram a autonomia; dois o protagonismo; dois citaram a solidariedade fazendo referência às atividades em grupo; e um citou a competência.

Por último, pediu-se para responderem se consideram que o PIBID desenvolveu atividades que ajudassem na sua formação integral, se sim, pedia para citar pelo menos uma, e se não para justificar. Todas/os responderam afirmativamente, com exceção de um questionário que tinha a resposta em branco. Dois estudantes citaram a Semana de Consciência e Cultura Negra do PIBID Geografia; um a montagem do corpo humano do PIBID Biologia; um apontou que foi o fato de tirarem as dúvidas nas matérias; um citou o trabalho em grupo; e um não justificou.

Para entender um pouco mais sobre cada PIBID, foram analisados os relatórios anuais de 2016 de cada subprojeto, cedidos pelos grupos. Buscando uma atividade mais significativa, acompanhou-se uma reunião do PIBID Matemática, e estabeleceram-se diálogos com estudantes bolsistas do PIBID Geografia e Matemática. Também houve conversas com os coordenadores de cada projeto, visando entender o que os grupos consideraram de mais significativo para o ano de 2016. Percebeu-se que cada equipe tem uma forma de trabalho e de organização diferente, com focos diferentes dentro da escola. Os PIBID's Geografia e Matemática têm espaços de reunião por escola e uma geral; já o PIBID Ciências Biológicas tem um espaço geral, e possui metade do número de bolsistas se comparado com os outros dois projetos.

Analisando os relatórios, houve uma grande diversidade de estratégias pedagógicas nos três subprojetos, como jogos, apresentações culturais, oficinas, montagem de materiais diversos, uso de modelos, uso de tecnologias, gincanas, feiras, entre outros. Notou-se que nenhum projeto tinha como foco métodos avaliativos tradicionais, ou simplesmente a avaliação de desempenho em si. Assim mesmo, a grande maioria das atividades desenvolvidas visaram à interação das/dos estudantes,

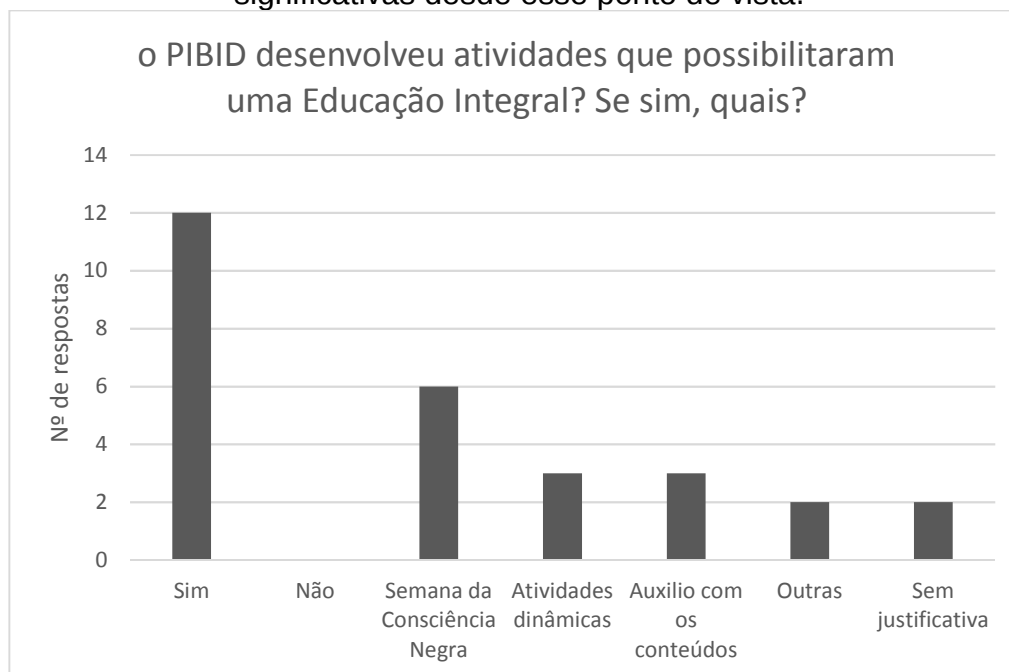
trabalho em grupo e cooperação, assim como o uso de diversos espaços e materiais da escola.

Os três subprojetos têm espaços de estudo, discussão e formação sobre a prática docente (na reunião ou em outros momentos, como o caso do Grupengeo, grupo de estudos do PIBID Geografia), sempre procurando formas inovadoras de trabalho, assim como a busca por levar conteúdos diferentes que façam sentido para os estudantes ou que chamem sua atenção por não serem abordados normalmente no currículo (ou muito superficialmente). Também é notável que esses conteúdos trazidos pelos grupos PIBID dialoguem com a realidade das/dos estudantes, seja ajudando a dar sentido e entender os conteúdos do currículo (PIBID Matemática), seja trazendo questões culturais (Semana da Consciência e Cultura Negra PIBID Geografia), ou problemáticas sociais (Doenças Sexualmente Transmissíveis PIBID Biologia).

A fim de comparar as percepções de professoras/es, professoras/es gestoras/es, estudantes da escola e participantes do PIBID, pediu-se para citarem as atividades desenvolvidas que mais marcaram. Para o PIBID Geografia foi a Semana da Consciência e Cultura Negra; já para o subprojeto da Matemática foram as aulas e acompanhamentos regulares da disciplina; já para o grupo da Biologia foram as Oficinas por serem atividades diferentes e dinâmicas.

Sobrepondo as respostas sobre as atividades mais significativas do ponto de vista de estudantes e professores, obteve-se o gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Sobreposição das respostas de estudantes e professores sobre a contribuição do PIBID para uma formação integral e sobre as atividades mais significativas desde esse ponto de vista.



Fonte: Elaborada pela autora (2016)

Como pode ser observado no gráfico, as atividades consideradas pelas/os estudantes e professoras/es como mais significativas foram as assinaladas também pelos subprojetos.

Fazendo um percurso pelo blog da escola, há um destaque para a Semana da Consciência e Cultura Negra, realizada pelo PIBID Geografia.

Figura 6 – Postagem do Blog da Escola sobre atividades da Semana da Consciência e Cultura Negra.



Fonte: Disponível em: <<http://escolaintegral-cas.blogspot.com.br/2016/12/semana-da-consciencia-negra.html>>. Acesso em: 01 jan. 2017

Para finalizar, cabe ressaltar, que na Proposta Pedagógica Escolar são citados os pontos mais importantes da proposta da escola, e entre os projetos desenvolvidos citados (como já foi dito anteriormente) encontra-se o PIBID (Unesp).

9 DISCUSSÃO

Segundo Moriyón (1989, p. 38), a educação integral se baseia na ideia de desenvolver todas as possibilidades da criança, sejam mentais, físicas, intelectuais ou afetivas, e as primeiras ideias de Educação Integral tinham como base princípios que visavam à emancipação do ser humano de todas as formas de opressão da sociedade.

Inicialmente a educação integral foi uma proposta de autores e pensadores da pedagogia crítica, libertária, mas com o tempo algumas dessas ideias e bases foram apropriadas e modificadas para serem inseridas no sistema educativo, e desconsiderando a maioria dos valores das propostas iniciais. Para entender este processo, que não acontece somente no âmbito da educação, podemos citar Silvio Gallo (1990, p. 29)

Quando realizamos um estudo histórico da pedagogia e dos sistemas educacionais procurando perceber seus condicionantes sociais, percebemos que as classes ascendentes no sistema social sempre procuram transformar as instituições responsáveis pela educação, para que assim elas também possam beneficiar-se do processo educacional, veiculando socialmente aquela visão de mundo que lhes é própria. A luta de classes está presente também no processo educacional, (...) as classes ascendentes são sensíveis a isso, e procuram conquistar e alargar brechas neste sistema educativo, como maneira de consolidar sua ascensão e posterior domínio. (GALLO, 1990, p.29)

Trazendo para nossa realidade, um exemplo pode ser o projeto de Escola de Ensino Integral. Segundo Santana (2009), a escola sofre as determinações sociais, políticas, culturais e econômicas, e é por isso que apresenta os mesmos elementos da ideologia dominante, que nos dias de hoje é o neoliberalismo.

Tendo em mente algumas características dessa ideologia podemos perceber familiaridades com algumas diretrizes da proposta de educação integral. O mais notável é a valorização dos métodos acima dos conteúdos, visto que os conteúdos em si não mudam, e basicamente a proposta é focada no modelo de gestão. Por outro lado, o PIBID, por ser um programa que foca na formação de professores, tende a valorizar espaços de discussão sobre conteúdos visando formas diversas de trabalho em sala de aula.

No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para fazer parte do mercado e funcionar à sua semelhança (MARRACH, 1996, p. 2), não sendo mera coincidência que a proposta de gestão, no caso da Escola de Ensino

Integral, seja a mesma usada por grandes indústrias como a Toyota, e que a visão de futuro da mesma seja ser uma das 25 primeiras redes reconhecidas de ensino público de excelência a nível internacional (SÃO PAULO, 2011, p. 36). Por outro lado, o objetivo dos trabalhos dos grupos PIBID parece buscar o desenvolvimento das/dos estudantes da escola de uma perspectiva que sinta vontade de estudar, e consigam compreender de uma forma significativa os conteúdos para aplicar em situações cotidianas. Para que seja reconhecida como uma rede de excelência também pode ser resultado do bem-estar das/dos estudantes perante a escola, gostando de estudar e dotando de significado os estudos, podem alcançar melhores resultados dentro do que as diretrizes demonstram dar alta importância, que é a excelência acadêmica.

Os pressupostos que regem os atuais sistemas educativos ainda deixam algumas brechas, uma vez que pode ver-se algo de liberdade acadêmica (MARRACH, 1996, p.3), principalmente no ensino superior (espaço de formação do PIBID), abrindo espaço para possibilidades que podem ir de encontro com as propostas da pedagogia libertária. Nesse sentido, os subprojetos buscaram abordar questões sociais e da realidade das/dos estudantes, abrindo possibilidades para desenvolver o senso crítico das/dos mesmas/os, podendo incentivar sua participação em espaços de toma de decisões nas mais diversas áreas. Assim, estes futuros docentes podem possibilitar mais espaços de reflexão na escola, podendo influenciando em um futuro as decisões tomadas junto com colegas docentes e equipes gestoras nas escolas.

Um outro ponto de partida para a análise dessa proposta é pensar em um dos princípios mais citados pelas/os estudantes: a autonomia. Em várias respostas foi a mais citada pelas/os alunas/os, seja para falar do projeto de vida ou do protagonismo juvenil (bases da proposta do Ensino Integral e do Projeto Pedagógico da escola). Para entender um pouco sobre o que pode ser essa autonomia, pode-se associar à resposta que três estudantes deram, na qual afirmaram que a formação é responsabilidade delas/es. Trazendo a definição de Becker (1999), sobre pedagogia não diretiva, associada à lógica do mercado neoliberal, já citados anteriormente, pode inferir-se que essa autonomia tem um viés de responsabilidade sob as/aos estudantes. Portanto, caso fracassem, a responsabilidade é delas/es, já que tem autonomia para gerir seus estudos em espaços como orientação de estudos e nivelamento. Aqui podemos ressaltar a questão das avaliações de desempenho, e portanto, da meritocracia. As avaliações regulares visando parâmetros quantitativos como evidenciados pelos gráficos de desempenho, tendem a ser exatamente como

apontado anteriormente por Barbosa (1996), (ver em que áreas, quem precisa de mais “treinamento”), além de entrarem nesse quesito as provas do Estado, como SARESP, muito questionadas pela pedagogia crítica atualmente. Voltando à questão de autonomia, mesmo que os estudantes possam escolher a orientação de estudos, se não alcançam o desempenho exigido são orientados para o nivelamento, principalmente em Matemáticas e Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2011, p. 26-27), entrando assim em contradição com a premissa de uma real autonomia do educando perante seu desenvolvimento escolar. Em contrapartida, analisando os relatórios dos subprojetos, diversas atividades são feitas como forma de avaliar indiretamente as/os estudantes, sem o foco no desempenho dos mesmos ou na avaliação como finalidade, mas sim no trajeto de participação e envolvimento nas atividades. Na grande maioria das vezes estas avaliações serviram para nortear as próximas intervenções e também para dar um retorno positivo às turmas sobre as atividades.

Ainda sobre essa ideia da autonomia, cabe lembrar que no modelo pedagógico da escola há alusão ao modelo disciplinar, que se infere nas diretrizes seja ainda tradicional, no qual estudantes obedecem às normas e as/os docentes e gestoras/es se encarregam de que sejam cumpridas, como evidenciou uma resposta no questionário na qual o aluno afirmou que há questões que considera desnecessárias, mas que não pode mudar.

No plano de ação da escola há objetivos, metas e prazos, assim como indicadores buscando identificar os desvios para corrigi-los (SÃO PAULO, 2011, p. 28), em consonância com uma visão empresarial. Nos questionários das/dos docentes, fica evidenciado que para se adequarem a cumprir tudo isso devem despende muito mais tempo, não sobrando espaço para sua formação continuada. Nesse caso, o PIBID pode trazer, por meio de sua ação na escola, algumas reflexões sobre a prática educativa, como comprovado pelas/os docentes no questionário, mesmo a maioria não sendo professoras/es supervisoras/es do projeto.

Como evidenciado por Gatti et al (2014) e pelos questionários de docentes, há pouco espaço para a reflexão da atividade docente nesses dois momentos da formação de professores. Assim, fica evidente que o PIBID se mostra como uma oportunidade para trazer essas reflexões, tanto na universidade quanto no cotidiano da escola, como visto nas respostas de docentes, que mostraram uma influência do projeto, não se limitando a professoras/es que fizeram parte do mesmo. Também ficou evidente que falta espaço e tempo para estudos teóricos e históricos sobre educação,

por exemplo, os docentes pareceram somente conhecer as origens da proposta da escola como vinda de Pernambuco. Para a autora deste trabalho foi graças aos estudos do PIBID associados às observações da escola que houve uma procura por entender melhor essa proposta, incentivando também ao surgimento do tema do presente trabalho.

Atentando à questão da competitividade, vendo as respostas das/dos estudantes, percebe-se que para eles é uma questão importante. Analisando as respostas, citam o vestibular e o mercado de trabalho como parte das percepções de projeto de vida. Pensando no contexto social atual capitalista, e nos princípios liberais já citados neste trabalho, a competitividade rege a grande maioria das relações sociais, seja para encontrar um bom emprego, seja para conseguir entrar numa instituição de ensino superior. Tudo isso atrelado à meritocracia. Pode-se pensar que a proposta de projeto de vida associa-se à premissa de liberdade individual, de escolha do indivíduo, porém como já foi citado, parte de uma necessidade social, como trabalho e universidade. Contudo, nas atividades desenvolvidas pelo PIBID, notou-se em algumas respostas das/dos estudantes que foi importante o trabalho em grupo, segundo as/os próprios estudantes, que ajudou a desenvolver o princípio da solidariedade, princípio básico apontado pelos autores libertários.

Uma questão importante a ser abordada, é a premissa da proposta do Estado, sobre o ensino por investigação no laboratório. Recentemente há um movimento crescente de educadoras/es de ensino de ciências sobre a educação por investigação. No documento de Diretrizes do Programa de Ensino Integral cita-se a importância dos laboratórios para efetivar esse tipo de ensino. Durante as observações do cotidiano escolar, percebeu-se que a grande maioria dos materiais do laboratório ficam guardados (figura 3), e uma das professoras de ciências manifestou não saber usar alguns desses materiais ou não ter como desenvolver atividades com os mesmos por questões de tempo ou complexidade de uso (ser vidro, usar fogo, ou as turmas serem muito grandes impossibilitando o adequado acompanhamento para fazer experiências no espaço limitado de laboratório). Em contrapartida, o PIBID Biologia usou o laboratório e diversos materiais com as turmas, tanto em aulas regulares, quanto nas oficinas, incentivando as/os estudantes a gostar e estudar ciências, e construindo em conjunto com as salas diferentes conceitos científicos. Porém, o ensino por investigação vai muito além dos espaços físicos usados no processo ensino-aprendizagem. Há diferentes visões sobre o que pode ser esse ensino, mas no geral,

baseia-se numa preocupação comum, que é o distanciamento entre a ciência ensinada nas escolas e a ciência praticada nas universidades, em laboratórios e outras instituições de pesquisa (MUNFORD; LIMA, 2007). No caso do PIBID Biologia, o uso do laboratório recorrente nas intervenções, e essa perspectiva e debate sobre o ensino por investigação é um ponto importante tratado nas reuniões, apoiado com leituras de textos, e, portanto, colocado em prática. Cabe ressaltar que é necessário ter leitura e estudo sobre o assunto, pois é relativamente recente no campo do Ensino de Ciências, principalmente no Brasil, e como visto no questionário os docentes, logo no começo da implementação do programa receberam capacitações e orientações, se infere, seja no sentido mais geral da proposta da escola (visto o pouco tempo de duração), não chegando a debater mais profundamente questões como o ensino de ciências por investigação. Visto que uma das professoras de ciências fazia parte do PIBID Biologia, pode se pensar então que houve esse espaço de formação sobre essa abordagem educativa, se mostrando muito importante para efetivar essa premissa do programa.

Nota-se que há uma diferença de percepção dos projetos pelas/os docentes e estudantes, tanto que um docente respondeu que não viu uma inserção do PIBID biologia efetivo na escola. É importante apontar que isto pode ser resultado da diferença de atuação de cada grupo, enquanto o grupo da Matemática ocupava diferentes aulas (matemática, orientação de estudos entre outras), o grupo da Geografia fez uma Semana com a participação de toda a escola, e o PIBID biologia desenvolveu trabalhos no laboratório, dificilmente perceptível em outros espaços da escola exatamente por ter que ser feito dentro da sala destinada para tal e com suas normas de segurança e especificidades para uso.

Um ponto muito interessante foi que as atividades apontadas como mais significativas pelos subprojetos, foram as mesmas citadas nos questionários, principalmente a Semana da Consciência e Cultura Negra do PIBID Geografia que foi a mais marcante para docentes e estudantes. Isto evidenciou que o PIBID tem uma visão consonante com a escola, com professores e estudantes.

Já que o currículo vem cheio de conteúdos e uma escola de ensino integral demanda muito trabalho, tanto por parte da equipe gestora quanto para professores e estudantes, acaba havendo pouco tempo e espaço para desenvolver atividades com pedagogias e conteúdo que fujam da rotina escolar. O PIBID se mostra como um possível auxílio para efetivar uma educação integral do ponto de vista de trabalho em

diferentes esferas do ser humano, tanto científicas, como sociais e culturais, evidenciado pelas respostas de estudantes que apontaram essas questões no trabalho dos subprojetos.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID contribui para a efetivação de uma proposta de ensino integral que se propõe a pensar além da gestão escolar, uma vez que serve de complemento para o trabalho de conteúdos diversos na escola e para o desenvolvimento de atividades diferenciadas que tragam conhecimentos além dos abordados no currículo oficial, possibilitando o diálogo com outros conhecimentos que estão presentes nas relações entre todas/os as/os integrantes da comunidade escolar. Além disso, contribui também para uma educação integral em uma perspectiva libertaria, pois proporciona espaços de reflexão sobre a prática docente e sobre o modelo de educação hegemônico. Este caminho permite que as/os futuras/os licenciandas/os desenvolvam atividades diferenciadas que buscam romper com as relações tradicionais na escola que, na maior parte dos casos, ainda perdura nas relações de ensino aprendizagem escolares. Por outro lado, é uma oportunidade de formação continuada para as/os professoras/es supervisoras/es, possibilitando a atualização de conteúdos didáticos e pedagógicos e estudos sobre educação, muito importantes para conseguir trabalhar de forma diferenciada. De modo geral, o PIBID leva essas reflexões para a escola, seja por meio das práticas educativas das/dos bolsistas ou da ponte entre escola e universidade, somente possível de forma efetiva graças à presença das/dos professoras/es supervisoras/es.

São muitas as formas de desvalorização do trabalho docente, principalmente daquele que tem por objetivo a emancipação do ser humano, mesmo assim ainda são muitas as formas de resistência e as brechas que podemos preencher na busca por uma mudança de perspectiva na educação e na sociedade.

A formação do ser humano é uma ferramenta fundamental na luta por uma sociedade mais justa para todas/os, e políticas públicas de incentivo à docência como o PIBID, que promovem a aproximação entre universidades e escolas são raras. Estes projetos devem ser mantidos e ampliados, visando valorizar também a profissão docente e o processo educativo como um todo, principalmente por fornecer espaços únicos de reflexão e ação sobre educação e sociedade.

Espera-se que este trabalho seja uma contribuição para se tecerem reflexões entre as/os educadoras/es e educandas/os, no caminho para a construção de um mundo justo e livre, no qual todos possam ter acesso igualitário aos conhecimentos adquiridos pela humanidade, visando sempre o bem coletivo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995. Trad. Wolfgang Leo Maar.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDRÉ, Marli. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p. 16-20, 2013.

AZEVEDO, C. E. F., Oliveira, L. G. L., GONZALEZ, R. K., & ABDALLA, M. M. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. **V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade (ANPAD)**. Brasília, 2013.

BAKUNIN, Mikhail. A instrução integral. In: **O Socialismo Libertário**. São Paulo: Global, p. 32-52, 1979. Coleção bases, nº 22.

BATISTA, Loide de Oliveira. **Escola de tempo integral**: uma análise do processo de implantação na Escola Estadual Carolina Augusta Seraphim. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura - Ciências Biológicas). Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015.

BARBOSA, Livia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil?. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 3, p. 58, 1996.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 set 2017.

BRASIL. **Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013**. Diretoria de formação de Professores. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Brasília, 2013.

CASTELLANOS, Héloisa. La Educación Integral. In: **Educación Anarquista: aprendizajes para una sociedad libre**. Santiago de Chile: Editorial Eleuterio, 2012. Colección de Educación.

COSTA, A.C.G.. **A Pedagogia da Presença** – da solidão ao encontro. Modus Faciendi, 1994.

CUNHA, Luiz Antonio. Sociedade, Estado e educação: notas sobre Rousseau, Bonald e Saint-Simon. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 1. jan./abr., 1996.

CUNHA, Fátima. **Filosofia da escola nova: do ato político ao pedagógico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1986.

CURCIO, Ana Laura. **O Ensino de Física nos primeiros anos da Educação Básica: possibilidades lúdicas e experimentais**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura – Física). Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2012.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Paper** n. 60. Lisboa/Portugal: CIES, 2009.

FUSARI, José. **A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental**. São Paulo: FDE, 1992. (Série Idéias n. 12.).

GALLO, Silvio. **Educação anarquista: por uma pedagogia do risco**. Unicamp. Campinas, São Paulo: 1990. Programa de pós-graduação.

GALLO, Silvio. **Pedagogia Libertária: Anarquistas, anarquismos e educação**. SP: Imaginário; Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; NUNES, M. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC, 2009

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

INSTITUTO de corresponsabilidade pela educação. **Manuais Operacionais do ICE**, 2008. Disponível em: <www.icebrasil.org.br>. Acesso em: 10 set 2017.

JUSTA, M. A. O.; BARREIROS, N.R. Técnicas de gestão do Sistema Toyota de Produção. **Revista Gestão Industrial**, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, v. 05, n. 01, p. 01-17, 2009.

LENOIR, Hugues. **Compêndio de Educação Libertária**. São Paulo: Intermezzo, 2015.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e educação**. Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Angela Maria S. **A Pedagogia Libertária e a Educação Integral**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../6F24ICKQ.doc>.

MORAES, José Damiro. Educação Integral: notas sobre Charles Fourier, Saint Simon e Pierre- Joseph Proudhon. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 64, 2015.

MORIYÓN, Felix Garcia (Org.). **Educación libertária**: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MUNFORD, D; LIMA, M. E. C. C. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 89-111, 2007.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. **Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia**. Interações, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

PIMENTA, Selma. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, set.1997.

REVISTA PONTO COM. **Você é mestre quando aprende**. 2017. Disponível em: <<http://revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-entrevistas/entrevista-com-antonio-carlos-gomes-da-costa>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

ROBIN, Paul. **Manifiesto a los partidários de la educación integral**: un antecedente de la escuela moderna. Claves y herramientas para construir la escuela. Colectivo Escuela Abierta Getafe, 2016.

SANTANA, Paulo Emílio De Assis. **Do liberalismo clássico ao liberalismo pedagógico contemporâneo: uma análise do fundamento histórico e seu alcance educacional**. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, sociedade e educação no Brasil. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/BJMVfkXi.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SÃO PAULO, **Diretrizes do programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo**. Secretaria de Educação. 2011.

SÃO PAULO, **Secretaria da Educação**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>>. Acesso em: 05 set. 2017

SÃO PAULO, **Secretaria da Educação (2)**. Disponível em:
<<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/saiba-como-a-avaliacao-de-aprendizagem-em-processo-e-aplicada-na-rede-estadual>> Acesso em: 05 set. 2017

SÃO PAULO, **Secretaria da Educação do Estado**. Plano de Ação das Escolas de Ensino Integral, 2012.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Rev. Portuguesa de Educação**, Braga, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

APÊNDICE A - Questionários

Caro Professor (a) / Professor (a) Gestor (a),

O seguinte questionário faz parte de um estudo na área de educação, necessário para a conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, câmpus de Rio Claro.

O questionário está composto por questões dissertativas. Leia e responda sem pressa, pois sua contribuição é muito importante para a nossa pesquisa.

- 1) O que é para você educação integral?
- 2) Considera que as atividades desenvolvidas pelos PIBIDs contribuíram para uma educação integral? Por que?
- 3) A proposta atual de Escola de Ensino Integral permite, de fato, uma educação integral? Por que?
- 4) Qual considera o maior diferencial da Escola de Ensino Integral?
- 5) O que entende por “formação de um jovem autônomo, solidário e competente”?
- 6) Considera que os PIBIDs desenvolveram atividades que permitissem a formação de jovens autônomos, solidários e competentes? Porque?
- 7) Teve alguma formação previa para trabalhar especificamente com o modelo de Escola de Ensino Integral?
- 8) Você sabe qual a origem da proposta de Ensino Integral?
- 9) Segundo o documento do Estado sobre a Escola de Ensino Integral, são contratados “professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar”. Como é essa dedicação? Considera que tem tempo para desenvolver projetos próprios que visem uma formação do corpo docente para efetivar uma educação integral do corpo discente (por exemplo, cursos de formação continuada, de idiomas, ou mesmo leituras sobre educação e pedagogia, entre outros)?
- 10) Considera que o PIBID pode ser um diferencial para a pratica docente com potencial para trazer reflexões sobre a prática docente que ajudem a efetivar uma educação integral? Por que?
- 11) Considera que os PIBIDs desenvolveram atividades que permitissem uma formação integral dos estudantes? Se sim, como e quais (cite uma)? Se não, porque?

Caro estudante,

O seguinte questionário faz parte de um estudo na área de educação, necessário para a conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, câmpus de Rio Claro.

O questionário está composto por questões dissertativas. Leia e responda sem pressa, pois sua contribuição é muito importante para a nossa pesquisa.

- 1) O que é para você educação integral?
- 2) Considera que a escola trabalha com aspectos da sua realidade? Por que?
- 3) O que é um “Projeto de vida”?
- 4) Considera que a escola prepara você para realizar seu Projeto de Vida? Por que?
- 5) Para você, o que é “estudante protagonista”?
- 6) Considera que a escola permite a você ser protagonista de sua formação? Por que?
- 7) Considera que a escola permite a você se formar como um jovem autônomo, solidário e competente? Por que?
- 8) Considera que as atividades dos PIBIDs ajudaram você a desenvolver algum dos aspectos anteriormente mencionados (autonomia, solidariedade, protagonismo, realização do projeto de vida), entre outros? Se sim, quais aspectos e como? Se não, por que?
- 9) Considera que os PIBIDs desenvolveram atividades que lhe ajudasse a ter uma formação integral? Se sim, cite uma. Se não, porque?