

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA

Silvia Maria Coelho Mota

RESUMO

Este estudo parte da necessidade de investigar o trabalho docente frente a um novo desafio: a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino. Tem como questão central conhecer como o professor de ensino fundamental desenvolve a sua prática docente através das oficinas curriculares. Assim sendo, apresenta como objetivos perceber e analisar as implicações desta nova proposta curricular no papel do professor e de sua prática. A pesquisa de campo se desenvolve acompanhando o funcionamento das Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral, em uma escola pública estadual da baixada santista. Tem como procedimentos metodológicos: 1) a análise documental, como fonte de informação para contextualizar o antes e o depois da escola em estudo; 2) a observação do cotidiano escolar, com o foco no desempenho das atividades docentes, nas condições para desenvolver as oficinas e no processo ensino-aprendizagem; e 3) entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores, coordenadores, diretores e profissionais envolvidos com a implantação deste projeto. Nesta perspectiva, os resultados, ainda parciais, mostram que as Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual enfrentam como desafios: condições precárias de trabalho e de recursos humanos e materiais; dificuldades em relação à organização (tempo e espaço) das atividades propostas; problemas em torno da formação inicial e continuada dos professores, que não estão preparados para enfrentar a Escola de Tempo Integral; dificuldades no relacionamento professor/aluno para a compreensão e o desenvolvimento das oficinas, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Apesar disso, alguns depoimentos coletados puderam mostrar propostas e soluções pedagógicas na busca de enriquecer estas experiências e, conseqüentemente, as do corpo discente.

Palavras-chave: disposição – tempo – integral/integração.

EXTENSÃO DO PERÍODO DE ESCOLARIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Quando nos deparamos com os inúmeros projetos que circulam na rede estadual, percebemos uma educação que vai além dos conteúdos dados em sala de aula, que exige o envolvimento de profissionais, prontos para atuar em um processo inovador, que se propõe favorecer o ensino e a aprendizagem, estimulando o conhecimento dos professores, assim como o envolvimento dos estudantes.

Um projeto como a Escola de Tempo Integral, que pretende redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos, pressupõe matrizes curriculares ampliadas e disposição da equipe escolar. A organização curricular da Escola de Tempo Integral dispõe que irá manter o desenvolvimento do currículo básico do Ensino Fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores – as Oficinas Curriculares -, a fim de oferecer

novas oportunidades de aprendizagem e vivência através de atividades de natureza prática conforme as Diretrizes Gerais sobre a Escola de Tempo Integral (SÃO PAULO, 2006).

Os componentes do currículo básico e as Oficinas Curriculares deverão favorecer a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas, significativas no campo da arte, da leitura, da matemática, do esporte, do convívio social. A avaliação do desempenho escolar terá maiores possibilidades de abranger o aluno em todas suas potencialidades, suas diversidades, suas preferências, suas habilidades – o aluno “por inteiro” (p.11).

Projetos, como a Escola de Tempo Integral, exigem um grande envolvimento de docentes e funcionários. Entretanto, os professores recebem uma proposta pronta e muitos se vêem envolvidos em sua implantação, tentando colocar em prática uma teoria da qual – aparentemente – não demonstram ter consciência.

Tal fato levou-me a formular alguns questionamentos na implementação da Escola de Tempo Integral: como desenvolver uma educação integral em escolas que até o momento reproduzem um discurso tradicional? Quais as condições dadas aos professores para que a Escola de Tempo Integral aconteça? O docente terá que rever sua prática? Qual a influência do espaço na prática pedagógica do educador, visto que as Oficinas Curriculares exigem adequação do espaço físico existente nas escolas. Como a educação integral poderá levar o professor a reviver o seu fazer pedagógico e a reformular sua prática, promovendo a inclusão social discente implícita nos objetivos propostos pelas oficinas. Qual formação inicial dará conta deste “novo” profissional?

Sabemos que muitas mudanças ocorreram, nas últimas décadas, na área da educação e os profissionais enfrentaram uma série de desafios, passando por muitas mudanças. Dos meados da década de 60 à década de 70, eles vivenciaram o período da ditadura militar, que gerou uma crise econômica, política e cultural muita intensa. (Cf. ABDALLA, 2005, p. 14).

No final da década de 70, no contexto da abertura política, os educadores passaram a posicionar-se a favor de uma educação mais democrática, justa e igualitária, buscando romper com o tecnicismo. Desde a década de 80, assistimos o enxugamento dos recursos do Estado para a Educação e, nos anos 90, o que se percebe é o aprofundamento das políticas neoliberais e os incontroláveis efeitos da globalização. (Cf. ABDALLA, 2005, p.15).

Apesar de muitos anos transcorridos, de acordo com Abdalla (2005), ainda existem muitas tensões mal resolvidas, tais como: a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas, especialmente, as públicas; a desvalorização profissional e a degradação do status da profissão entre tantas outras dificuldades que surgem no dia-a-dia.

O que queremos enfatizar é que apesar de as escolas anunciarem que são autônomas e que participam de uma gestão democrática, por vezes mostram possibilidades de ação aos educadores e, por outras, obstruem o caminho destes profissionais, mostrando-se autoritárias e controladas pelas inúmeras legislações. Tal fato requer atenção redobrada por parte dos educadores, visto que as mudanças propostas pela escola de Tempo Integral apresentam as marcas dos discursos oficiais, delimitando reflexões e ações para o campo do desenvolvimento profissional.

Um dos papéis que esperamos da escola é o de que ela promova a formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania. As Oficinas Curriculares, de acordo com as Diretrizes Gerais, complementarão, em espaços diferenciados, as matrizes curriculares básicas, no intuito de realizar o exercício da cidadania.

Estas Oficinas de enriquecimento curricular viabilizarão, em tempos complementares, os seguintes objetivos:

- Educar e cuidar da imagem positiva do aluno;
- Atender às diferentes necessidades de aprendizagem;
- Promover o sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social;
- Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo.

Para desenvolver esta pesquisa, meu objetivo será investigar o funcionamento das Oficinas Curriculares desenvolvidas na Escola de Tempo Integral, suas implicações na prática pedagógica docente e a participação do professor em um projeto ainda em implantação, buscando conhecer suas necessidades habituais e necessidades desejadas, suas maneiras de *ser* e *estar* na profissão, na tentativa de articular um novo *habitus* (BOURDIEU, 2001; ABDALLA, 2006). Ou seja, compreender, na prática, como se efetuam as “inovações” indicadas pela Escola de Tempo Integral.

Dewey (1979) já falava que “a concepção ampla de hábito envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida”. Bourdieu (2001) e Abdalla (2006) falam de pôr em evidência as “capacidades criadoras, ativas, inventivas do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), chamando a atenção para a idéia de um agente em ação”. Apoiada, nestas teorias, penso que as mudanças propostas pela Escola de Tempo Integral, principalmente, no que se refere a tempo e espaço escolar, só poderão transformar-se em ação histórica, isto é, em história atuada e atuante, se forem assumidas por agentes realmente envolvidos com a educação e dispostos a assumirem uma vontade de mudança de atitude. Para isso, pretendo verificar se o docente está sendo devidamente informado e capacitado para pôr tais propostas em prática.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa, primeiramente, buscará fundamentação teórica, em que se pretende estudar quais pensadores e movimentos sociais escreveram sobre a Educação Integral, procurando perceber suas visões de mundo, a fim de conhecer a origem do conceito e o contexto em que ele surge.

John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, influenciou educadores de várias partes do mundo, tendo por base o conceito de “educação como reconstrução da experiência”. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a prática e a democracia como importantes ingredientes da educação.

Em vista disso, dispus-me a retomar a reflexão sobre este tema antigo e recorrente na história das idéias e das práticas pedagógicas. Entretanto, como o tema educação integral é vasto, optei pelo pensamento de John Dewey (1979), de Anísio Teixeira (1994) e outros seguidores (Fernando de Azevedo (1932), Lourenço Filho (2002)), a fim de buscar o sentido da Escola de Tempo Integral e investigar se o acréscimo das Oficinas Curriculares nas escolas estaduais cumpre a intencionalidade da educação integral segundo estes autores.

Investigando a origem do conceito de Educação Integral e o contexto em que ele surge, verifiquei que o termo nasceu no século XIX, em plena Modernidade. Posteriormente, passarei pela história da educação brasileira, no que toca ao surgimento desse conceito, seus precursores e defensores e algumas experiências realizadas.

A idéia de uma educação que pretende trabalhar com o aluno de forma integral, surgiu com o movimento da Escola Nova e foi desenvolvida, principalmente, por Anísio Teixeira, que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, constrói escolas-modelo para a consolidação desta educação. As escolas comunitárias americanas inspiraram à concepção de Escola de Tempo Integral de Anísio Teixeira. Uma escola que deveria dar conta de todas as necessidades das crianças, até mesmo de cuidados maternos e moradia (CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública).

O CIEP foi tido pelo discurso oficial como um projeto arrojado. Foi apresentado como a primeira experiência brasileira da escola pública de tempo integral. Nos CIEPs, localizados preferencialmente em regiões onde há concentração de população carente, oferecem-se aulas relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudo dirigido, atividades esportivas e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno.

Através de algumas pesquisas e de conversas informais, pude constatar que a Escola Pública de horário integral vem sendo alvo de estudo desde 2000, no que se refere à análise situacional das escolas públicas de horário integral no estado do Rio de Janeiro e, desde 1998, vêm sendo realizados Fóruns Permanentes de debate sobre o tema – Educação Integral, Tempo Integral -, promovidos pelo Núcleo de Estudos - Escola Pública de Horário Integral – da Universidade do Rio de Janeiro/NEEPHI/ UNIRIO¹. Também, foi possível constatar que as Escolas de Tempo Integral funcionam em alguns estados brasileiros, porém a maioria em escolas municipais e as informações circulam em torno da estrutura curricular e da metodologia aplicada.

A etapa seguinte será a fase da análise documental: o antes e o depois da escola selecionada. Segundo Lüdke (1986), este tipo de análise pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Pareceres, resoluções, versões preliminares serão usados como fontes de informação para a contextualização da Escola de Tempo Integral, tendo em vista a estrutura da escola em estudo “E.E Enio Villas Boas”.

A mesma sofreu algumas mudanças em relação à organização e distribuição de salas. Com a implantação da Escola de Tempo Integral, três classes de Ensino Médio regular passaram a funcionar no período matutino, juntamente com onze salas de Ensino Fundamental, que vivem a experiência do período integral.

Felizmente, a escola em questão não perdeu seu período noturno – classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – que atende a comunidade local, visto que temos notícias sobre a extinção deste período em algumas instituições de ensino público estadual, quando da introdução da Escola de Tempo Integral.

Um outro momento significativo da pesquisa, ainda em andamento, foram as primeiras impressões obtidas através das observações que fiz em três Oficinas: Atividades Artísticas, Empreendedorismo Social e Informática Educacional.

¹ NEEPHI/UNIRIO. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=historico>. Acesso em: 14 maio 2006 .

A Oficina Curricular Informática Educacional tem a intenção de potencializar aos alunos o acesso às diversas tecnologias. Apresenta como objetivo geral possibilitar que o aluno seja capaz de utilizar as tecnologias de informação e comunicação da forma mais adequada à realização de suas ações como estudante e como cidadão.

As Diretrizes Gerais da Escola de Tempo Integral (2006) colocam como ideal para a realização desta Oficina a existência de um Laboratório de Multimídias contendo, no mínimo, vinte computadores, cada qual com duas cadeiras com rodinhas, além de outros materiais visando à movimentação dos alunos para discussões e trocas de idéias.

A escola em estudo não dispõe do ambiente descrito no documento, procurando adequar as atividades pedagógicas à sua realidade.

O professor propõe pesquisas na Internet, sugere sites, atividades de desenho, leitura e escrita aos alunos. Entretanto, apesar do interesse dos adolescentes pela linguagem digital, vários estudantes passam o tempo na sala ambiente de informática de forma ociosa, pois o número de computadores não está em conformidade com o número de alunos presentes na sala.

O componente curricular Empreendedorismo Social vem definido como processo de crescimento humano que disponibiliza e aplica talentos e conhecimentos a serviço de ações sociais. Assume, na educação, o papel de agente articulador entre o mundo escolar e as práticas sociais dos alunos. (São Paulo, 2006, p.83).

Dentre os vários objetivos desta Oficina, destacam-se: o incentivo à autonomia dos alunos nas tomadas de decisões; início de sua formação política por meio de um conselho; desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o mundo do trabalho; reconhecimento das diversidades étnico-raciais e culturais, valorizando conhecimentos, práticas e saberes próprios de grupos sociais como importantes e necessários à participação cidadã plena.

Esta Oficina está diretamente relacionada ao âmbito do fazer e espera-se que os temas trabalhados sejam diversificados para garantir a participação efetiva dos alunos.

Para atuar como professor da Oficina de Empreendedorismo Social recomenda-se que o docente possua licenciatura em Ciências Sociais e articule seu trabalho com os professores das demais áreas do currículo, a fim de trocarem idéias e experiências e criarem novas propostas.

A professora desta Oficina tem formação em Direito e, através das observações feitas até o momento, percebe-se que a docente tem procurado trabalhar com textos variados, buscando despertar o interesse dos alunos. Criou um momento de leitura – sempre ao final de cada mês -, em que os alunos são levados à biblioteca da escola e escolhem um livro de acordo com as preferências de cada um. A partir da leitura feita, eles são incentivados a contar a história, procuram relacioná-la à realidade e promovem pequenos debates.

A terceira Oficina em observação, Atividades Artísticas, contempla várias linguagens: teatro, artes visuais, música e dança. Estão entre seus objetivos ampliar e aprofundar o repertório artístico e estético dos alunos em cada uma das linguagens citadas; possibilitar aos alunos: manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir e conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/corporais; propiciar ao educandos a criação de formas artísticas, representação de idéias, emoções e sensações por meio de diferentes linguagens.

Para atender aos alunos, os professores dividiram esta oficina em linguagens específicas, ou seja, há uma professora que desenvolve artes visuais; outra, dança e teatro

e uma docente que mobiliza os alunos para a música. Esta última linguagem da arte conta com o auxílio de um profissional de Educação Física.

O momento em que os alunos praticam as artes visuais – dentro de uma sala de aula – indica ser um dos mais tranquilos, pois estes se concentram em realizar colagens, pintura, desenhos e outras atividades afins.

Durante as outras atividades – dança, música e teatro – os espaços são ampliados e os alunos ficam mais dispersos. Muitos não querem participar alegando vergonha ou apenas se recusando a aderir à proposta. Nesta hora, apesar de todos os esforços dos professores, certo desconforto se instala durante a realização da Oficina e até mesmo alguns problemas disciplinares ocorrem.

Até o momento, as observações indicam que as Oficinas Curriculares levam o docente a repensar sobre a concepção de tempo e de espaço, pois o aluno que entrou na escola às 7 horas da manhã e assistiu às aulas previstas pelo currículo básico, continua no período da tarde, das 12h20 às 16h10, esperando ampliar sua aprendizagem em um espaço diferente daquele da sala de aula.

Nesta perspectiva, as Oficinas Curriculares são o foco de minha observação, pois possibilitam um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado, conforme nos diz Lüdke (1986):

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE, 1986, p.26).

A sala de aula traz, muitas vezes, um cotidiano repetitivo. De qualquer forma ela é uma área em constante transformação, em que professores e alunos desempenham múltiplos papéis.

As Oficinas Curriculares ocupam diferentes espaços disponíveis na escola ou no seu entorno, tais como: pátio, biblioteca, sala de leitura, salas ambiente, laboratório e outros.

Neste contexto, o professor é uma figura que se desdobra para atuar como aquele que ensina conteúdos, como orientador; para provocar novas atitudes, formar valores e despertar interesses nos alunos.

O observador precisa considerar que o ensino ocorre em diferentes locais, com diferentes estruturas arquitetônicas, com salas de diferentes tamanhos, cujos espaços são organizados de diferentes maneiras por diversos professores que adotam várias formas de conduzir o processo de aprendizagem. (VIANNA, 2003, p. 75).

Outro fator a considerar durante a observação refere-se ao material usado pelo docente como elemento auxiliar na promoção da aprendizagem. As oficinas exigem material diversificado, entretanto a precariedade de recursos causa entre os docentes certa inquietação e dificulta a relação professor/aluno, pois o estudante não percebe o porquê do aumento de sua permanência na escola e a finalidade das oficinas.

Ao lado da observação, a entrevista não totalmente estruturada possivelmente permitirá maior fluidez de informações, já que não apresentará uma imposição de ordem rígida de questões.

No projeto inicial, pretendíamos realizar entrevistas semi-estruturadas com professores, coordenadores, diretores e profissionais envolvidos de alguma forma com a implantação do projeto. Entretanto, até o momento, foram realizadas apenas entrevistas com professores responsáveis por estas Oficinas.

O interesse nesta etapa é obter informações sobre como cada profissional vê e vive esta proposta de educação integral através da maior permanência do aluno na escola.

As entrevistas estão sendo realizadas em três escolas estaduais da Baixada Santista, sobre como concebem e realizam a Escola de Tempo Integral, mais especificamente, as Oficinas Curriculares.

Apenas três professores de diferentes escolas foram entrevistados, pois foi necessário marcar local e horário de acordo com a conveniência dos entrevistados. Além disso, por ser um projeto ainda em implantação, falar sobre a Escola de Tempo Integral gerou certo desconforto, posto que as dificuldades ultrapassem as situações positivas.

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. (LÜDKE, 1986, p. 36).

Por fim, a pesquisa se voltará para a análise dos dados obtidos e a relação que for possível estabelecer entre a(s) teoria(s) que fundamenta(m) a Escola/Educação de Tempo Integral e a prática docente.

Finalmente, deter-me-ei na experiência dos docentes (sua prática consciente) junto às Oficinas Curriculares e na possibilidade destas promoverem participação social, interação entre alunos, escola, professores; sua disposição às mudanças; o compromisso assumido, baseando-me nos princípios de Bourdieu (2001).

ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

Na Baixada Santista, o projeto vive seu primeiro ano de implantação e apresenta dificuldades relacionadas ao espaço e à realização das Oficinas, fato que exige uma orientação e apoio permanente da parte de coordenadores, diretores e profissionais envolvidos com a implantação da Escola de Tempo Integral. No momento, cursos de capacitação vêm sendo oferecidos aos docentes, a fim de instrumentalizá-los para a tarefa de implantar as inovações que uma educação integral requer.

Resultados parciais mostram que as Oficinas Curriculares apresentam falta de material didático (livros, computadores, material esportivo, entre outros) e ausência de salas-ambientes para a realização de algumas oficinas. Outra dificuldade refere-se à elaboração e implementação de uma proposta pedagógica devidamente planejada e compartilhada entre os docentes: a maioria das oficinas teve início sem haver uma preparação prévia à sua realização, trazendo a possibilidade de que se tornem um conjunto de perguntas e práticas cotidianas.

Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagens, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de uma perspectiva de autonomia. (IMBERT, 2003, p.15).

O pensamento de Imbert (2003) traduz a preocupação com a prática das Oficinas, se pensarmos em práxis como um projeto de emancipação, na medida em que cria sentidos novos a uma realidade que traz mudanças e que exige que enxerguemos as várias propostas de uma perspectiva que não seja tradicional, a fim de preenchermos da melhor maneira possível o espaço e o tempo escolar que partilhamos com nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola de Tempo Integral tem por influência o movimento conhecido como “Escola Nova”, que contrariava os princípios e métodos da escola tradicional.

Atualmente, re-interpretado, esse movimento tem fornecido subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor. (Cf. AMARAL, 2003, p.225).

Como um projeto ainda em implantação, a Escola de Tempo Integral tem sido alvo de críticas e elogios por parte dos envolvidos, pois a adequação dos compromissos e orientações está sujeita a cada realidade escolar e social.

As Oficinas Curriculares, apesar de se desenvolverem em horário paralelo ao das disciplinas do currículo básico, estão integradas a ele, compondo o total de horas letivas. Os avanços alcançados pelo aluno nas atividades das Oficinas devem ser considerados na análise do seu desempenho global e incorporados às avaliações realizadas em outras situações de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2006, p.13).

O que se espera do professor que atua nas Oficinas é uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola, uma reorganização de sua prática. As metodologias tradicionais, que trabalham os conteúdos escolares de maneira fragmentada, não atendem à proposta das Oficinas, já que estas priorizam o fazer (sem descartar o pensar/refletir) dentro de um processo que compreende o aluno como pessoa global, composta de dimensões interdependentes e que se relacionam de forma dinâmica.

Não há ainda um panorama uniforme da Escola de Tempo Integral. Os professores estão vivendo um momento difícil no que se refere às Oficinas: não se definiu como desenvolver o trabalho nos espaços determinados, a fim de tornar o tempo produtivo.

Não só nos focos de minha observação (Atividades Artísticas, Empreendedorismo Social e Informática Educacional), como nas outras Oficinas as dificuldades em administrar tempo/espaço mostram-se evidentes, principalmente porque os alunos não compreendem a dinâmica desta nova proposta e também porque os docentes dão mostras de inadaptação de sua prática quando fora da sala de aula, ou seja, em contato com um espaço que exige mudanças.

Outro aspecto relevante é o trabalho coletivo, envolvendo professores de diferentes áreas, que ainda é um grande desafio. Não diria que o docente oferece resistência à proposta de educação integral, mas apresenta atitudes de medo e de recusa, por se constituir este projeto uma inovação sobre a qual não tem domínio, nem autonomia.

Ao término deste estudo espera-se conhecer quem é este “novo” profissional, seus desejos e expectativas diante de um projeto que mantém o aluno na escola vislumbrando seu crescimento cultural e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M.F.B. **O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
 ABDALLA, M.F.B. **Do percurso de formação e desenvolvimento profissional: entre normas e (pré) conceitos para repensar a profissão docente**. *Olhar de professor*. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 10 – 25.

AMARAL, A.L. *Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da escola plural*. In: MARIN, A.J., SILVA, A.M.M., SOUZA, M.I.M.de.(orgs.) **Situações didáticas**. 1ª ed., Araraquara: JM Editora, 2003.

AZEVEDO, F. de. et al. **Manifesto aos pioneiros da Educação Nova**. 1932. Disponível em: <http://www.escolanova.net/pages/manifesto.htm>

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 4. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3 ed., tradução de Anísio Teixeira, São Paulo: Nacional, 1979.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**; 5 ed., Tradução Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERT, F. **Para uma Práxis Pedagógica**. Tradução de Rogério de Andrade Córdova, Brasília: Plano Editora, 2003.

LOURENÇO FILHO, M.B.(Manuel Bergstrom). **Introdução ao Estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed., Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PARO, V. H... [et al.]. **Escola de Tempo Integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SÃO PAULO. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP**. 2ª versão preliminar das Diretrizes Gerais sobre a Escola de Tempo Integral, 2006.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 6. ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.