

ACÇÃO DOCENTE EM OFICINAS DE ARTE DE JORNADA AMPLIADA NA CIDADE DE LONDRINA

Laura Célia Sant'Ana Cabral Cava¹

Okçana Battini²

RESUMO

Resultado parcial de pesquisa realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam em oficinas pedagógicas de Arte em escolas de ampliação de jornada escolar, na perspectiva da educação integral, na cidade de Londrina. Esta pesquisa investiga os impactos na ação docente do professor de oficina com relação a quando era professor regente do ensino formal, buscando saber como é trabalhar em uma oficina pedagógica de Arte, quais seus pontos positivos e negativos, no que contribui para o crescimento profissional do professor e como ele se organiza para isso. Nesse contexto, no final de 2013, foi aplicado um questionário a 17 professores. Destes, 87,15% responderam que houve mudanças significativas em sua ação pedagógica, sendo essencial a formação continuada dos professores dentro do contexto de seu trabalho, através de uma reflexão-ação-reflexão de sua prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Ação docente. Ssaberes. Oficina de arte.

THE TEACHING ACTION IN ART WORKSHOPS IN MUNICIPAL SCHOOLS WITH EXTENDED HOURS IN THE CITY OF LONDRINA

ABSTRACT

Partial results of a research conducted with teachers from elementary school who act in pedagogical Art workshops in schools with extended journey under the perspective of integral education in the city of Londrina, this research investigates the impact on the teaching action of said teacher performing workshops as to when they taught formal

¹ Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Professora do ensino superior de Metodologia do Ensino de Arte e Leitura de Imagem (UNOPAR). Brasil. E-mail: laura.ccava@gmail.com

² Doutora em educação. Professora do Programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Brasil. E-mail: okibattini@gmail.com

education. The targets were to become aware of what it is like to work in a pedagogical Art Workshop; what are the positive and negative aspects; what contributes for their professional growth; how teachers organize themselves for this job. In this context, in 2013, a questionnaire was applied to 17 teachers. Of these, 87.15% answered that there were significant changes in their pedagogical action, is essential to continuing education of teachers within the context of their work, through a reflection-action-reflection of their practice.

KEYWORDS: Integral education. Teaching action. Knowledges. Art workshops.

Introdução

Este artigo é o resultado parcial de uma pesquisa realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam em oficinas pedagógicas de Arte, em escolas de ampliação de jornada escolar, na perspectiva da educação integral, na cidade de Londrina. A pesquisa é fruto de algumas indagações referentes à figura do professor, buscando compreender quais foram as mudanças na ação docente desse professor após sua entrada na educação integral, por meio das oficinas pedagógicas de Arte, buscando elencar os processos de mudança frente a prática pedagógica comparada a sua atividade anterior enquanto professor regente. Para isso, foi aplicado um questionário semiestruturado, que combinou perguntas abertas e fechadas, a um grupo de dezessete professores de escolas municipais de jornada ampliada.

No universo de 84 (oitenta e quatro) escolas municipais de Londrina³, 17 (dezessete) funcionam em turno integral: um turno do ensino regular⁴ (disciplinas da Base Comum) e, no turno inverso⁵ (Parte Diversificada), funcionam as oficinas pedagógicas que trabalham com

³A pesquisa teve início no final de 2013 e se concretizou no final de 2014. Hoje, o número de escolas de jornada estendida é de 21.

⁴ Ensino regular diz respeito às disciplinas ofertadas na Base Comum de acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Básica, no caso de Londrina (anos iniciais do Ensino Fundamental).

⁵ Neste trabalho, utilizaremos a nomenclatura turno inverso quando nos referirmos ao turno contrário ao do ensino formal, embora entendemos que não deva existir esta cisão entre disciplinas da Base Comum e da Base Diversificada em escolas de Educação Integral.

diferentes linguagens⁶ articuladas ao currículo. No entanto, como apenas uma escola alterou sua matriz curricular para se tornar legalmente escola de educação integral e as demais ainda estão neste processo gradativo de legalização, neste artigo serão denominadas escolas de jornada ampliada, porém entenda-se educação integral⁷.

Falar em educação integral é referir-se a uma educação que visa à integralidade do sujeito. A escola de educação integral, de acordo com Paro (1988), é aquela que vai além da formação cognitiva, envolvendo a formação afetiva e social do indivíduo, e que apresenta um forte componente legal, haja vista sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), no Art. 34 “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.”

Podemos perceber que a educação integral não é um projeto ou ideia de alguns, mas uma tendência em nível nacional que está amparado em leis. É uma proposta que concebe o aluno em sua integralidade. Segundo o Manual Operacional de Educação Integral (2012), a educação integral deve ser vista sob duas perspectivas: como concepção e como processo pedagógico. Na perspectiva da concepção, é necessário possibilitar uma formação humana em suas múltiplas dimensões: afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética; e como processo pedagógico, é necessário ter como objetivo a não separação entre os saberes curriculares formais (das disciplinas do turno regular) e os saberes não formais (realizados nas oficinas pedagógicas).

A proposta de estender o tempo na escola é no sentido de valorizar as pluralidades de saberes e os diferentes contextos, reconhecendo distintas formas de conhecimento e suas expressões na contemporaneidade,

⁶ As linguagens citadas neste trabalho dizem respeito a: linguagem artística (dança, teatro, música, artes visuais etc.), linguagem tecnológica e linguagem esportiva, entre outras.

⁷ Neste trabalho, sempre que nos referirmos à educação integral estamos nos referindo à escola de mais de 4 horas de escolarização, escolas de no mínimo 7 horas diárias de atendimento aos alunos, ou seja, escolas que tiveram sua jornada escolar estendida na perspectiva da **educação integral em tempo integral**.

contribuindo assim, para a construção de um projeto de sociedade democrática. Para isso, é necessário um aumento na quantidade e qualidade de ações dentro do ambiente escolar. Quantitativo porque, para a formação integral do sujeito, são necessárias atividades que extrapolem o tempo relógio do horário escolar, sendo esse realizado em espaços e com atividades de caráter educativo, e qualitativo, porque esse tempo não deve ser visto para realizar atividades que já existem na escola, como reforço escolar, mas sim, ações pedagógicas onde “os conteúdos propostos devem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de aprendizagem e ensino”.

Jornada Ampliada no município de Londrina: a articulação de conhecimentos, saberes e práticas docentes nas oficinas pedagógicas de Arte.

A escolha pelos professores de oficinas pedagógicas de Arte deveu-se à formação de uma das autoras nesta área do conhecimento. Outro aspecto que motivou a pesquisa dessas oficinas foi a relevância do ensino da Arte no contexto escolar, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, pois o ensino de Arte promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e estético; assim, ela deve ser pensada como um componente curricular que possibilita uma reflexão sobre os valores artísticos e estéticos em nossa sociedade. Entende-se ser necessário educar indivíduos para que possam estabelecer o diálogo entre vivências e experiências estéticas e os objetivos artísticos; para isso, os saberes e fazeres da arte devem ser abordados em todas as etapas da educação básica, no sentido da formação integral do aluno.

Nas escolas municipais de jornada ampliada de Londrina, a oficina de Arte está presente em todas as oficinas, algumas com mais de uma linguagem como: teatro, dança, música e artes visuais. Essas oficinas acontecem por meio do programa municipal ou programa Federal Mais Educação ou programas de outras secretarias e instituições.

Partimos do pressuposto que a Arte é conhecimento e também mexe com emoções e sentimentos. Por meio das propostas artísticas os alunos se apropriam de conhecimentos artísticos, estéticos e contextualizados. Ela é também linguagem, pois comunica e é importante, visto que é por meio dela que os alunos se expressam e são estimulados ao trabalho em equipe e a refletir, investigar, experimentar, comparar, ter curiosidade, levantar hipóteses, construir sentido diante de uma obra de arte e/ou manifestação artística, dentre outros.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998), por intermédio da expressão artística compreende-se o pensamento de um povo, seus ritos, suas religiões, seus costumes e suas culturas, revelando também os diferentes tipos de relações entre os indivíduos dentro de uma determinada sociedade. A arte compreende estas manifestações culturais, que vão desde a pré-história até a contemporaneidade. Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 46), “Entre todas as linguagens, a arte – ‘quatro letras: a língua do mundo’ – é a linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas.”

No município de Londrina, a escolha pela nomenclatura oficinas pedagógicas se efetivou sustentada em uma perspectiva de “escola viva”, onde os conteúdos fossem ensinados pelo professor, e que este fosse um mediador entre os conhecimentos científicos historicamente construídos e o aluno. Para a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, que coordena as escolas de ampliação de jornada escolar, as oficinas deverão ser articuladas ao currículo promovendo um ensino significativo para a vida do aluno, tendo como eixo da prática pedagógica, a ludicidade, a dinamicidade, ações instigadoras e problematizadoras levando o aluno e o professor à construção de um saber plural.

De acordo com o glossário do Centro de Referências de Educação Integral ([s.d.]), a oficina pedagógica deve provocar momentos de integração e troca de saberes entre os agentes do processo educativo, baseado na dialética/dialogicidade (FREIRE, 1996) na relação educador e educando.

Nesse mesmo sentido, Omiste; López; Ramírez (2000, p.178) apontam a leitura de Candau (1999), que entende a oficina como “um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de confronto e troca de experiências [...] Portanto, as oficinas são unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade, a fim de transformá-la”

Para que os professores do município de Londrina possam realizar seu trabalho dentro das oficinas pedagógicas, tendo como base a perspectiva trabalhada acima, torna-se essencial o processo de formação continuada, visto que muitos desses professores precisam romper com o paradigma “tradicional da docência”. Nesse sentido, o processo de formação continuada no município conta com dois momentos de estudos e reflexões acerca de suas ações pedagógicas: o primeiro, na primeira sexta-feira do mês, trata-se de um momento pedagógico realizado na própria escola; já o segundo acontece na última sexta-feira do mês e são cursos que se dividem em palestras para todos os professores, coordenadores e diretores ou cursos/oficinas direcionados a cada oficina pedagógica. Esses momentos são alternados: palestras e cursos.

Nóvoa (1997) diz que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para Tardif e Zourihai (2005), nessa tarefa complexa de ensinar, o saber desses professores não é algo individual, focado apenas em um espaço específico que é a sala de aula, que envolve apenas a figura do professor, com seus saberes individuais, singulares, mas sim uma tarefa plural, coletiva, que envolve a participação de tantos, ou melhor, do outro (alunos, colegas, pais, etc.).

O *saber ensinar*, segundo Tardif (2002), encerra-se muito mais em uma vivência frutífera em sala de aula do que propriamente no conhecimento e domínio de teorias pedagógicas e sistemas didáticos. Para Tardif (2002, p. 13), “o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado

em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”.

A visão dos professores sobre seu trabalho nas oficinas de Arte nas escolas com jornada ampliada.

Para entendermos o processo de trabalho dos professores nas oficinas pedagógicas de Arte buscamos levantar quais as principais mudanças na sua prática pedagógica com relação a quando era professor regente da escolarização. Apresentamos, a seguir, uma parte do questionário que foi aplicado aos professores de oficinas pedagógicas de Arte de escolas de ampliação de jornada escolar da cidade de Londrina, começando pela questão 3⁸, que buscava saber quais as mudanças no seu saber fazer, e na sua ação docente, em relação a quando você era professor regente da escolaridade, frente a ser professor de uma oficina pedagógica de jornada ampliada?. Dos 17 (dezessete) professores que responderam o questionário, 87,15% responderam que sim, houve mudanças.

Podem ser observadas, em excertos de respostas desses professores, algumas dessas mudanças:

Suj. A. – Sim. A minha oficina proporcionou essa mudança, pois ela é bem mais dinâmica e significativa em relação à tão somente escolarização.

Suj. E. – Sim. A oficina é mais dinâmica.

Suj. N. – Sim. O trabalho nas oficinas é mais dinâmico com temas geradores.

Suj. P. – Sim. Aulas mais dinâmicas e atividades diferentes para esses alunos de período integral.

⁸ Na questão 3, a grande maioria disse haver mudanças na sua ação pedagógica, com relação a quando era professor regente. Considerando que 29,41% atuam há menos de cinco anos como professores e o restante está de 6 a 24 anos na profissão docente, entende-se que, antes, foram professores regentes, portanto, quando comparam a ação docente de um professor de oficina com de um professor regente, estão, metalinguisticamente, falando de si mesmos. Sendo assim, as respostas não devem ser entendidas como uma crítica dos professores de oficinas aos professores regentes, mas como uma reflexão em torno de suas ações pedagógicas.

Suj. Q. – Sim. Nas oficinas sou dinâmica com atividades diferenciadas, trabalho afetividade integrado com arte.

Esses professores consideram as oficinas mais dinâmicas, nas quais o professor tem maior liberdade para realizar sua atividade. Para Alarcão (2001), o motivo de a escola ser, hoje, inadequada às demandas da sociedade é que, diante das mudanças sociais, a escola também precisa mudar, deixar o velho paradigma para outro inteiramente novo, em uma nova perspectiva. Para ela, é necessária certa pedagogia dinâmica.

Ainda respondendo à mesma questão 3:

Suj. D. – Sim. O tempo para as ações pedagógicas é outro maior.

Suj. F. – Sim. A oficina pedagógica é pautada em um trabalho mais dinâmico, prático e lúdico. Embora estes aspectos façam parte do trabalho na escolaridade, com a necessidade de cumprir o currículo, o trabalho precisa ser mais sistematizado e, na jornada ampliada, a flexibilidade do trabalho é um aspecto bastante favorável.

Quando Suj. F fala da necessidade de cumprir o currículo, isso talvez seja porque a questão curricular é engessada. O trabalho nas oficinas, de acordo com este professor, é mais flexível, dando maior liberdade e tempo para trabalhar determinado conteúdo.

Observe-se o que diz o Suj. C:

Suj. C. – Sim. A dinâmica de sala de aula; a ludicidade.

Outra questão levantada pelos professores diz respeito ao aspecto lúdico das oficinas pedagógicas de Arte. Torna-se relevante lembrar que a criança estabelece uma relação entre arte e brincadeira muito intensa; para ela, as propostas artísticas são como se fossem um jogo, uma brincadeira. As atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos

artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, imaginação, fantasia e dos sentimentos. O aspecto de brincadeira que proporciona a aula de Arte pode ser uma maneira de o aluno experimentar novas situações, ajudando-o a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético.

Outros resultados com relação a quais mudanças ocorreram na ação docente do professor de oficina pedagógica de Arte podem ser vistos a seguir:

Suj. B. – Sim. A Oficina pedagógica me proporcionou uma maior liberdade do trabalho, maior profundidade no assunto trabalhado, maior expressão e liberdade também aos alunos.

Suj. G. – (não marcou nem sim e nem não, mas respondeu) A cada dia ganho experiência no fazer, no agir, no construir, nas oficinas, onde trabalho.

Suj. H. – Sim. Mudança na rotina, tive que buscar saberes que eu não dominava, tenho que buscar inovar todos os dias para que seja atrativo para o meu aluno.

Suj. J. – Sim. Mais aprofundamento sobre os conteúdos relativos à arte.

Suj. K. – Sim. Tive que procurar me especializar na disciplina que sou regente atualmente, buscar dicas de atividades na internet em livros.

Suj. M. – Sim. Novos olhares sobre os conteúdos e metodologias.

Uma resposta que se repetiu algumas vezes nessa terceira questão refere-se à pesquisa, ao estudo mais aprofundado que a oficina exige. De acordo com as respostas apresentadas, as oficinas pedagógicas de Arte exigem muito estudo e pesquisa. Entende-se que esta constatação de que há pesquisa no ensino de Arte vai de encontro à ideia equivocada de que para fazer arte não precisa pensar, apenas ter *dom*, que arte não se ensina.

Com relação à questão 4, que buscava levantar quais os pontos positivos que o professor encontra em uma escola com jornada ampliada, 94,02% dos professores apresentam pontos positivos. Os pontos positivos levantados na realização dos trabalhos em uma escola com jornada ampliada foram diversos, no entanto, diferentes, ou seja, poucos se repetiram. Observem o que responderam os sujeitos B, D e H:

Sujeito B. – Maior liberdade; Aprofundamento maior da matéria dada; Maior diversidade em relação aos alunos proporcionando uma maior troca (professor X aluno); Descoberta de talentos (aptidões).

Sujeito D. – Relação entre aluno / professor acaba sendo diferente pelo tempo maior que se tem para realizar as atividades e por podermos nos preocupar com a ampliação do conhecimento do aluno, não apenas com sua nota. É possível aplicar uma metodologia diferenciada.

Sujeito H. – A interação dos alunos entre si e com os professores e também as oportunidades de novas aprendizagens para as crianças é também um desafio para o professor.

Explícita ou implicitamente, a questão do relacionamento aluno/aluno e aluno/professor surge nesta proposta das oficinas pedagógicas. O aspecto afetivo está presente nesse tipo de trabalho. Sendo assim, nessas relações complexas, há que se pensar no vínculo afetivo entre ambos. O vínculo afetivo deveria permear a relação professor com o outro, no caso, o aluno. Constata-se ser esse um assunto relevante no contexto escolar e nos anseios do professor. Esses vínculos afetivos são vistos como uma relação de compromisso, de respeito às potencialidades e aos limites do outro, de condução ética do trabalho de ensinar.

Segundo Codo (2000, p. 50):

Se esta relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer que o sucesso do educar seja completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não haverá nenhum tipo de aprendizagem significativa; nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas.

O sujeito B menciona, também, a descoberta de talentos. Talvez porque, nestes anos de implantação de jornada ampliada nas escolas municipais de Londrina, foram descobertos alguns talentos, principalmente nas áreas artística e esportiva. Há, também, a possibilidade de o sujeito B ser de uma escola que já tenha vivenciado essa situação.

As oficinas possibilitam que os alunos mostrem suas potencialidades, muitas vezes, tolhida com a prática pedagógica na escolarização, pois nas oficinas há uma variedade de atividades e formas de ensinar, que no ensino formal, devido aos inúmeros conteúdos que o professor tem que cumprir, algumas vezes, torna-se inviável.

Suj. C. – A jornada ampliada proporciona aos alunos a oportunidade de aprenderem mais sobre os assuntos que, geralmente, na escolaridade são reduzidos devido à falta de tempo e da quantidade dos conteúdos e que acabam dando mais prioridade ao português e à matemática.

Suj. E. – Podemos estruturar os temas de maneira autônoma, na escolaridade há o currículo que precisa ser cumprido.

Suj. F. – Os alunos que participam são mais estimulados e tem oportunidade de obter sucesso em áreas que a escolaridade não tem ‘tempo’ de explorar e isso desenvolve a auto-estima, principalmente, dos alunos com dificuldade. Eles também tem acesso às aprendizagens em diferentes modalidades.

Suj. J. – Definição de tempo dedicado a esta oficina em específico, algo que no ensino regular não se tem tempo suficiente para igual dedicação.

Suj. N. – O trabalho com arte pode ser feito de uma maneira integrada, teatro, música, artes visuais, literatura, de forma mais criativa e com maior tempo.

Essa autonomia e flexibilidade por parte do professor de oficinas pedagógicas de escolas de jornada ampliada não quer dizer falta de compromisso, aulas fragmentadas e soltas, sem planejamento, mas conteúdos articulados aos conteúdos curriculares (LONDRINA, 2014).

Há o pensamento equivocado de que as oficinas pedagógicas só podem ser relacionadas às disciplinas do currículo, como se fossem um reforço. É importante ter disciplinas relacionadas às áreas de conhecimento do currículo, como: produção de texto, jogos matemáticos, ambientes investigativos, educação patrimonial e outras que virão contribuir para a apropriação dos conhecimentos das disciplinas do ensino formal, relacionadas a esses conteúdos; no entanto, há outras linguagens, como: xadrez, mídias, natação, práticas circenses que também irão acrescentar conhecimentos e estão igualmente ligadas ao currículo. A visão de integralidade que a educação integral apresenta não pode ser esquecida. Há que se pensar que esses saberes não são ligados diretamente às disciplinas, mas privilegiam a articulação e o diálogo entre os saberes clássicos e outros saberes, superando a fragmentação das áreas do conhecimento humano e as formas de saberes e que se constitua de forma orgânica no cotidiano escolar.

Outros pontos positivos justificados pelos professores foram:

Suj. A. – Visão em grupo (em relação aos colegas de trabalho) e visão global em relação ao desenvolvimento infantil (inteligências múltiplas).

Suj. L. – Trabalhar com materiais diferenciados, descobrir as aptidões dos alunos que vão se descobrir nas oficinas pedagógicas.

O Suj. A menciona visão global. Segundo Guar (2006), quanto às práticas de educao integral, cabe a nós significar, compreender e construir práticas de educao integral que eduquem de forma plena, que coloquem:

... o desenvolvimento humano como horizonte [...], a necessidade de realizao das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugo de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, tica, social, lúdica, esttica, física, biológica). (GUARÁ, 2006, p. 16)

Não se quer dizer, aqui, que a educao integral faz com que o aluno que tinha dificuldades em determinadas disciplinas não as tenha mais, pois o tempo estendido não garante essa melhoria quantitativa nas notas no boletim. O que acontece, muitas vezes,  que esse aluno que passa maior tempo na escola estabelece um vínculo afetivo maior com ela, com a equipe gestora, os professores, os funcionários e os colegas, construindo um entendimento de pertencimento com o local, propiciando, também, que ele descubra algumas potencialidades, melhorando, assim, sua autoestima, principalmente se tem um histórico de fracasso nos estudos. Faz com que ele se socialize melhor, que aprenda de outras maneiras um determinado conteúdo e tudo isso pode refletir positivamente no seu desempenho escolar, entre outras vantagens

Outros aspectos levantados como pontos positivos nas oficinas pedagógicas de Arte foram:

Suj. I. – Maior possibilidade de realizar um trabalho concreto e prático.

Suj. M. – A possibilidade de nossos alunos vivenciarem atividades diferenciadas.

Realizar aulas diferenciadas com ênfase na prática, embora a teoria caminhe junto, é um aspecto extremamente relevante em escolas de jornada ampliada, pois o aluno ficará no mínimo sete horas na escola. Outras positivities apontadas pelos professores foram:

Suj. O. – Os alunos estão participando e aprendendo coisas novas e não ficam na rua.

Suj. P. – Atividades extra-sala; atividades diferenciadas que os alunos não têm contato; conhecimento de mundo.

Suj. Q. – Os alunos estão conseguindo um melhor desempenho nas atividades da escolaridade.

Uma justificativa relevante foi com relação aos alunos não ficarem nas ruas, pois, embora essa afirmativa possa remeter a uma visão assistencialista de educação integral, torna-se importante afirmar que tirar crianças da rua não é o objetivo da educação integral, mas uma consequência que não pode ser deixada de lado.

De acordo com as *Diretrizes Pedagógicas – Ampliação de Jornada Escolar* (LONDRINA, 2014) e com o Plano Nacional de Educação (2015), a previsão como meta é que, até 2020, 50% das escolas ofereçam educação integral. Caso essa meta seja cumprida, pode-se afirmar que, certamente, grande parcela de crianças e jovens estarão nas escolas. Pensando em crianças de nível socioeconômico inferior – que não têm condições de praticar outras atividades pagas –, justifica-se a observação do professor.

Essa possibilidade de horas a mais de horário escolar não é no sentido de uma educação compensatória, e sim pensando que oferecer o ensino de línguas estrangeiras, informática e robótica, dentre outros, ao aluno de vulnerabilidade e risco social, o coloca mais próximo, na questão de oportunidades, do aluno de nível socioeconômico mais favorecido, que tem condições financeiras de custear essas aulas fora do contexto escolar.

O Suj. P mencionou o conhecimento de mundo, o que remete a Paulo Freire (1996): ensinar o aluno a ler o mundo para poder transformá-lo; que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. “Os homens se educam entre si mediados pelo mundo”; a alfabetização é, para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem o que chamou de “cultura do silêncio” e transformar a realidade, “como sujeitos da própria história”.

Já o desempenho a que alude o Suj. Q parece estar diretamente ligado ao planejamento, a uma aula bem elaborada, às especificidades que a oficina oferece, ao envolvimento e profissionalismo do professor, principalmente quando se refere a como o professor conduz suas aulas articulando conhecimentos que o aluno traz de seu contexto aos conteúdos do currículo. Ou, então, à forma motivadora e envolvente que o professor trabalha seus conteúdos. De acordo com Vygotsky (2001 apud GASPARIN, 2007),

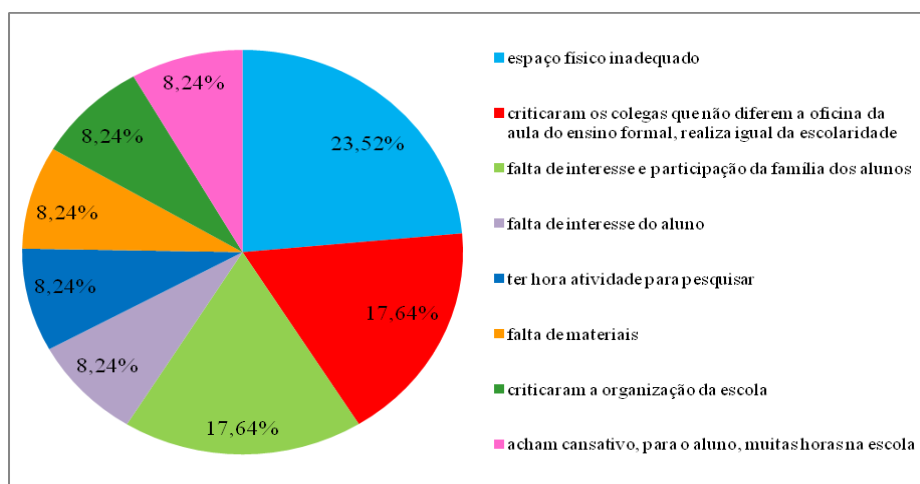
Em essência a escola nunca começa no vazio. Toda aprendizagem com que a criança depara na escola tem sempre uma pré-história. Por exemplo, a criança começa estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola ela já tem experiência no que se refere à quantidade: já teve oportunidade de realizar essa ou aquela operação, de dividir, de determinar a grandeza, de somar e diminuir... a aprendizagem escolar nunca começa no vazio mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola.

Acredita-se que, pela configuração dessas oficinas, diferentemente do ensino formal, pelo fato de o aluno as vivenciar de forma mais lúdica, problematizadora, e pela possibilidade de construir sentido ao aprendê-las, possivelmente o aluno se sinta mais estimulado.

Como os próprios professores relataram, há mais pesquisa no trabalho em oficinas, e este acontece de forma diferenciada, mais problematizadora, lúdica, tendo sempre a figura do professor mediador.

Já a questão 5 investigava os pontos negativos que os professores encontram em uma escola com jornada ampliada. Será que eles existem na mesma intensidade e número? O gráfico abaixo, demonstra as respostas levantadas pelos professores:

Gráfico 1: Pontos negativos encontrados em uma escola com jornada ampliada.



Fonte: A autora.

Os três fatores mais mencionados por eles foram: i) espaço físico inadequado (23,52%); ii) professores que não têm o perfil para trabalhar em oficinas, e trabalham da mesma forma que no ensino regular (17,64%); e iii) falta de interesse e de participação da família dos alunos (17,64%).

Os espaços escolares, mais especificamente a arquitetura escolar, precisam ser pensados com sensibilidade, praticidade e conhecimento com relação ao contexto escolar, pois este é muito mais do que apenas um lugar de transmissão de conhecimentos. Um espaço de ensino e aprendizagem precisa ser agradável e aconchegante, para que as pessoas que ali transitam diariamente sintam nele um local que as convide a estarem ali, a querer

aprender, a querer ensinar, um local que dê dignidade a todos, principalmente aos professores. Segundo Escolano (1998, p. 27):

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores [...], ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares.

Todas as escolas, em especial as de jornada ampliada, devem apresentar condições adequadas, tanto físicas como organizacionais, para que ocorra um trabalho de qualidade e respeito aos que por ali estão, ou seja, deverá ter salas e mobiliários de acordo com o número de alunos entre outros aspectos para que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior.

O espaço físico foi o item mais apontado como ponto negativo na justificativa do questionário. Ele é relevante no processo de ensino e aprendizagem, principalmente nas oficinas de Arte, pois essas oficinas possuem certas especificidades que as diferem de outras oficinas, e o espaço é uma delas. O ideal seria salas específicas para a prática de Arte.

Segundo Frago e Escolano (2001, p. 45):

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

Assim, o espaço escolar é uma construção social, portanto não é neutro, pois é carregado de simbologia, signos, relações daqueles que por ali transitam, que variam de acordo com a época, o contexto e a cultura.

Três dos entrevistados – F, K e Q – destacaram, como ponto negativo, o equívoco de alguns colegas professores quanto ao trabalho realizado nas oficinas. Segundo eles, há uma certa confusão, por parte de alguns professores, pois esses trabalham nas oficinas como se fossem na escolarização (no ensino formal).

Suj. F. – Talvez o pior aspecto apareça quando as oficinas não funcionam com a ludicidade e atividades diferenciadas da escolaridade como precisa ser. Uma jornada de 9h em uma escola com um trabalho mecânico é exaustiva para a criança. Quando o trabalho é realizado com seriedade. Não vejo ponto negativo.

Suj. K. – São muitos alunos, muitas turmas, o domínio de turma fica prejudicado, pois são várias trocas de professores e os alunos não reconhecem nenhum como referência de respeito. Os alunos ficam muito tempo na escola, sendo as oficinas basicamente continuidade da escolaridade.

Suj. Q. – Muitos professores não têm perfil para trabalhar nas oficinas, acaba assumindo a função por falta de outros profissionais.

Houve satisfação em saber que os professores têm esse entendimento, de que as oficinas deverão funcionar diferentemente do ensino formal, e também que, dentro de uma mesma escola, embora uns tenham uma visão negativa de jornada ampliada, outros não, isso poupa o aluno de ter todas as oficinas no mesmo formato.

Também a questão do envolvimento da família está entre as mais citadas nos aspectos negativos da jornada ampliada.

Suj. J. – Frequência dos alunos: alguns faltam às aulas porque muitos pais matriculam os filhos de acordo com a conveniência. Por mais que se faça a conscientização, algumas crianças deixam de frequentar porque os pais não querem levantar cedo para levar o filho à escola, ou querem o filho mais perto. Muitas vezes as crianças não querem parar, mas começam a se ausentar para cuidar de irmão e fazer serviços domésticos.

Suj. M. – A dificuldade de a família participar mais efetivamente junto a seus filhos.

Suj. P. – Falta de comprometimento da família. Falta de interesse do aluno.

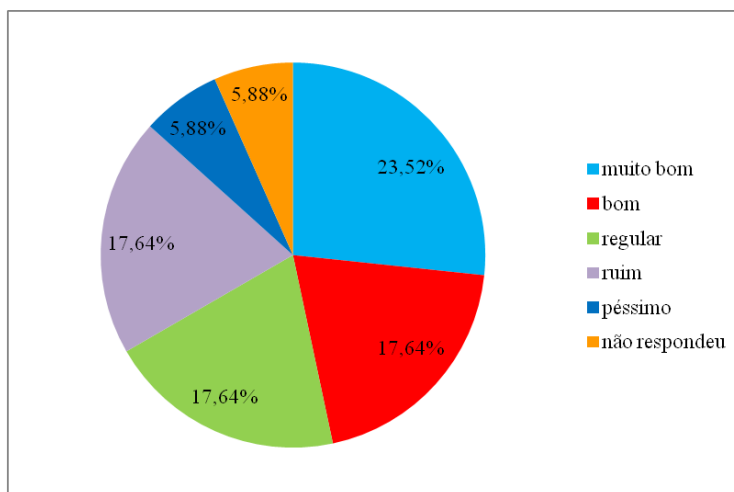
O Suj. J aponta a participação do aluno contra o desejo da família. Embora a criança queira ficar na oficina, os pais querem ficar mais tempo com os filhos. Se existe a possibilidade, entende-se ser esta a melhor alternativa, pois o melhor para uma criança é estar um período com seus familiares. Porém, também menciona que os pais não querem acordar cedo para levar seus filhos à escola, ou até mesmo que os alunos faltam às aulas para ficarem trabalhando em suas casas. Percebe-se que a escola precisa investigar tais situações relatadas, conversar com a família, orientá-la e, caso não haja resultados, deverá acionar o Conselho Tutelar.

É preciso um trabalho direcionado a trazer essas famílias para mais perto da escola, com a promoção de palestras com assuntos pertinentes ao contexto e às necessidades em que vivem; com um retorno sobre o desempenho da criança, nos dias em que os responsáveis vão assinar os boletins; com o fomento de atividades de culminância na escola, como feiras culturais; que haja um relacionamento com a comunidade e os membros da APM.

A questão 6 é uma questão mais abrangente, referindo-se ao espaço físico da escola; aos materiais pedagógicos; à organização do tempo das oficinas e à arquitetura da escola, sendo que o professor deveria assinalar entre as alternativas muito bom, bom, regular, ruim ou péssimo.

Com relação à quantidade e qualidade dos materiais pedagógicos disponibilizados pela escola, os dados obtidos foram:

Gráfico 2 – Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos nas escolas de jornada ampliada



Fonte: A autora.

De acordo com o Suj. B:

Suj. B. – Espaço físico: Muito bom. Professores comprometidos, assessoria muito presente, nos proporcionando uma tranquilidade na hora das dúvidas; alunos mais capacitados podendo desenvolver suas habilidades. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: muito bom. Com o recurso do Programa Mais Educação, nos proporcionou adquirir materiais específicos para as oficinas proporcionando assim um melhor trabalho. Organização do tempo das oficinas: Hoje temos na escola 2 oficinas por dia, esse tempo maior dá a oportunidade de criar um vínculo maior com os alunos, iniciar e por vezes concluir o trabalho, etc.

Suj. E. Espaço físico: “regular. Algumas salas são pequenas. O parque necessita de manutenção. Falta segurança para atividades fora da sala de aula. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: bom. Falta livros e acesso (na oficina) à internet.

Organização do tempo das oficinas: regular. Poderiam sair mais cedo os alunos da tarde, e entrar mais tarde os da manhã, pois passam muito tempo na escola e não conseguem manter a concentração.”

Suj. M. Espaço físico: “ruim. Os parques instalados faltam manutenção. Nas salas de aula faltam equipamentos para o desenvolvimento das aulas. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: regular. Melhorou com o Programa Mais Educação. Organização do tempo das oficinas: regular.”

O Suj. B. demonstra grande satisfação quanto a essas questões. Percebe-se que ele se sente acolhido pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, trabalha com materiais específicos para a realização de cada oficina e considera adequado duas oficinas no turno inverso da escolarização, não só para cumprir os conteúdos, mas também para estabelecer vínculos afetivos.

As escolas municipais de jornada ampliada de Londrina tem autonomia em escolher o tempo de cada oficina, mas a equipe da Secretaria Municipal de Educação aconselha que seja no mínimo de uma hora. Quanto aos materiais, com exceção de uma escola, as demais escolas pesquisadas contam com o Programa Mais Educação, que fornece recursos para a compra de materiais, por este motivo muitos professores dizem ter muitos materiais.

O Suj. E. também não está satisfeito com o espaço físico, no entanto, com relação aos materiais diz ser bom e a organização do tempo das oficinas diz ser regular.

Já o suj. M considera tudo regular, embora reconheça que, com os recursos do Programa Mais Educação, melhorou na questão dos materiais.

Existe a queixa de alguns sujeitos quanto ao espaço físico, com relação às salas das oficinas que são as mesmas salas do turno inverso, da escolarização. Pensando na oficina pedagógica de Arte e nas suas especificidades, a sala não deveria ser a mesma. O ideal é que tivessem armários, mesas grandes, pia e palco, dentre outros.

Provavelmente os sujeitos que fizeram esse tipo de observação estavam pensando em salas ambientes, alguns chegaram até mesmo a mencionar esse desejo.

Suj. K. – Espaço físico: regular. As salas são as mesmas do outro período, não há como criar uma sala ambiente específica para a oficina de arte. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: muito bom. Com o Programa Mais Educação a Escola possui materiais suficientes. Organização do tempo das oficinas: bom.

Suj. H. – Espaço físico: ruim. Espaço físico mal planejado (arquitetura) Ex: não temos sala própria para oficina de arte. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: ruim. Ainda não foi disponibilizado material para as oficinas, temos que trabalhar com improvisos. Organização do tempo das oficinas: ruim. Muito longo o período de 1h20min por oficina, fica muito cansativo para a criança e para o professor.

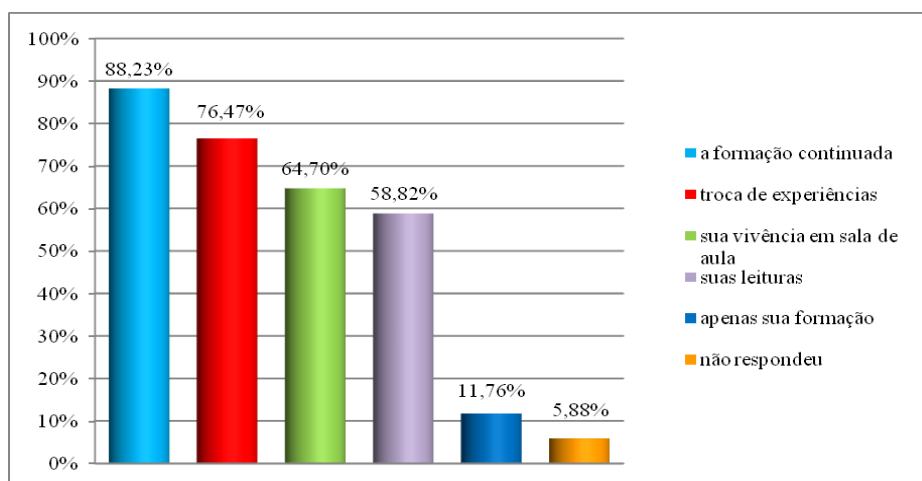
Suj. N. – Espaço físico: ruim. No caso da sala de teatro não é apropriada, não tem cortina, não tem espelho, possui muitas carteiras. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: muito bom. Melhorou com o Programa Mais Educação. Organização do tempo das oficinas: ruim. Gostaria que saíssem às 17 horas como as outras escolas da rede, principalmente o período da tarde os alunos ficam muito cansados.

Suj. D. – Espaço físico: ruim. Falta espaço físico e o que tem não é adequado para atender os alunos. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: regular. Os materiais que são comprados pela escola e que obtemos pelo Mais Educação são bons, mas o que recebemos da Secretaria são de péssima qualidade: a cola não cola, o papel crepom veio desbotado, o lápis de cor não dá para apontar e a sua pigmentação é ruim e a tinta guache veio mofada. Organização do tempo das oficinas: Suficiente para realizar as atividades não cansando as crianças.

O ideal seria haver salas ambientes ou ateliê de Arte (artes visuais, teatro, dança e música). A reorganização do espaço poderia ser uma alternativa. Considerando que esses espaços contam com carteiras, estas poderiam ser organizadas em círculo ou em forma de U; deveria haver um armário próprio, ou seja, nas salas haveriam dois armários, um para cada turno, considerando que os alunos terão a professora regente em um período, e os professores de oficinas pedagógicas em outro. Um ateliê itinerante é outra alternativa, ou seja, o professor de Arte teria um armário baixo, pequeno, não muito pesado, com repartições e rodinhas, transportado, assim, o ateliê de uma sala para outra. Nesse caso, seria o professor a mudar de sala e não a turma que mudaria de espaço.

Do universo de 17 professores entrevistados, 16 professores responderam à questão número 8, que buscava levantar quais ações são essenciais para a melhoria da ação docente como professor de Arte de uma oficina pedagógica da escola de jornada ampliada.

Gráfico 3 – Ações para a melhoria da ação docente dentro da escola de jornada ampliada



Fonte: A autora.

A formação continuada oferecida pelo município vem em destaque; 88,23% dos entrevistados a consideram relevante para seu crescimento

profissional. Em seguida, vem a troca de experiências e, depois, a vivência em sala de aula e outros.

Essas respostas remetem a Tardif (2012) e aos saberes dos professores que mobilizam diferentes ações, como: técnicas, afetivas, éticas, políticas, sociais e valores. São saberes plurais, formados pelos saberes docentes, disciplinares, curriculares e experienciais.

Um número pequeno de professores, 11,76%, diz construir seus saberes apenas na sua formação inicial, demonstrando, assim, não acreditar apenas nessa formação, mostrando certo distanciamento com a academia. Tardif (2002) denomina esse distanciamento de *relação de exterioridade*.

Com relação às leituras, 58,82% as consideram importantes; presume-se, assim, que elas permeiam a vida do professor, pois estes constantemente lêem, uns mais, outros menos, mostrando ser inviável um professor que não lê. Como ele poderá cobrar de seu aluno o gosto pela leitura, se ele não é um professor leitor?

Para Houssaye (1995 apud PIMENTA, 1997, p. 49): “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se ‘vai fazer’, nem sobre o que se ‘deve fazer’, mas sobre o que se ‘faz’.”

Entende-se que, ao levar esses professores a refletirem sobre seus saberes e como estes se constituíram, eles são levados, principalmente, a pensarem no momento presente, em seu saber fazer atual, o que faz e como faz, e, aí sim, utilizando o presente como ponto de partida, a elaborarem novas formas de ensino, estratégias e a quererem ousar. Essa reflexão se adequa à realidade atual das escolas de jornada ampliada, a qual acredita-se ter sido apresentada nesse trabalho, pois trabalha-se com o *real* e não com o *ideal*, mas na perspectiva de que estas palavras se invertam. No entanto, dentro deste *real*, creem-se todos como atores: equipe da Secretaria Municipal de Educação, equipe gestora, alunos, funcionários, parceiros e, principalmente, professores, importantes nesse processo, guerreiros e

protagonistas dessa história que se desenha, mesmo diante dos pontos negativos apontados nessa pesquisa.

Conclusão

Quando aqui aborda-se a educação, pensando no ensino formal (base comum), a referência são os conteúdos clássicos que existem nos currículos e que são transmitidos pelos professores aos alunos. No entanto, quando se fala em educação integral/jornada ampliada, fala-se da articulação de conteúdos trabalhados em oficinas pedagógicas (parte diversificada), com conteúdos clássicos. Expressam-se diferentes linguagens, como: desenvolvimento e sustentabilidade, cultura da paz, direitos humanos, economia criativa e solidária, tecnologia, arte, esporte e outros. Também se pronuncia a intersectoriedade, o tempo e os espaços de aprendizagem, a compreensão do sujeito na sua integralidade e a interação da escola com as famílias.

A escola é um espaço importante de sociabilização, aprendizagem, possui um papel civilizatório; sendo assim, nesse contexto, o professor é de extrema relevância. E foi pensando na importância do professor de escolas municipais de jornada ampliada na cidade de Londrina, mais especificamente de oficinas pedagógicas de Arte, que realizou-se essa pesquisa.

Considerou-se relevante a questão do vínculo afetivo entre os sujeitos que ali estão, bem como a importância daquele espaço de socialização, de pertencimento e de descoberta de potencialidades. As questões do espaço e do tempo são muito importantes nesse processo, pois, dependendo de como os espaços são utilizados e como se organiza o tempo, estes interferem diretamente no sucesso da jornada ampliada.

Constatou-se que houve mudanças significativas nas ações docentes, de professores que atuam em oficinas pedagógicas de Arte, em

escolas de ampliação de jornada escolar, na cidade de Londrina, pois 87,15% relatam ter havido tais mudanças.

Verificou-se, também, que os pontos negativos levantados fazem referência mais às questões estruturais e organizacionais do que à pedagógica, embora entenda-se que tudo que diz respeito ao espaço escolar é pedagógico; contudo, esses pontos são algo mais específico, ligado à metodologia.

A grande maioria queixou-se do espaço físico, ou seja, falta de planejamento com relação às construções e reformas de escolas, problema que persiste há anos.

Há uma questão bastante significativa nas respostas apresentadas. Houve um mínimo de visão assistencialista, pois, embora haja a retirada de alguns alunos em situação de vulnerabilidade social das ruas, este não é objetivo principal da jornada ampliada/educação integral. Relatos relevantes foram importantes para que a escola e a equipe que atua na Secretaria Municipal de Educação pensem em alguma alternativa que minimize ou solucione essa situação.

A partir do questionário aplicado, obteve-se uma visão mais detalhada dessa situação, dos conflitos existentes na ação docente desse professor. Suas respostas revelaram pontos positivos e negativos, sugestões que irão contribuir com algumas mudanças e adequações, melhorando, assim, não só a práxis desse professor, como a qualidade de ensino nas oficinas pedagógicas.

Entende-se que, para se ter uma escola de qualidade, faz-se necessário um projeto comum e o envolvimento de todos. Um contrato de responsabilidade coletiva e de atribuições individuais, em que cada um se comprometa com a formação de todos. Como diz um popular provérbio africano: “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”.

Referências

- ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. *Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho*. PUC RJ, 1999. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf>.
Acesso em: 14 de maio de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 ago. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. 2010b. Disponível em: <<http://goo.gl/fwJKJo>>. Vários acessos.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretoria de Currículos e Educação Integral. Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/mU3BZL>>. Vários acessos.
- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Glossário. *Oficinas*. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/oficinas/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- CODO, Wanderley. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <http://psicologia139.dominiotemporario.com/doc/4_-_Educacao_Carinho_e_Trabalho-livro_inteiro.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao.; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.
- FRAGO, Antonio Viñao.; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Educação Básica. Coordenação de Educação Integral. *Manual de dúvidas de Educação Integral*. Brasília, jun. 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, n. 2, p. 15-24, 2006.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. *Ampliação de Jornada Londrina*. Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21030&Itemid=2024>. Acesso em: 13 set. 2014.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Teresinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 9-33.

NÓVOA, António. (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PARO, Vitor Henrique. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-70. (Série Prática Pedagógica).

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; ZOURIHAI, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais de ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p.13-35, maio/ago. 2005.

Recebido em março de 2016.

Aprovado em maio de 2016.