



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TATIANE DANTAS DA SILVA

**RESILIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO:
SIGNIFICAÇÕES ACERCA DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO DE
PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA À LUZ DA
PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA**

**Londrina, PR
2016**



UNIVERSIDADE ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2016

TATIANE DANTAS DA SILVA

**RESILIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO:
SIGNIFICAÇÕES ACERCA DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO DE
PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA À LUZ DA
PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silva, Tatiane Dantas da .

Resiliência e Escolarização : Significações acerca da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola à luz da Perspectiva Bioecológica / Tatiane Dantas da Silva. - Londrina, 2016.
168 f.

Orientador: Profª Drª Francismara Neves de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Inclui bibliografia.

1. O modelo Bioecológica do Desenvolvimento Humano teórico permite compreender o desenvolvimento de maneira contextualizada, considerando a interação dinâmica das dimensões apontadas na teoria e por mostrar as significações que o sujeito atribui ao ambiente e às suas experiências. - Teses. I. Oliveira, Profª Drª Francismara Neves de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

TATIANE DANTAS DA SILVA

**RESILIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO:
SIGNIFICAÇÕES ACERCA DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO DE
PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA À LUZ DA
PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francismara Neves de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^o. Dr^o Carlos Toscano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a Luciane Guimarães Battistella
Bianchini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, ____ de ____ de 2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Por me conduzir quando eu já não tinha mais por onde caminhar.

A minha família

Que mesmo distantes sempre me apoiaram.

Aos participantes deste estudo

Por terem contribuindo para a realização da presente pesquisa.

À prof^a. Dr^a. Francismara Neves de Oliveira

Pelos ensinamentos e orientações que perpassam a vida acadêmica.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Carlos Toscano e Prof^a. Dr^a. Luciane Guimarães Battistella Bianchini

Por aceitarem o convite e acompanharem a concretização deste trabalho.

Aos verdadeiros amigos (as)

Pelas palavras de incentivo e companheirismo.

Aos colegas do Mestrado em Educação - UEL

Pela honra de ter compartilhado momentos únicos de frustrações e sucessos.

“A resiliência não é um catálogo de qualidades que um indivíduo possuiria. É um processo que, do nascimento até a morte, nos liga sem cessar com o meio que nos rodeia...”.

CYRULNIK, 2001.

SILVA, Tatiane Dantas da. **Resiliência e Escolarização**: Significações acerca da Ampliação do Tempo de Permanência dos alunos na escola à luz da Perspectiva Bioecológica. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o Processo e Contexto das Oficinas Pedagógicas ofertadas por meio da ampliação da jornada escolar em uma escola de Ensino Fundamental I do Município de Londrina, investigar de que maneira os aspectos protetivos e de risco podem constituir um contexto de promoção da resiliência no âmbito escolar e identificar os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa a esse contexto de aprendizagem. No presente trabalho, o conceito de resiliência toma como aporte teórico-metodológico a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Esse modelo teórico permite compreender o desenvolvimento de maneira contextualizada, considerando a interação dinâmica das dimensões apontadas na teoria (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo) e por mostrar as significações que o sujeito atribui ao ambiente e às suas experiências. Metodologicamente a pesquisa alinha-se à abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso descritivo interpretativo. Ao fazer uso dos princípios da inserção ecológica, a análise dos resultados pautou-se na triangulação dos dados coletados oriundos das diferentes fontes (observação, diário de campo e entrevista semiestruturada) e das significações dos sujeitos participantes. Para tanto, elegeram-se dois elementos do aporte teórico que fundamentam o presente trabalho: Contexto e Processo que foram analisados de modo integrado, uma vez que o foco da análise recai nas significações produzidas e não somente nos elementos que compõem Processo e Contexto. Descrever e compreender o Contexto e o Processo que envolve o trabalho desenvolvido nas Oficinas Pedagógicas permitiu-nos olhar com cautela para a complexidade dos dados visto que os diferentes modos de significar uma determinada situação podem configurar-se tanto como risco como também em proteção. Não coube à pesquisadora a tarefa de enquadrar os dados como risco ou proteção, mas sim desvelar as possibilidades de tais fatores possibilitarem ou não a promoção da resiliência no cenário analisado, tomando a voz dos participantes do estudo como definidora do que é risco e proteção naquele contexto. Foi possível constatar que o dinamismo das interações presentes nas relações estabelecidas neste contexto, propicia à pessoa maiores condições de desenvolvimento, pois esta se encontra cercada de fatores que influenciam suas ações frente às situações cotidianas. Nesse sentido, o microssistema escolar passa a ser um espaço propício à construção de estratégias de enfrentamento para professores, alunos e gestores na medida em que se relacionam tendo em vista a construção do conhecimento por meio do processo de ensino e aprendizagem. O microssistema familiar por sua vez, com suas significações, em interação com o microssistema escolar pode constituir um mesossistema no qual os sentidos atribuídos à escola, à ampliação da jornada escolar e às vivências nesse espaço promovam a construção da resiliência. As interferências do exossistema e do macrossistema podem ser balizadas nesse contexto buscando a constituição de uma rede de apoio favorável ao aprender. A análise dos resultados obtidos permitiu compreender que embora existam situações adversas no contexto das Oficinas Pedagógicas ofertadas por meio da Ampliação da Jornada escolar, nele também se manifestou a reciprocidade e o sentimento de pertencimento nas relações estabelecidas neste microssistema, o que confere a esse processo, características promotoras de resiliência.

Palavras-chave: Promoção da Resiliência; Escolarização; Ampliação de Jornada; Fatores de Risco e Proteção; Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

SILVA, Tatiane Dantas da. Resilience and schooling: a case study accomplished at a municipal school by widening day's work. Londrina, 2016. 170 f. Dissertation (Master in Education) – Londrina State University, 2016.

ABSTRACT

The present study aimed at analyzing the process and context of pedagogical workshops offered by widening school day's work at a municipal school of fundamental schooling in Londrina City, inquire in which way protective and risk aspects can constitute a context of resilience promotion in school environment and identify the senses attributed by participants of the research to this context of learning. The concept of resilience in this study is grounded in the Bioecological Theory of Human Development. This model allows the comprehension of the development in a contextualized way, considering the dynamic interaction of the dimensions appointed in the theory (Process, Person, Context and Time) and by showing the meanings that individuals assign to environment and their experiences. Methodologically, the research is aligned to the qualitative approach, using descriptive and interpretative study case modality. In making use of ecological insertion, the analysis of results was based in triangulation of the collected data originated of different sources (observation, field dairy and semi-structured interviews) and significations of participants. For this two elements of the grounding theory that backs this study were elected: Context and Process that were analyzed in an integrated way, since the analysis focuses the significations produced and not only the elements that make up Process and Context. Describing and understanding the Context and the Process that involves the work developed in the pedagogical workshops allowed us to look cautiously at the complexity of data since different way of signifying determined situation may configure both as risk as protection. Determining data as risk or protection was not a researcher's task, but to investigate about the possibilities of these factors in promoting or not the resilience in the analyzed scenario making the participants voice in the study to define what is risk and protection in that context. It was possible to verify that the dynamism of the interactions that are present in the established relations in this context propitiates to the person better conditions of development, for he or she is rounded of factors that influences their actions before daily situations. In this sense, the scholar microsystem turns into a space favorable to the construction of strategies of confrontation to teachers, pupils and supervisors as they relate aiming the construction of knowledge by the process of teaching and learning. The family microsystem in turn, with its signification, interacting with the school microsystem can constitute a mesosystem in which the significations attributed to school, to school day's work widening and to being in this space promote construction of resilience. The interferences of the exosystem and macrosystem can be delimited in this context seeking the constitution of a net of support favoring learning. Analysis of results has permitted to understand that besides there are difficult situations in the context of the pedagogical workshops that were offered by school day's work widening, in it was also manifested reciprocity and sense of belonging in relations established in this microsystem, what confers to this process characteristics that promotes resilience.

Key words: Bioecological Theory of Human Development; Resilience promotion; Risk and Protection factors; Schooling; School day's work widening;

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias Temáticas	147
Quadro 2 - Síntese da Trajetória da Educação Integral no Brasil	52
Quadro 3 - Descrição da Oferta da Escola.....	70
Quadro 4 - Oficinas Pedagógicas Ofertadas em 2014	71
Quadro 5 - Perfil dos Familiares que Participaram do Estudo	93
Quadro 6 - Perfil dos Profissionais que Participaram do Estudo	101
Quadro 7 - Experiência no trabalho com Oficinas em Escolas com Ampliação de Jornada	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1 O MODELO BIOECOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO .	15
1.1 PROCESSO: A RELEVÂNCIA DOS PROCESSOS PROXIMAIS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	19
1.2 PESSOA: “UM OLHAR VOLTADO ÀS CARACTERÍSTICAS BIOPSIOLÓGICAS DA PESSOA E AS CONSTRUÍDAS AO LONGO DO SEU CICLO DE VIDA	22
1.3 CONTEXTO: A ARTICULAÇÃO DAS ESTRUTURAS CONCÊNTRICAS ENCAIXADAS UMA NA OUTRA FORMANDO O AMBIENTE ECOLÓGICO	24
1.4 TEMPO: A AMPLITUDE DO TEMPO ENQUANTO ELEMENTO QUE MARCA AS TRANSFORMAÇÕES E HISTÓRIAS VIVENCIADAS AO LONGO DA TRAJETÓRIA DA PESSOA	31
2 RESILIÊNCIA NA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA	33
2.1 RESILIÊNCIA E FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO.....	40
PARTE II – PERCURSO METODOLÓGICO	47
3 DESCREVENDO O CONTEXTO DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	47
3.1 MEDIDAS ADOTADAS PELO MUNICÍPIO DE LONDRINA PARA O CUMPRIMENTO DA LEI.....	47
4 NATUREZA DO ESTUDO	56
4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	62
5 PERCURSO DE COLETA DE DADOS.....	63
5.1 COMPROMISSOS ÉTICOS.....	63
5.2 OBSERVAÇÃO E DIÁRIO DE CAMPO	63

5.3 ENTREVISTA	64
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	65
5.5 DESCRIÇÃO DOS PASSOS PERCORRIDOS.....	66
 PARTE III – RESULTADOS E DISCUSSÃO	 69
 6 CONTEXTO E PROCESSO	 69
6.1 PRIMEIRA UNIDADE DE ANÁLISE: A ESCOLA, A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS OFICINAS E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM A APRENDIZAGEM.....	69
6.2 SEGUNDA UNIDADE DE ANÁLISE: PERFIL DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS OFICINAS PEDAGÓGICAS E SUAS SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO TRABALHO QUE DESENVOLVEM.....	101
6.3 TERCEIRA UNIDADE DE ANÁLISE: SENTIDO ATRIBUÍDO PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ACERCA DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO DE PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA.....	110
6.4 QUARTA UNIDADE DE ANÁLISE: SIGNIFICAÇÕES ENVOLVIDAS NAS INTER-RELAÇÕES ESCOLA E FAMÍLIA	119
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 128
 REFERÊNCIAS.....	 134
 APÊNDICES	 146
 ANEXOS	 163

INTRODUÇÃO

Em suas diferentes dimensões, a educação escolar constitui-se em um meio inquestionável para o desenvolvimento humano. Nas temáticas mais atuais acerca da relação entre desenvolvimento humano e processos de escolarização, encontra-se o conceito de resiliência. Alguns campos teóricos têm promovido o estudo desse tema, tais como a Psicologia Positiva, Psicologia Junguiana, Psicologia Genética, Psicologia Histórico-cultural e Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. Neste estudo, o conceito de resiliência toma como aporte teórico-metodológico a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Essa teoria compreende o desenvolvimento humano considerando diversos aspectos da vida da pessoa em desenvolvimento, incluindo o tempo em que vive, os ambientes dos quais participa e as relações que estabelece em seus múltiplos contextos de interação. Seja qual for o contexto (família, instituição ou escola), as inúmeras influências e eventos de vida podem caracterizar-se como risco ou proteção. No entanto, isso estará vinculado à qualidade e à existência de relações afetivas e sociais e à reciprocidade que tais ambientes promovem.

No estudo realizado, a resiliência foi compreendida a partir do contexto das Oficinas Pedagógicas ofertadas em uma escola pública municipal com Ampliação de Jornada, cuja proposta envolve a realização de atividades diversificadas no turno inverso ao do ensino formal.

Desse modo, o presente estudo teve como objetivo analisar o contexto no qual é ofertada a educação integral, na modalidade de ampliação de jornada escolar, por meio de Oficinas Pedagógicas, em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Londrina, observando nesse contexto, processos de resiliência no espaço escolar.

É nesse sentido que a pesquisa realizada buscou conhecer a realidade de funcionamento das Oficinas Pedagógicas na escola que possui Ampliação de Jornada, investigou de que maneira os aspectos protetivos e de risco podem constituir um contexto de promoção da resiliência no âmbito escolar e identificou os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa a esse contexto de

aprendizagem. Para tal, adotou como aporte teórico, a Perspectiva Bioecológica de Desenvolvimento Humano.

Vários autores ressaltam a importância da resiliência na educação escolar. De acordo com Antunes (2007), Barbosa (2006), Tavares (2001) e Varela (2005), a instituição escolar pode ser considerada um dos espaços mais eficazes para a promoção de resiliência na sociedade, pois reúne uma diversidade de sujeitos e ainda articula o profissional docente ao aluno, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano.

Enquanto Pedagoga e Psicopedagoga Clínica e Institucional sempre busquei compreender como ocorrem as relações no ambiente escolar e de que maneira essas relações podem contribuir para a formação do sujeito. O interesse por essa temática de pesquisa iniciou-se especialmente na experiência como professora e a partir da atuação na função de Auxiliar de Supervisão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I quando pude acompanhar a implantação da Ampliação de Jornada na escola onde atuava. Foram tempos de difíceis adequações internas por conta da falta de espaço para atender todas as crianças no turno inverso e também pelo desafio de começar um trabalho tendo uma nova perspectiva de educação que visava mais que a aquisição de conteúdos escolares, próprios do currículo básico, mas que também pensasse em aspectos relacionados à formação social e emocional do sujeito para que este pudesse exercer seu papel de cidadão crítico e participativo no meio em que vive.

A ampliação do tempo de permanência do aluno diariamente na escola tem sido grandemente discutida na sociedade em que vivemos, cabendo aos órgãos competentes possibilitar à instituição escolar a readequação de suas funções e tarefas para atender a este propósito na Educação Básica, oportunizando mais conhecimento aos alunos e atividades complementares para além do ensino dos conteúdos regulares (LIMONTA, 2000).

É nesse sentido que vale retomar as discussões feitas por Arroyo (1988) que naquela época já nos convidavam a refletir sobre a ampliação do tempo de escola e sobre a ideia de educação integral que começava a tomar forma no Brasil, desde 1960, aproximadamente:

Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça

integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir... Notemos que a força educativa não está somente nas verdades transmitidas, mas também nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes (ARROYO, 1988, p. 65).

Posto isso, pensar em uma escola de tempo integral pressupõe considerar a questão do tempo de permanência diária na escola (ampliação da jornada escolar) e a variável espaço, que neste estudo será entendida como o próprio espaço da escola. Variáveis essas que estão longe de serem consideradas neutras. Para Viñao-Frago (apud PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 65):

Esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam.

Partimos do pressuposto de que, a dimensão temporal só existe na relação com a dimensão espacial, daí a necessidade de observar o contexto, ouvir os sujeitos e visualizar os espaços onde as interações e as atividades educativas acontecem.

O estudo está ancorado na abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano o que nos permite compreender o desenvolvimento de maneira contextualizada, considerando a interação dinâmica das dimensões apontadas na teoria (processo, pessoa, contexto e tempo). Essa vertente teórica indica a importância das significações que o sujeito atribui ao ambiente e às suas experiências (MORAIS; KOLLER, 2004; PALUDO; KOLLER, 2005; POLETTI; KOLLER, 2008; MORAIS 2009). É uma abordagem teórica que auxilia a compreensão da complexidade do fenômeno da resiliência, uma vez que considera a interação dinâmica entre aspectos individuais e ambientais (YUNES, 2001).

Nesse modelo teórico, o contexto das Oficinas Pedagógicas pode ser considerado um microssistema escolar no qual estão inter-relacionados mecanismos de risco e de proteção. As principais ideias dessa perspectiva supõem que o desenvolvimento se baseia especialmente em um processo de interação contínua

entre a pessoa e o seu contexto ao longo do tempo, através de múltiplas relações (BRONFENNBRENNER, 1996, 2011).

Dessa forma, para que o ambiente escolar vise à construção da resiliência, é necessário que o professor seja instigado a perceber a importância de desenvolver estratégias de fortalecimento interno do sujeito e que estes aprendam a lidar com situações estressantes e adversas (MARQUES, 2008).

Cyrułnik (2001) afirma que grande parte dos problemas escolares ligados aos relacionamentos e/ou à aprendizagem poderiam ser resolvidos se o ambiente em que o sujeito está inserido mudasse substancialmente, uma vez que, a resiliência está diretamente atrelada às interações de seres humanos que formam comunidades saudáveis e acolhedoras. Os tutores de desenvolvimento¹, por exemplo, desempenham este papel de acolhimento por meio da presença significativa que pode ser considerada um meio legítimo de proteção, principalmente nas primeiras fases de desenvolvimento, constituindo redes de apoio. Essas redes podem se estabelecer pela família, escola, pares, comunidade, ofertando ao sujeito o suporte necessário para enfrentar situações adversas e proporcionar ambientes adequados ao desenvolvimento.

Diante do exposto, é preciso levar em conta os fatores de proteção e os fatores de risco presentes nos diferentes contextos, os quais podem colaborar com o desenvolvimento ou obstaculizá-lo e influenciar os modos de interação do sujeito com o mundo que o cerca. Na compreensão teórica adotada nesta pesquisa, o ambiente e as redes de proteção que nele se desenvolvem abrangem as relações que se estabelecem entre micro, meso, exo e macrosistema, como abordaremos adiante.

O estudo que apresentamos está dividido em três partes. A primeira é constituída por dois capítulos que constituem o *corpus* teórico da pesquisa. No primeiro capítulo discutimos as principais ideias acerca do desenvolvimento humano propostas pelo Modelo Bioecológico e no capítulo 2 apresentamos o conceito de resiliência na Psicologia na perspectiva da teoria Bioecológica. Ainda nessa parte relacionamos o conceito de resiliência no microsistema escolar e abordamos questões referentes aos fatores de risco e proteção, por entender que o dinamismo

¹ O termo “Tutores de Desenvolvimento” empregado por Boris Cyrułnik se refere a todos os cuidadores da criança desde que ela nasce. Pais, ou outros cuidadores desde os momentos iniciais de vida, professores, atendentes de creches, etc se enquadram nesta categoria.

desses elementos é fundamental para compreensão das questões referentes à promoção da resiliência, possível pelas interações entre o indivíduo e o ambiente.

A segunda parte da pesquisa descreve o percurso metodológico do estudo realizado, na qual tecemos algumas considerações sobre Educação Integral no Brasil e as Medidas adotadas pelo Município de Londrina para o cumprimento das leis para constituir o cenário no qual a pesquisa se desenvolveu. Descrevemos a natureza e os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

Ao final do estudo apresentamos a organização, análise e discussão dos dados coletados a partir dos elementos teóricos – Contexto e Processo.

A última seção de nosso trabalho foi dedicada às considerações finais. Neste momento tecemos apontamentos acerca dos dados coletados evidenciando as possíveis relações entre as significações dos participantes do estudo e a promoção da resiliência no contexto analisado.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 O MODELO BIOECOLOGICO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Urie Bronfenbrenner, ao final da década de 1970, elaborou sua teoria acerca do desenvolvimento humano trazendo contribuições significativas ao campo científico no que diz respeito à organização e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais. Bronfenbrenner dedicou-se ao estudo da complexidade psicológica dos seres humanos sem fragmentá-los. Suas inquietações o levaram a conceber e analisar o desenvolvimento humano de uma nova forma, dando ênfase aos “experimentos naturais que a natureza humana experienciava em seu desenvolvimento, e que estes deveriam ser priorizados” (KOLLER, 2011, p. 15).

Koller (2011) explica que Bronfenbrenner desejava avançar para além de uma ciência que mensurava, observava e fazia experimentos, pois “estava estudando seres humanos, e não podia se conformar com a redução de tão complexa realidade psicológica” (KOLLER, 2011, p. 14). Seu interesse estava em conhecer mundos inexplorados próprios do universo humano, os quais não podiam ser captados pelo modo como se fazia pesquisa até então, em particular como a Psicologia realizava suas buscas. Posteriormente, a observação naturalística de seres humanos reais, interagindo com outros seres humanos, objetos e símbolos igualmente reais, tornou-se o núcleo central de sua teoria (KOLLER, 2011, p. 15).

O modelo bioecológico de desenvolvimento humano é explicado por meio da inter-relação sinérgica de quatro núcleos interdependentes, sendo eles, Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT). Este modelo teórico considera o desenvolvimento por meio de uma visão ecológica, dada por uma rede de interações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente no qual está inserida. Busca o entendimento dialético do ser humano como um ser social, contextualizado, que interage transformando e sendo transformado pelos ambientes dos quais participa de maneira direta ou indireta, enfatizando as relações concretas das crianças em suas atividades diárias. Bronfenbrenner ressalta que:

Uma investigação deve iniciar focando na maneira como as crianças se desenvolvem em ambientes representativos de seu mundo real e

natural, ou seja, em contextos ecologicamente válidos. Em vez de estudar as crianças apenas no laboratório, por exemplo, deve-se estudá-la em seus lares, escolas e áreas de lazer (BRONFENBRENNER, 1996; p. 20).

Em sua obra intitulada *Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (1979), traduzida e publicada no Brasil apenas no ano de 1996, Bronfenbrenner revela ao mundo científico e acadêmico a necessidade de realizar pesquisas em ambientes naturais e apresenta sua viabilidade ao descrever as quatro estruturas ambientais nas quais se processam as relações sociais denominadas: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Desse modo, o ambiente ecológico passou a ser descrito como aquele que vai “muito além da situação imediata afetando diretamente a pessoa em desenvolvimento – os objetos aos quais ela responde ou as pessoas com quem interage face a face” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 8). Ao explicar os aspectos do contexto com os quais a pessoa interage, Bronfenbrenner (1996) faz uma analogia às bonecas russas para caracterizar o ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra de maneira circunscrita e concêntrica.

Assim, o desenvolvimento humano é resultado do processo de interação entre a pessoa e os contextos por onde circula ao longo do tempo, capaz de provocar mudanças neles e também ser modificada por eles. Em outros termos o desenvolvimento humano consiste no processo:

[...] através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23).

Desse modo, é possível afirmar que o desenvolvimento é fruto de um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto ao longo do tempo por meio de inúmeras relações e em várias dimensões, desde as relações que afetam diretamente a pessoa porque ocorrem no mesmo ambiente em que ela se encontra (microssistemas) até aquelas de ordem mais amplas e mais indiretas em suas interferências (macrosistema) (BRONFENBRENNER, 1996; POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005). Essa interação é explicada por Bronfenbrenner (1996) da seguinte maneira:

Primeiro a pessoa em desenvolvimento não é considerada meramente como uma tabula rasa sobre a qual o meio ambiente provoca seu impacto, mas como uma entidade em crescimento, dinâmica que progressivamente penetra no meio em que reside e o estrutura. Segundo, uma vez que o meio ambiente também exerce sua influência, exigindo um processo de acomodação mútua, a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada como bidirecional, isto é, caracterizada por reciprocidade (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

No que diz respeito ao contexto, o pesquisador afirma que ele não se restringe a um ambiente único e imediato, mas alcança aqueles mais amplos com os quais a pessoa manterá algum tipo de relação ao longo de sua trajetória de vida, mesmo que indiretamente (BRONFENBRENNER, 1996).

Ao descrever o princípio fundamental dessa interação, Bronfenbrenner (1996) explica que ela se manifesta a partir da unidade mínima de interação interpessoal, a qual foi denominada de díade, que corresponde a um sistema de duas pessoas. Tem-se uma díade “sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam” (BRONFENBRENNER 1996, p. 47). A díade também é compreendida como estruturas caracterizadas por relações recíprocas, formada por sistemas da situação imediata. O pesquisador identifica três tipos de díades extremamente relevantes para a compreensão das relações interpessoais. A primeira é quando o indivíduo mantém uma observação minuciosa do que o outro está fazendo. Nesse caso temos então uma díade observacional. Quando dois participantes estão fazendo algo juntos, ou seja, em parceria com ações que se complementam, temos uma díade conjunta. E finalmente a díade primária que pode ocorrer mesmo quando os dois participantes se encontram separados fisicamente. Esta é caracterizada como uma interação mais duradoura entre duas pessoas. É importante ressaltar que embora as díades possuam características distintas, elas não são excludentes, podendo sim ocorrer de modo simultâneo e/ou isolado (BRONFENBRENNER, 1996).

Ao escrever sobre o potencial desenvolvimental da díade de atividade conjunta, Bronfenbrenner (1996), esclarece que ela possui três propriedades de suma importância para sua compreensão: reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva. A reciprocidade diz respeito às influências mútuas admitidas em toda relação diádica, o que implica dizer que ambos são influenciados mutuamente a

partir da relação que estabelecem entre si, o que encoraja os participantes a perseverarem e se engajarem em atividades mais complexas.

A segunda propriedade, ou equilíbrio de poder está relacionada ao fato de que mesmo quando a relação é recíproca, é comum um dos participantes exercer maior influência sobre o outro em um determinado período de tempo, atividade ou ambiente. Nesses casos, o pesquisador aponta a importância de um equilíbrio de poder entre as partes envolvidas de modo que o desenvolvimento possa ocorrer com mais frequência.

A terceira propriedade, ou relação afetiva na interação diádica demonstra que a presença do afeto colabora com o potencial desenvolvimental, visto que os sentimentos manifestos durante essa relação serão indicadores positivos ou negativos, que poderão favorecer ou comprometer o sucesso dessa relação, fazendo com que seja mais ou menos duradoura. As relações interpessoais recíprocas que tem como base o afeto e o equilíbrio de poder propiciam o desenvolvimento saudável (BRONFENBRENNER, 1996; KREBS, 1995; POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005; POLETTI, 2011).

As consequências das relações diretas estabelecidas pelas díades são caracterizadas pelos processos que desencadeiam mudanças em ambos os participantes, ou seja, a influência mútua entre eles. Essas mudanças constituem-se em efeitos de primeira ordem ao passo em que os efeitos de segunda ordem são resultados da influência indireta de terceiros sobre os participantes de uma determinada díade que tanto podem inibir como facilitar a interação e os padrões de atividades em desenvolvimento.

Cabe ressaltar que Bronfenbrenner (1996) dedicou-se a estudar os mecanismos relacionados aos processos interacionais os quais foram nomeados por ele como engenharia do desenvolvimento humano, denominados processos proximais. Diretamente relacionada aos processos proximais está a noção de bidirecionalidade que “assegura a interdependência e a influência mútua entre o indivíduo e o seu ambiente, de maneira a permitir a compreensão dos efeitos e dos mecanismos que atuam de forma sistêmica entre os processos evolutivos” (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005, p. 76-77). É essa ideia de bidirecionalidade que garante o processo de trocas recíprocas defendida pelo autor.

Bronfenbrenner (1996) acrescenta que os modelos de sistemas de situação imediata extrapolam a relação diádica formando um sistema $N + 2$, que seriam as

tríades, tétrades - estruturas interpessoais mais amplas e complexas que igualmente contribuiriam com o processo de desenvolvimento e de socialização da pessoa. Menciona a importância do papel assumido pelas pessoas como desencadeadoras da promoção do desenvolvimento humano. O termo papel passa a ser definido pelo pesquisador como “uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 68). Essa situação pode ser evidenciada durante a interação com pessoas que assumem uma diversidade de papéis de acordo com o contexto no qual estão inseridas.

Diante do exposto é possível perceber as contribuições desse referencial teórico, no que diz respeito ao estudo e compreensão dos ambientes ecológicos: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Em relação à abordagem ecológica de Bronfenbrenner, Lerner (2011, p. 22-23) ressalta que:

Sua teoria e as pesquisas que seus estudantes e colegas conduziram no âmbito do seu modelo mudaram a ciência do desenvolvimento humano, indo além da explicação e da descrição. Sua visão inclui otimização – valorizou o ciclo vital – e a produção, por intermédio das relações da pessoa dentro do sistema de desenvolvimento, ressaltou o desenvolvimento positivo e saudável. Suas ideias focalizaram a área da ciência do desenvolvimento.

Desse modo, com a finalidade de facilitar o entendimento de cada elemento do modelo teórico: Processo, Pessoa, Contexto, Tempo, passamos a discorrer sobre cada um deles, no entanto, esclarecemos que para a compreensão dos mesmos é preciso considerá-los de modo simultâneo e interdependentes visto que devem ser entendidos a partir das relações estabelecidas uns com os outros.

1.1 PROCESSO: A RELEVÂNCIA DOS PROCESSOS PROXIMAIS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na Perspectiva Bioecológica, o ser humano é visto como um ser biopsicologicamente em evolução e ativo no ambiente no qual está inserido. Tais interações são denominadas como processos proximais, que são formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente e que operam ao longo do tempo constituindo os principais motores do desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). É por esse motivo que, conforme o tempo de vida transcorre, as

interações sociais se tornam cada vez mais complexas e são evidenciadas na relação do indivíduo com objetos e os símbolos presentes no seu ambiente imediato (BRONFENBRENNER, 2011).

De acordo com Poletto e Koller (2008) os processos proximais podem ainda ser compreendidos como

[...] formas de interação que operam como o substrato das atividades conjuntas, dos papéis e das relações estabelecidas rotineiramente (entre crianças/cuidadores/professores), e podem determinar suas trajetórias de vida, de maneira a inibir ou incentivar a expressão de competências nas esferas cognitiva, social e afetiva (POLETTTO; KOLLER, 2008, p. 407).

Desse modo, o processo é de aspecto central dentre os elementos integrantes do modelo Bioecológico, pois engloba formas específicas de interação do organismo e do ambiente imediato - processos proximais - que atuam no decorrer da vida do indivíduo, os quais irão conduzir ao seu desenvolvimento. Os processos proximais são as diferentes atividades nas quais os indivíduos se engajam no dia a dia (YUNES, 2001; NARVAZ; KOLLER; COPETTI; KREBS, 2004).

Bronfenbrenner considera que os processos proximais constituem a força motriz do desenvolvimento humano. A fim de sustentar sua ideia, o pesquisador apresenta alguns aspectos que foram transcritos por Narvaz e Koller (2004) na forma de condicionalidades: para que o desenvolvimento ocorra é preciso que a pessoa esteja inserida em uma atividade; para que a interação seja efetiva é necessário haver regularidade durante um longo período de tempo; a atividade deve ser progressivamente mais complexa; a reciprocidade também deve estar presente nas interações e por fim, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento. (YUNES; JULIANO, 2010, p. 365).

Diante do exposto fica evidente que, segundo essa abordagem teórica, o ser humano é admitido como um ser biopsicologicamente em transformação, contudo, para preencher tal requisito ele precisa encontrar-se em constante atividade (NARVAZ; KOLLER, 2004; POLETTTO; KOLLER, 2008).

Faz-se necessário considerar que são os processos de interação recíprocos da pessoa com outras pessoas, objetos e símbolos presentes nas atividades que

realizam em seu ambiente imediato que propiciam seu desenvolvimento (CECCONELLO, 2003; CECCONELLO; KOLLER, 2004; POLETTTO, 2011).

Em relação às características da pessoa em desenvolvimento e seu contexto, Bronfenbrenner (2011) explica que:

A forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais produzem o desenvolvimento, variando sistematicamente como uma função articulada de características da pessoa em desenvolvimento (incluindo a herança genética); do contexto (tanto imediato quanto mais remoto) no qual os processos ocorrem; da natureza dos resultados desenvolvimentais esperados e das continuidades; e das continuidades e de mudanças que ocorrem ao longo do tempo durante o ciclo de vida e do tempo histórico em que a pessoa está vivendo (BRONFENBRENNER, 2011, p. 46).

Os processos proximais não ocorrem do mesmo modo e também não produzem o mesmo nível desenvolvimento em todos os indivíduos, isto porque a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais que possibilitam o desenvolvimento, variam conforme o conjunto de características da Pessoa desenvolve, do Contexto imediato e mais remoto com que ela mantém algum tipo de interação, bem como dos períodos de Tempo em que a pessoa viveu (NARVAZ; KOLLER, 2004; COPETTI; KREBS, 2004; CECCONELO; KOLLER, 2004; MORAIS; KOLLER, 2004). O processo proximal mobiliza as características individuais da pessoa em desenvolvimento, do ambiente no qual ela está inserida e do tempo em que os processos proximais ocorrem. Desse modo, os processos proximais funcionam como mecanismo primário de produção do desenvolvimento (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005; POLETTTO, 2011).

Os pesquisadores Narvaz e Koller (2004), Moraes e Koller (2004), Cecconello e Koller (2004), respaldados no estudo de Bronfenbrenner e Morris (1998), salientam que os processos proximais podem produzir dois efeitos sobre a pessoa, sendo eles: competência e disfunção. A competência permite a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidade de conduzir o próprio comportamento. O outro efeito é o de disfunção que desencadeia a dificuldade de controle do comportamento, de modo recorrente.

A natureza do ambiente no qual ocorrem os processos proximais irá impactar tanto os efeitos de competência quanto os de disfunção que são diretamente proporcionais a natureza do ambiente, de modo que em ambientes favoráveis quanto à organização e a estabilidade podem propiciar maiores condições de

desenvolvimento e conseqüentemente os efeitos de competência. Por outro lado, se o ambiente for desorganizado e desfavorável, a ocorrência dos efeitos de disfunção será maior e a probabilidade de um impacto negativo sobre o desenvolvimento da pessoa pode aumentar (CECCONELLO; KOLLER, 2004).

Os resultados evolutivos passam a ser vistos não somente pelas características da pessoa e do ambiente no qual ela vive, mas também a partir da frequência de intervalo de tempo durante o qual esteve exposta ao processo proximal e ao ambiente onde ele ocorreu (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000 *apud* CECCONELLO, 2003).

Outro aspecto relevante que deve ser observado nos estudos do Processo, de acordo Santana e Koller (2004), diz respeito à importância dos significados atribuídos pela pessoa desenvolve em relação as suas diversas experiências com outras pessoas e com o meio no qual está inserida, uma vez que elas influenciam o modo da pessoa agir e/ou reagir no ambiente. Desse modo, podemos dizer que as ações realizadas e significadas pela pessoa constituem o desenvolvimento dos processos proximais.

1.2 PESSOA: UM OLHAR VOLTADO ÀS CARACTERÍSTICAS BIOPSIOLÓGICAS DA PESSOA E AS CONSTRUÍDAS AO LONGO DO SEU CICLO DE VIDA

A Pessoa em desenvolvimento também é um componente do modelo bioecológico. O qual foi agregado ao modelo atual para preencher parte da lacuna identificada por Bronfenbrenner e seus colaboradores no que diz respeito a análise do desenvolvimento humano. Desse modo, a importância da pessoa no processo de desenvolvimento é levada em conta junto aos diversos contextos que interagem com ela ao longo do tempo. Ela é examinada por meio de suas características determinadas biopsicologicamente e aquelas construídas na interação com o ambiente (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Para Bronfenbrenner (1996):

As características da Pessoa são tanto produtoras como produto do desenvolvimento, constituindo um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais e são, ao mesmo tempo, resultado da interação conjunta dos elementos que se referem ao processo, à pessoa, ao contexto, e ao tempo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

Nessa perspectiva é possível afirmar que a compreensão acerca da Pessoa em desenvolvimento é ampliada, o que possibilita uma análise mais completa do desenvolvimento, uma vez que irá considerar as características biopsicologicamente construídas e as características que são determinadas na interação da pessoa com o ambiente. Desse modo, o desenvolvimento está diretamente relacionado à estabilidade e mudança nas características biopsicológicas da pessoa durante o seu ciclo de vida. As características individuais da pessoa em desenvolvimento podem ser analisadas a partir de três núcleos distintos que operam no desenvolvimento e influenciam os processos proximais. São eles: disposições, recursos e demandas.

Em relação aos processos proximais, as disposições são elementos que podem tanto inibi-los como colocá-los em movimento, sustentando-os e fazendo-os avançar. As disposições que propiciam a promoção do desenvolvimento podem ser identificadas como geradoras e apresentarem-se na forma de autoeficácia², responsividade e curiosidade, ou seja, disposição para engajar-se em atividades individuais ou compartilhadas. As características desorganizadas que inibem o comportamento podem manifestar-se na forma de desatenção, insegurança, timidez em excesso, apatia, impulsividade, irresponsabilidade e tendência a comportamentos explosivos. Os recursos estão relacionados a características subjetivas, como por exemplo, a habilidade, experiência e conhecimento, os quais facilitam a interação com o ambiente. E, por fim, as demandas são características que acompanham a pessoa desde sua concepção, ou seja, são atributos inatos, como por exemplo, temperamento, gênero, etnia. Tais características podem ou não encorajar as reações no contexto social, e assim favorecer ou romper a operação de processos proximais (COPETTI; KREBS, 2004; ALVES, 2002).

Cabe mencionar que as características da pessoa - disposições, recursos e demandas - são incorporadas por Bronfenbrenner (2011) na definição de microssistema, o que envolve as características de outras pessoas (familiares, professores, amigos, entre outros) que convivem direta ou indiretamente com a pessoa em desenvolvimento durante longos períodos de tempos.

A combinação dessas características em cada pessoa produzirá diferenças na direção e na intensidade dos processos proximais e nos seus efeitos no

² Bandura (1997, p. 3) define autoeficácia como “a crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir determinadas realizações”.

desenvolvimento (KOLLER, 2004). Desse modo, é importante assinalar que o desenvolvimento da pessoa mantém relação direta com a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas ao longo de seu ciclo de vida (NARVAZ; KOLLER, 2004; POLETO; KOLLER, 2008).

O potencial genético passa a ser considerado como um dos atributos da Pessoa, uma vez que mantém relação direta com a produção dos efeitos de competência e disfunção sobre o processo evolutivo. Desse modo, a hereditariedade passa a ser tomada como elemento indispensável visto que os processos proximais são concebidos como mecanismos que viabilizam a transformação dos genótipos em fenótipos. Essa particularidade reforça a importância da análise do desenvolvimento humano a partir das características biopsicológicas e das características construídas na interação com o meio (NARVAZ; KOLLER, 2004; COPETTI; KREBS, 2004).

1.3 CONTEXTO: A ARTICULAÇÃO DAS ESTRUTURAS CONCÊNTRICAS ENCAIXADAS UMA NA OUTRA FORMANDO O AMBIENTE ECOLÓGICO

O Contexto é o componente do modelo bioecológico que diz respeito ao ambiente global no qual o indivíduo encontra-se inserido e onde acontecem os processos desenvolvimentais. Por ser global está para além da situação imediata. Contempla a interação de quatro níveis ambientais interdependentes denominados microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Todos esses níveis estão articulados na forma de estruturas concêntricas encaixadas uma na outra, formando então, o ambiente ecológico (BRONFENBENNER, 2011; 1996; MARTINS; SZYMANSKI, 2004; KOLLER, 2004a).

Bronfenbrenner esclarece que no nível mais profundo do contexto encontra-se o ambiente imediato e a pessoa em desenvolvimento e nos níveis mais distantes (ou até mesmo mais remotos), onde a pessoa não se encontra propriamente inserida, ocorrem eventos que repercutem sobre o que ocorre no ambiente imediato. Essa condição altera o modo de existência da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBENNER, 2011).

Ao relacionar a organização do contexto - microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema - a partir do encaixe das estruturas concêntricas citadas anteriormente faz-se necessário descrever cada uma delas.

O microssistema é o nível mais interno de desenvolvimento, ou seja, o ambiente imediato da pessoa no qual ocorrem as interações face a face. Para Bronfenbrenner:

Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas. Um ambiente é um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face – a casa, creche, *playground* assim por diante. Os fatores de atividade, papel e relação interpessoal constituem nos elementos, ou blocos construtores do microssistema (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18-19).

Trata-se então de um ambiente no qual o indivíduo realiza uma atividade em um momento específico de sua vida. Sobre a expressão experienciado, Narvaz e Koller (2004) ressaltam que ela recebe destaque com o objetivo de “indicar a maneira como a pessoa percebe e dá significado ao que vivencia no ambiente, o que vai além das características objetivas do meio” (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 57).

É no conjunto dos microssistemas que atuam os processos proximais, que produzem e sustentam o desenvolvimento, mas a sua eficácia em efetivá-lo depende da estrutura e de seus conteúdos. Como vimos, o microssistema é o sistema ecológico mais próximo da pessoa em desenvolvimento em seus ambientes naturais, como por exemplo, a escola, a família e os vizinhos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Vale ressaltar que as relações pessoais, os papéis e as atividades desenvolvidas pelo sujeito são diferentes e específicas em cada ambiente, ou seja, uma criança, por exemplo, pode assumir papéis diferentes em casa, como filho e na escola na condição de aluno. As atividades desenvolvidas pelo sujeito em seu ambiente imediato podem se tornar cada vez mais complexas frente a outros elementos do microssistema e das relações estabelecidas com ele. Diante dessa condição, temos as atividades molares que são compreendidas a partir do significado ou intenção dos participantes nesse ambiente. Desse modo, o conceito de papel diz respeito às expectativas que a pessoa assume quando ocupa

determinada posição na sociedade e vice-versa, ou seja, como a sociedade espera que esse sujeito se comporte diante do papel assumido por ele. Quando as pessoas compartilham as mesmas atividades em um determinado ambiente ocorrem as relações interpessoais. (BRONFENBRENNER, 1996; KREBS, 1995; KREBS, 2001 *apud* BOROWSKY, 2008, POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005).

Em razão disso, o microssistema é constituído pelas atividades, papéis desenvolvidos pela pessoa em desenvolvimento e pelas relações interpessoais que ela estabelece com seus pares, agregado ao significado atribuído pelo sujeito a cada situação. É nesse sentido que, Bronfenbrenner (1996) afirma que “os aspectos do meio ambiente mais importante na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa em dada situação” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 19).

Bronfenbrenner (2011) redefiniu o primeiro nível ambiental, o microssistema, explicitando que essa definição “foi ampliada para incluir aspectos sociais, físicos e simbólicos do contexto imediato que convida, permite ou inibe o engajamento, sustentado na interação progressivamente mais complexa com o contexto imediato” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 133). A necessidade de ampliar o referido conceito deve-se à percepção das estruturas ambientais como sistemas interconectados e não isolados um dos outros, como se não houvesse influência mútua. Para Bronfenbrenner (2011):

A estrutura do contexto e as formas do processo do desenvolvimento humano que ocorrem no seu interior, em extensa parte são definidas e limitadas pela cultura, subcultura ou outras estruturas do macrossistema em que o microssistema está inserido (BRONFENBRENNER, 2011, p. 133).

Ao realizar uma análise acerca da ampliação do conceito de microssistema a partir da obra de Bronfenbrenner publicada no Brasil em 1996, Lerner (2011) apresenta as seguintes considerações:

O que pode ser particularmente significativo para Bronfenbrenner nessa expansão da definição de microssistema é a inclusão das interações da pessoa não somente com outras pessoas neste nível do sistema ecológico, mas também com o mundo dos símbolos e da linguagem (o sistema semiótico) (LERNER, 2011; p. 26-27).

Diante do exposto, é possível perceber que Bronfenbrenner foi cauteloso ao considerar que as relações - denominadas por ele face a face - se concretizavam

tanto pela realidade objetiva quanto pela subjetiva, passando a considerar os sentidos atribuídos pelas pessoas aos fatos ocorridos em seus contextos de desenvolvimento. Esse novo olhar justifica as críticas que tecia ao modo como as pesquisas sobre o desenvolvimento humano eram realizadas no início de sua trajetória acadêmica. Ao contemplar tanto a realidade objetiva quanto a subjetiva percebeu que a qualidade da pesquisa envolvendo seres humanos poderia ser otimizada e as possibilidades de intervenção consequentemente ampliadas.

No entanto, o ambiente ecológico está para além da situação imediata, compreendendo o mesossistema que diz respeito ao vínculo estabelecido entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa participa diretamente (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; CASSOL; DE ANTONI, 2006; BRITO, 1999).

O mesossistema é constituído pelo conjunto de relações entre dois ou mais microsistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, como por exemplo, as relações estabelecidas pela pessoa com a família e com a escola. Esse nível ambiental torna-se mais amplo toda vez que uma pessoa passa a frequentar um novo ambiente. Podemos citar como exemplos a criança quando ingressa na Educação Infantil que, além de estar inserida no contexto de educação escolar também faz parte de um contexto familiar ou ainda um adolescente que inicia uma atividade remunerada e começa a fazer parte de um terceiro microsistema onde são estabelecidas as relações de trabalho, visto que esse adolescente também está inserido em um contexto familiar e escolar (NARVAZ; KOLLER, 2004).

As autoras ainda esclarecem que os processos proximais são interdependentes e operam em diferentes ambientes frequentados pela pessoa, influenciando-se mutuamente. Assim, a interação de uma pessoa em determinado lugar, como por exemplo, na escola, é influenciada pelo ambiente familiar e também pelas influências trazidas de outros contextos.

Portanto, as significações construídas pela criança no ambiente familiar podem repercutir sobre o ambiente escolar, do mesmo modo que um conflito presenciado no âmbito escolar pode impactar as relações que a criança estabelece junto aos seus pares no ambiente familiar (BRONFENBRENNER, 1996). Assim o autor explicita que:

Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos na vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social) (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21).

O mesossistema é constituído por quatro interconexões entre os microssistemas, sendo elas: a *participação multiambiental* que “ocorre quando a mesma pessoa participa de atividades em mais de um ambiente, por exemplo, quando uma criança passa seu tempo tanto em casa quanto na creche”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 161). Isso significa dizer que nesses dois ambientes a criança compartilha diferentes atividades e estabelece, o que o pesquisador nomeou como vínculo primário. Existem também os vínculos suplementares, estabelecidos quando outra pessoa participa dos mesmos dois ambientes, como por exemplo, a presença de um responsável pela criança na reunião escolar. A *ligação indireta* é estabelecida “quando a mesma pessoa não participa ativamente de ambos os ambientes, ainda pode ser estabelecida uma conexão entre os dois através de uma terceira pessoa que serve como vínculo intermediário entre as pessoas dos dois ambientes”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 162). A terceira interconexão entre os microssistemas é a *comunicação interambiente* que é constituída por meio das “mensagens transmitidas de um ambiente para outro com a intenção expressa de dar informações específicas para as pessoas do outro ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 162). Para exemplificar, o autor cita a interação face a face, a conversa telefônica, a troca de correspondências, envio de *e-mail*, entre outras formas de comunicação. E finalmente temos o *conhecimento interambiente* que “se refere à informação ou experiência que existe num ambiente a respeito do outro” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 162). Tais conhecimentos podem ser oriundos de fontes distintas de comunicação. Ocorre por exemplo, quando a escola responsabiliza a família pelo bom ou mau desempenho do aluno ou vice e versa. (BRONFENBRENNER, 1996; POLONIA, DESSEN; SILVA, 2005).

O exossistema é composto por estruturas sociais formais e informais que, embora não contenham a pessoa em desenvolvimento, influenciam e delimitam o que acontece no ambiente mais próximo (a família extensa, as condições e as experiências de trabalho dos adultos e da família, as amizades, a vizinhança). Nesse sentido, o exossistema envolve os ambientes que a pessoa não frequenta como um

participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). Nas palavras do pesquisador:

O exossistema que engloba os vínculos e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, pelo menos um deles não contém ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas nele ocorrem eventos que influenciam os processos dentro de outros contatos imediatos que contém essa pessoa (p. ex., no caso da criança, a relação entre sua casa e o local de trabalho dos pais, para os pais, a relação entre a escola e o grupo de amigos do bairro) (BRONFENBRENNER, 2011, p. 114-115).

Outros autores, como Brito (1999), Santana e Koller (2004) e Borowsky (2008), referem-se ao exossistema como um ambiente no qual a pessoa em desenvolvimento não está presente, porém os fatos que nele ocorrem acabam por influenciar de modo indireto o seu desenvolvimento e passam a delimitar o que ocorre no ambiente mais próximo.

Esse nível de ambiente ecológico “invoca a hipótese de que o desenvolvimento da pessoa é profundamente afetado pelos eventos que ocorrem em ambientes nos quais a pessoa nem sequer está presente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5). O pesquisador identifica três exossistemas de extrema relevância para o desenvolvimento da criança, por conta de sua influência nos processos familiares, sendo eles: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade na qual a família está inserida.

Por fim, o quarto nível denominado macrossistema atua de modo mais indireto em relação aos demais, contudo não deixa de exercer forte influência no modo de vida das pessoas. É formado por fenômenos como, por exemplo, o padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões, culturas e subculturas, situações e acontecimentos históricos presentes no cotidiano das pessoas, formas de governo e políticas públicas (BRONFENBRENNER, 1996). “em outras palavras, o macrossistema engloba as características dos padrões do micro, meso e exossistema de uma determinada sociedade ou segmento. Pode ser concebido como uma marca de identificação social” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 115).

Desse modo, a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidas por seus familiares mais distantes, bem como o contexto social no qual eles estão inseridos, impactam de modo significativo a maneira como os pais educam seus filhos (CECCONELLO, 2003).

Um longo período de crise econômica em um país, a globalização, bem como determinados estereótipos e/ou preconceitos construídos em uma determinada sociedade, são exemplos de situações que podem interferir no desenvolvimento da pessoa. Por esse motivo, a compreensão do macrosistema perpassa os demais níveis ecológicos por englobar esse conjunto de crenças e valores presentes na sociedade. (CECONNELLO, 2003; YUNES, 2001).

Posto isso, o conhecimento sobre macrosistema torna-se relevante na medida em que este nível ambiental é aquele que comporta todos os elementos que compõem as diferentes formas de organização social. Assim os significados produzidos acerca dos eventos que ocorrem na vida da pessoa podem ser compreendidos pelo pesquisador (SANTANA; KOLLER, 2004).

Diante do exposto, ressaltamos a importância de compreender os quatro níveis que compõem o contexto para ampliarmos o entendimento acerca do ambiente ecológico, uma vez que:

O ambiente ecológico é concebido, portanto, como se estendendo além da situação imediata que afeta diretamente a pessoa em desenvolvimento, os objetos, os símbolos aos quais ela responde ou as pessoas com quem interage face a face. É dada igual importância às conexões entre outras pessoas presentes no ambiente (tanto imediato quanto mais remoto), e à natureza desses vínculos e a sua influência direta sobre a pessoa em desenvolvimento (MORAIS, 2009, p. 26).

Conceber o desenvolvimento a partir da perspectiva ecológica possibilita considerar as interações que a pessoa estabelece com os ambientes mais distantes e remotos dos quais ela participa diretamente (MORAIS; KOLLER, 2004; POLETTTO, 2007).

Outro aspecto relevante diz respeito às transições ecológicas que ocorrem durante toda trajetória de vida da pessoa em desenvolvimento. Elas consistem em mudanças de papéis ou ambiente, como por exemplo, o ingresso na escola, a mudança de emprego ou de casa, o casamento e o divórcio, entre outros. Assim, as transições ocorrem quando há uma mobilidade entre os microsistemas, ou seja, quando a pessoa amplia seus círculos de convivência, passando a frequentar outros microsistemas ecológicos (CECCONELLO; KOLLER, 2004; POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005; POLETTTO, 2011). A esses novos papéis assumidos pelos sujeitos durante as transições ecológicas são associadas expectativas quanto ao

desempenho de um conjunto de comportamentos, que alteram "a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente" (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

1.4 TEMPO: A AMPLITUDE DO TEMPO ENQUANTO ELEMENTO QUE MARCA AS TRANSFORMAÇÕES E HISTÓRIAS VIVENCIADAS AO LONGO DA TRAJETÓRIA DA PESSOA

O quarto e último componente do modelo bioecológico é o Tempo, também denominado Cronossistema, que possibilita marcar as continuidades e descontinuidades que ocorrem ao longo da trajetória da pessoa em seus processos proximais (BRONFENBRENNER, 1996; NARVAZ; KOLLER, 2004; POLETTTO; 2007). Em outras palavras, o estudo desse componente na perspectiva bioecológica possibilita o exame mais apurado do desenvolvimento humano no que diz respeito aos processos proximais devido à influência natural exercida pelo tempo ao longo do ciclo de vida da pessoa (POLETTTO; KOLLER, 2008; PRATI *et. al.*, 2008; NEIVA-SILVA; ALVES; KOLLER, 2004). É nesse sentido que Alves (2002), afirma:

A análise desses parâmetros temporais e seus efeitos amplia as possibilidades de explicação do processo desenvolvimental. O Tempo, nos estudos ecológicos, identifica estabilidade ou instabilidade nos ambientes, refletindo, diretamente, questões do processo de desenvolvimento em si (ALVES, 2002, p. 17).

Desse modo, o Tempo assume papel relevante na perspectiva bioecológica, pois a depender do tempo em que um determinado evento ocorreu este terá diferente impacto, influência e sentido para um indivíduo ou população, o que expressa a singularidade desse elemento.

Bronfenbrenner (1996), com o intuito de apreender o fenômeno do desenvolvimento de forma ampla e contínua, contemplou em seu modelo de investigação quesitos básicos que pudessem dar suporte a sua análise. Desse modo, o olhar amplo dá suporte à leitura de um contexto que vai além do plano imediato, ao passo que a continuidade se justifica pela possibilidade de captar o que está além do instante imediato. Como mencionamos inicialmente, a fim de satisfazer tais condições de análise, na perspectiva bioecológica, "o tempo pode ser entendido como um sistema integrado, denominado Cronossistema, o qual possui três esferas: microtempo, mesotempo e macrotempo" (MORAIS, 2009, p. 26).

O *microtempo* refere-se à continuidade *versus* descontinuidade visivelmente presente nos episódios contínuos e descontínuos do processo proximal. O *mesotempo* está relacionado à periodicidade de episódios demarcados por intervalos maiores, como os dias e as semanas. E por fim, o *macrotempo* contempla às expectativas e eventos modificados ao longo das gerações. O mesmo procede se considerado o caminho inverso, visto que tais expectativas e eventos também influenciam e são influenciados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano durante o ciclo de vida (POLETTTO; KOLLER, 2008; NARVAZ; KOLLER, 2004; CECCONELLO; KOLLER, 2004).

Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que as mudanças que ocorrem através do tempo, nas quatro propriedades do modelo bioecológico, não são apenas produtos, mas também produtoras de mudança histórica. O tempo de duração das relações estabelecidas entre as crianças e seus pares e até mesmo com a própria família, segundo Poletto e Koller (2008), podem ser citados como exemplo de microtempo do mesmo modo que as rotinas, a organização disciplinar e a percepção de horários são exemplos de mesotempo. As histórias vivenciadas pelas pessoas e suas expectativas quanto ao futuro podem ser citadas como exemplos de macrotempo, conforme estudos realizados por Neiva-Silva, Alves e Koller (2004), referentes a adolescentes em situação de rua. Nesse sentido, é possível perceber a amplitude das particularidades que a análise do tempo possui, uma vez que devemos considerar a interação dinâmica e recíproca da pessoa, processo e contexto (NEIVA-SILVA; ALVES; KOLLER, 2004).

Ao considerar o desenvolvimento de modo contextualizado e a interação dinâmica das quatro dimensões descritas - Pessoa, Processo, Contexto e Tempo -, o modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1996) é útil para o estudo das relações humanas do mesmo modo em que a flexibilidade e a permeabilidade dos sistemas ecológicos são importantes para a promoção da resiliência. (MORAIS; KOLLER, 2004; PALUDO; KOLLER, 2005; POLETTTO; KOLLER, 2008).

Outro aspecto relevante diz respeito à preocupação que este modelo teórico apresenta em relação às significações que o sujeito faz acerca de seu ambiente bem como as influências que este exerce sobre a pessoa em desenvolvimento (MORAIS, 2005, 2009). Sendo assim a teoria bioecológica de desenvolvimento humano idealizada por Bronfenbrenner auxilia na compreensão do fenômeno da resiliência

ao passo em que considera a interação dinâmica entre aspectos individuais e ambientais (CECONELLO; KOLLER, 2004; POLETO; KOLLER, 2006).

Diante do exposto, importa ressaltar que a descrição dos diferentes níveis ambientais é relevante a este estudo, pois pretende identificar os sentidos atribuídos à aprendizagem no contexto das oficinas pedagógicas de uma escola de educação integral do município de Londrina, a partir da voz dos diferentes protagonistas e relacioná-los à promoção da resiliência.

2 RESILIÊNCIA NA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA

Essa proposta de desenvolvimento, segundo Narvaz e Koller (2004), permite compreender o fenômeno da resiliência.

A resiliência na presente pesquisa será compreendida a partir das construções que ocorrem por meio das interações do sujeito em diferentes espaços, que, neste campo teórico “o compreende como um fenômeno complexo, atrelado à interdependência entre os múltiplos contextos com os quais o sujeito interage de forma direta ou indireta e sobre o qual incidem diferentes visões” (SILVA; ELSEN; LACHARITÉ, 2013, p. 18).

Desse modo, apresentamos a resiliência enquanto um processo e não apenas como um conjunto de qualidades de um indivíduo, pois entendemos como Cylrunik (2001, p. 226) e repetimos a expressão apresentada na epígrafe deste trabalho, que “a resiliência não é um catálogo de qualidades que um indivíduo possuiria. É um processo que, do nascimento à morte, nos liga sem cessar com o meio que nos rodeia”.

Assim, entender a resiliência como processo implica considerar efetivamente a noção como um fenômeno relacional, associado a diversos fatores, evitando as variáveis psicológicas individuais como condição de resiliência. Tais elementos são participantes de um processo de integração do sujeito ao meio, mas não são suficientes para explicar o fenômeno da resiliência. Nesse viés, Benetti e Crepaldi (2012) enfatizam que:

A conceitualização inequívoca de resiliência como processo – implicando, portanto, em uma totalidade que inclui fundamentalmente diferentes dimensões e a trajetória de vida dos indivíduos – e não como um traço isolado de personalidade evita, em grande parte, a

falácia de se cometer erros de interpretação concernentes à compreensão do fenômeno (BENETTI; CRESPALDI, 2012, p. 8).

Assim, na condição de processo, a resiliência implica em um síncrono de fenômenos atrelados entre si que por sua vez ocorrem nas diversas etapas da vida dos sujeitos e em diferentes contextos – social, cultural, afetivo – sendo, portanto, construída e desconstruída coletivamente. Portanto, “nessa perspectiva, o ambiente e seus componentes são coautores do fenômeno em processo, e compreendem a relação entre o contexto e as características da pessoa em desenvolvimento” (BENETTI; CREPALDI, 2012, p. 15).

Ao relacionar o estudo da resiliência aos princípios do modelo teórico proposto por Bronfenbrenner e Cecconello (apud POLETO, 2007, p. 18) esclarece que “faz-se necessária uma análise ecológica, a fim de investigar a maneira como as pessoas percebem e enfrentam as adversidades, decorrentes dos processos proximais, bem como a influência do contexto e do tempo que estão vivendo”. Os processos proximais são compreendidos como “a maneira particular pela qual ocorre a interação entre o indivíduo e o ambiente, que agem ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994).

Poletto e Koller (2006) afirmam que o estudo do desenvolvimento humano de modo contextualizado segundo os princípios do modelo bioecológico propicia o melhor entendimento da resiliência, uma vez que

[...] enfatizam-se as peculiaridades desenvolvimentais experienciadas pelos indivíduos que se desenvolvem em determinado contexto e não os déficits encontrados quando relacionados comparativamente com outros indivíduos que vivem em contextos culturalmente esperados (POLETO; KOLLER 2006, p. 29).

No Brasil, o estudo acerca da resiliência bem como dos processos de significação e emprego desse termo no campo da Psicologia e da Educação tem ressaltado a diversidade de fatores a serem considerados nas pesquisas envolvendo seres humanos em processo de desenvolvimento.

A resiliência tem sido um termo frequentemente utilizado para explicar os processos de “superação” das crises e adversidades em casos específicos de indivíduos, grupos e organizações (YUNES; SZYMANSKI, 2001; YUNES, 2001;

TAVARES, 2001). Muitos estudiosos, dentre eles Masten (2001), reconhecem a resiliência como um fenômeno presente no desenvolvimento de qualquer ser humano e outros ressaltam a necessidade de cautela no uso “naturalizado” do termo (MARTINEAU, 1999; YUNES, 2001).

Na Psicologia, trata-se de um conceito relativamente novo e, por esse motivo, vem sendo amplamente discutido do ponto de vista teórico e metodológico pela comunidade científica (YUNES, 2001, 2006; LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006; GARCIA; YUNES, 2006). Polleto e Koller (2006) ao escreverem sobre a resiliência na área da Psicologia afirmam que não há uma precisão acerca do conceito como existe, por exemplo, na Física e na Engenharia. Isso ocorre devido “a multiplicidade e a complexidade de fatores e variáveis levadas em conta nos estudos envolvendo fenômenos humanos” (POLLETO; KOLLER, 2006, p. 22).

Para situar o conceito de Resiliência na Psicologia e na Educação é preciso recorrer aos estudos da Psicologia Positiva que a apresenta associada à ideia de desenvolvimento humano positivo e sadio. Yunes (2006) comenta que:

Tal movimento caracteriza alguns aportes da psicologia contemporânea que buscam compreender os aspectos potencialmente saudáveis dos seres humanos em oposição à psicologia tradicional e sua ênfase nos aspectos psicopatológicos. Tendo em vista que o constructo da resiliência toma dimensões a partir de processos que explicam a superação das adversidades, se poderia sugerir que o conceito de resiliência busca tratar de fenômenos indicativos de padrões de vida saudável. (YUNES, 2006, p. 45).

Assim, a resiliência passa a ocupar lugar de destaque nos estudos que indicam uma vida saudável. (YUNES, 2006; PALUDO; KOLLER, 2005 POLLETO, 2007). Esse movimento da psicologia positiva é definido como uma tentativa dos psicólogos contemporâneos de adotarem uma visão mais aberta e apreciativa dos potenciais, das motivações e das capacidades humanas. É nesse sentido que a Psicologia Positiva “pretende contribuir para o desenvolvimento e funcionamento saudável das pessoas, grupos e instituições, preocupando-se em fortalecer competências ao invés de corrigir deficiências” (PALUDO; KOLLER, 2005 p. 71).

Atualmente alguns estudos científicos da Psicologia Positiva têm abordado temáticas como as emoções positivas e resiliência (PALUDO; KOLLER, 2005. As emoções positivas colaboram para a saúde física e mental e, conseqüentemente, as experiências vivenciadas pelos sujeitos por meio dessas emoções dão suporte para

a construção de recursos pessoais (físicos, sociais, intelectuais e psicológicos) que poderão ser utilizados ao longo da vida dos indivíduos. (FREDERICKSON; 1998, 2000, 2003). Sobre os recursos pessoais disponibilizados pelo sujeito, Paludo e Koller, (2005), afirmam que:

Os recursos pessoais promovidos pela expressão das emoções positivas são duradouros, ou seja, são adquiridos após o estado emocional. Além disso, funcionam como “reserva” em outras situações, melhoram o enfrentamento, as estratégias e as possibilidades de sobrevivência (PALUDO; KOLLER, 2005, p. 74-75).

Nesse viés, a resiliência caracteriza-se como um recurso psicológico produzido pelas emoções positivas que representam uma ampliação das estratégias de enfrentamento e podem servir como fator de proteção nas situações adversas nas quais o sujeito pode estar em risco. Apesar do risco, as emoções positivas no enfrentamento podem produzir resultados saudáveis que afetarão os processos envolvidos na resiliência. (FREDERICKSON 1998, 2000; PALUDO; KOLLER, 2005).

Rutter (1985), ao abordar essa temática, destaca as experiências positivas que proporcionam sentimentos de autoeficácia, autonomia, autoestima, capacidade para enfrentar mudanças e adaptações, como fatores importantes para o desenvolvimento da resiliência. Desse modo, a autoeficácia é um dos fatores que pode ser associado à resiliência, sendo essa a crença nas habilidades individuais para o desempenho de determinadas tarefas. Isso envolve o julgamento sobre suas capacidades para exercitar os recursos cognitivos para administrar situações e ações de controle sobre eventos ou demandas do meio, visando o futuro (BANDURA, 1989).

A resiliência e a auto eficácia percebida atuam como forma do sujeito obter uma melhor qualidade de vida na superação da adversidade, envolvendo o contexto, a cultura e a responsabilidade coletiva, sendo capaz de responder de diferentes formas ante um fracasso (BARREIRA; NAKAMURA, 2006, p. 78).

Além da autoeficácia, outro conceito associado à resiliência é o *coping*³. “Muitas questões vêm sendo feitas ainda sobre o que estaria envolvendo o

³ O *coping* assume o caminho inverso ao estresse, cuja função é amenizar os efeitos do estresse. Nas palavras de Santos e Dell’Aglia (2011, p. 215) *coping* corresponde a “[...] uma resposta que poderia funcionar como moderadora dos efeitos negativos do estresse integrando os processo de resiliência do indivíduo”. Enquanto o estresse indica o excedente sobre os recursos disponíveis pela

fenômeno da resiliência no que tange ao coping 'bem-sucedido' diante das situações de estresse" (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 31).

Estudos atuais indicam que determinadas estratégias de *coping* podem ser promotoras de resiliência (COIFMAN et al., 2007). Este conceito pode ser definido como um conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais utilizadas pelo sujeito com vistas a adaptação às situações adversas e para lidar com as situações estressantes. Isso ocorre de forma processual entre o indivíduo e o ambiente que deve ser capaz de avaliar a situação que por ele é percebida como adversa ou estressora. A maneira como o sujeito mobiliza seus recursos é de grande importância para a compreensão do processo de resiliência. Nessa perspectiva, pessoas que fazem uso de estratégias de *coping* podem ser consideradas resilientes. (LAZARUS; FOLKMAN apud ANTONIAZZI; DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998).

Para Zanini e Forns (2005, p. 72), "o conceito de *coping* permeia os estudos de fatores de risco e proteção e mecanismos de vulnerabilidade e resiliência", uma vez que para que haja *coping* faz-se necessário a vivência de uma situação considerada estressora que coloque o bem-estar do indivíduo em risco para que o mesmo faça uso de todos os seus recursos ou de seus fatores protetivos visando um enfrentamento adaptativo ou resiliente perante a essa condição. Caso contrário é bem provável que esse sujeito venha a desenvolver uma psicopatologia.

Posto isso, a resiliência é destacada na medida em que os fenômenos indicativos de uma vida saudável são mencionados como sistemas de adaptação e superação ao longo do desenvolvimento do sujeito (MASTEN, 2001). Desse modo, a discussão do fenômeno da resiliência constitui-se em uma relevante contribuição do movimento da Psicologia Positiva, pois destaca os aspectos saudáveis do desenvolvimento humano (YUNES, 2003).

Não podemos falar nesse assunto sem citar o neuropsiquiatra, psicanalista e etólogo Boris Cyrulnik que coordena o observatório internacional dos estudos de resiliência na França. Em seu livro *Resiliência, essa inaudita capacidade de construção humana*, Cyrulnik (2001) retoma o início da vida humana para explicar-nos sobre o nascimento de um filho e a necessidade de trazê-lo ao mundo colocando a sua volta, tutores de desenvolvimento. Isso porque poucas gravidezes

pessoa, o *coping* sugere os esforços cognitivos e comportamentais que favorecem o aumento dos recursos disponíveis, como se ele potencializasse os recursos já existentes.

ocorrem em condições saudáveis o que pode ou não desencadear reações diferentes que, por sua vez, podem ou não prejudicar seu desenvolvimento. Para o autor:

Antes mesmo de aceder à sua própria palavra, os muitos pequenos tecem, involuntariamente, a sua resiliência entre uma pulsão biológica, que se liga às reações dos adultos. Os primeiros anos constituem um período sensível da construção dos recursos internos da resiliência (CYRULNIK, 2001, p. 130).

Nessa perspectiva, a resiliência é analisada enquanto processo, “um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito penetra dentro de um contexto afectivo, social e cultural” (CYRULNIK, 2001, p. 225) e definida metaforicamente pelo autor como “a arte de navegar contra as correntes” (CYRULNIK, 2001, p. 225) que leva o resiliente a fazer uso de seus recursos interiores impregnados em sua memória para lutar e não se deixar abater pelas circunstâncias.

Corroborando com as ideias de Cyrulnik (2001), autores como Àspera (2007), Sequeira (2009) e Araújo (2011) afirmam que mesmo quando o sujeito está inserido em um meio adverso ou após a vivência de um trauma, a interação entre os aspectos individuais, quantidade e qualidade de acontecimentos ao longo da vida e os fatores protetivos presentes na família e no meio social podem desencadear um processo de superação e transformação. Essa capacidade de superar as adversidades pode ser definida como resiliência.

Nas Ciências Humanas, mais especificamente na Psicologia Escolar, o conceito de resiliência está relacionado à possibilidade da pessoa se construir positivamente frente às adversidades. Entender os princípios da resiliência é refletir sobre a capacidade de superação e evolução humanas (MELILLO; OJEDA, 2005). Corroborando com essa ideia, Tavares (2001) afirma que:

A resiliência é a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente (TAVARES, 2001, p. 29).

O autor ainda afirma que ajudar as pessoas a descobrirem as suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente é, em boa medida, a maneira de torná-las mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida no dia-a-dia, por mais adversa e difícil que se apresente (TAVARES, 2001, p. 52).

Quando aplicada à vida humana, representa a capacidade de resistência às condições difíceis e persistentes e, nesse sentido, diz respeito à disposição das pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social (ANTUNES, 2003).

Garcia (2001) afirma que existem três tipos de resiliência: social, acadêmica e a emocional. A resiliência social engloba fatores ligados aos relacionamentos mais íntimos que estabelecemos diariamente, como por exemplo, a supervisão dos pais ou amigos e o sentimento de pertencimento a determinado grupo ou aos padrões sociais que por sua vez incentivam a aprendizagem e a resolução de problemas. A resiliência no contexto acadêmico que vê na escola um local onde as habilidades para resolver problemas podem ser adquiridas com o auxílio dos agentes educacionais. E, finalmente, a resiliência emocional que estabelece relações entre as experiências positivas dos sujeitos que proporcionam sentimentos de autoestima, autoeficácia e autonomia, à capacidade para lidar com as mudanças e adaptações proporcionando um repertório de estratégias para a resolução de problemas.

Na presente pesquisa o fenômeno da resiliência está pautado no aporte teórico-metodológico do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano propostos por Bronfenbrenner. Trata-se de uma abordagem que possibilita a compreensão do desenvolvimento humano em situações adversas, enfatizando as interações das pessoas em seus contextos de desenvolvimento e aspectos relevantes do tema, como risco e proteção (CECCONELLO, 2003).

Esse campo conceitual agrega aos pressupostos da Psicologia Positiva, comentados anteriormente, a compreensão de resiliência como um conjunto de elementos sinergicamente interdependentes no qual a Pessoa em desenvolvimento é central no processo, pois de acordo com os estudos de Bronfenbrenner (1979), ela “é um organismo biopsicológico, ativo, humano e contextualizado que traz consigo não somente as heranças genéticas, mas também a cultura, a linguagem e a construção de vida” (BRONFENBRENNER, 1979).

Nessa perspectiva, resiliência pode ser entendida como um balanço entre fatores de risco e de proteção, produzidos numa teia de elementos que constituem o contexto de desenvolvimento do sujeito e que é constituído por influências e interações advindas de diferentes microssistemas, mesossistemas, exossistema e macrosistema. No item que apresentamos a seguir analisamos mais especificamente essa dinâmica de funcionamento entre fatores de risco e de proteção.

2.1 RESILIÊNCIA E FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO

Considerando a resiliência enquanto processo e o destaque dado à complexidade do poder das interações existentes entre o indivíduo e o ambiente enfatizadas no modelo bioecológico de desenvolvimento (PPCT), faz-se necessário o entendimento dinâmico dos chamados fatores de risco e proteção (YUNES, 2001; KOLLER; MORAIS; SANTOS, 2009).

Toda sorte de eventos negativos ocorridos na vida da pessoa, em seus diferentes contextos ecológicos, pode ser relacionada aos fatores de risco. Esses eventos aumentam as possibilidades de o sujeito apresentar problemas psicológicos, físicos, sociais e comportamentais. Embora alguns eventos tenham sido considerados como fatores estressores para o desenvolvimento de jovens, como por exemplo, o luto, abuso físico/sexual, pobreza, entre outros, é importante salientar que o risco deve ser entendido como um processo que influencia e liga o risco as suas consequências e não como uma característica a priori, ou seja, a pessoa que vivencia uma situação como essa não necessariamente apresentará desordens em seu processo de desenvolvimento. O risco circunscreve-se ao processo de significações do experienciado, relacionado aos efeitos de continuidade após o vivido. A resiliência opera na presença desses riscos com o intuito de produzir atitudes saudáveis frente a essas situações, e não para evitar ou eliminar o risco. Assim, o conceito de risco deve assumir um caráter flexível e dinâmico, na medida em que as mesmas situações que se configuram como risco para alguns sujeitos, para outros, tais situações não afetam negativamente seu desenvolvimento, ao contrário, pode caracterizar-se como um sinalizador de proteção. (MARTINEAU,

1999; MORAIS; KOLLER, 2004; POLETTO; KOLLER, 2006; YUNES; SZYMASNSKY, 2001).

Para Koller (1999):

Pessoas expostas a situações de risco que não desenvolvem a capacidade de resiliência são vistas como mais vulneráveis a estes eventos. Evidenciam alterações aparentes no desenvolvimento físico e/ou psicológico quando submetidas a estressores e a riscos. Tais alterações ficam evidentes na trajetória de adaptação desta pessoa, podendo torná-la suscetível e propensa a apresentar sintomas e doenças. É importante salientar que as pessoas podem ser ora vulneráveis, ora resilientes diante de um mesmo tipo de evento. Podem, ainda, ser vulneráveis em algumas áreas do seu desenvolvimento e resilientes em outras. Muitos fatores interagem no aumento da vulnerabilidade ou na redução dos efeitos do stress sobre a pessoa (KOLLER, 1999, p. 2).

Desse modo, os

[...] processos de resiliência são construídos mediante a exposição dos indivíduos às situações de risco ao seu desenvolvimento, portanto não podemos falar do fenômeno de resiliência sem a presença de riscos significativos para certa cultura e contexto (LIBÓRIO, 2009, p. 4).

Ao estabelecer relações entre resiliência e risco, Cowan P., Cowan C. e Schulz (1996) afirmam que “resiliência se refere aos processos que operam na presença de risco para produzir consequências boas ou melhores do que aquelas obtidas na ausência do risco” (COWAN P.; COWAN C.; SCHULZ, 1996, p. 14). Nessa ótica, a resiliência é o processo final de mecanismos de proteção que não eliminam o risco, mas impulsionam o sujeito a se engajar na situação de risco novamente (RUTTER, 1985).

Ao escreverem sobre o dinamismo do conceito de risco, diversos autores (YUNES, 2001; LUTHAR, 1993; MARTINEAU, 1999; COWAN; COWAN; SCHULZ, 1996) concordam que é preciso um olhar cauteloso para cada situação, uma vez que o consideram como um processo que pode apresentar variações a depender da cultura e até mesmo do ambiente no qual o sujeito está inserido e não como um evento estático.

Yunes (2001) afirma que o conceito de risco foi ampliado à medida que se passou a estudar os riscos psicossociais, principalmente quando a privação

econômica foi reconhecida como principal fonte de risco sociocultural para a criança e a pobreza e a miséria consideradas importantes fatores de risco universais.

Quando os fatores de risco são associados de maneira interativa a outros fatores de ordem familiar, social, genética, entre outros, estes podem ser entendidos como mecanismos de risco que permitem identificar os processos que influenciam e ligam o risco as suas consequências, relacionando-os com determinado ponto de sua história, uma vez que os mecanismos de risco estão imersos em uma rede complexa de acontecimentos que podem ter ocorrido antes ou depois do evento chave (ÁSPERA, 2007; SAPIENZA; PEDROMONICO, 2005; TAVARES, 2001). Isso implica afirmar que os riscos não podem ser analisados de modo estático, pois estão diretamente relacionados às características individuais do sujeito e do ambiente e “incluem eventos estressores da vida, apoio social e características familiares e culturais” (POLLETO; KOLLER, 2006, p. 33). As autoras esclarecem que:

Entre os fatores de risco individuais encontram-se [sic] características como gênero, problemas genéticos, carência de habilidades sociais, intelectuais e características psicológicas limitadas, e os fatores de risco ambientais caracterizam-se por eventos de vida estressantes, ausência de apoio social e afetivo e baixo nível sócio econômico (PALUDO; KOLLER, 2005, p. 187).

É possível perceber que a maneira de conceber o risco vem sendo alterada, uma vez que também são consideradas outras variáveis que podem implicar ou não de modo negativo no desenvolvimento do sujeito, o que requer uma análise mais criteriosa do que venha a ser considerada uma situação adversa e/ou um evento estressor, tendo em vista o contexto no qual ela ocorre bem como sua intensidade, frequência e severidade (PALUDO; KOLLER, 2005; POLETO; KOLLER, 2008). Em relação aos eventos estressores, Masten e Garmezy (1985), explicam que estes ocorrem devido às mudanças no ambiente que originam um alto grau de tensão. Os autores pontuam que quando associamos os fatores de risco ao desenvolvimento, devemos considerar características individuais e ambientais. As características individuais abrangem todos os eventos estressores da vida, as características familiares, culturais e apoio social. As características individuais, segundo os autores, envolvem as variáveis demográficas, história genética, aspectos psicológicos, além de habilidades sociais e intelectuais.

Por outro lado, os fatores de proteção são os mecanismos mediadores que estão relacionados às influências que alteram, modificam ou melhoram as respostas pessoais em relação a determinados riscos, diminuindo o impacto das reações negativas em cadeia e evitando que estes sujeitos tenham seu desenvolvimento prejudicado. Em relação aos fatores protetivos, Koller, Morais e Santos (2009, p. 28) afirmam que “deve ser enfatizada uma abordagem de processos, pelos quais diferentes fatores interagem e alteram a trajetória da pessoa [...] para produzir uma experiência protetora ou estressora em seus efeitos”.

Para Masten e Garmezy apud Koller, Morais e Santos (2009) os fatores de proteção podem ser identificados em diferentes classes, sendo elas, os atributos disposicionais das pessoas que incluem o nível de afetividade, sociabilidade, autoestima, autonomia entre outros; as relações afetivas presentes no sistema familiar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de estresse e as redes de apoio social, que podem incluir a igreja, o serviço de saúde, entre outros que oportunizem competência, determinação individual, além de valores para a vida (MORAIS; KOLLER, 2004; YUNES; SZYMANKY, 2001). Os autores Koller, Morais e Santos (2009), também destacam os fatores de mediação, conhecidos como fatores regulares. Os quais dizem respeito às condições ou características de natureza psicológica, física, social, política ou econômica presente na vida da pessoa ou na própria sociedade manifestadas de maneira intrínseca ou extrínseca. No entanto, alertam-nos que estes fatores

[...] não afetam ou influenciam *a priori* o desenvolvimento humano e podem ser ativados na presença de ações e/ou omissões que predis põem a pessoa a outro fator (risco ou proteção), potencializando-o de acordo com dada situação. São fatores que, se analisados isoladamente, não podem ser classificados como risco ou proteção, mas sua influência, aliada a outros aspectos, pode contribuir para o desenvolvimento de uma característica de risco ou proteção (KOLLER; MORAIS; SANTOS, 2009, p. 28).

Para Jessor et al. (1995) os fatores protetivos são entendidos como condições que minimizam as chances de o indivíduo apresentar problemas de externalização. Seus efeitos podem atuar de modo direto ou indireto ao moderar a relação entre os fatores de risco e comportamento. Os fatores protetivos também incluem as características individuais e/ou ambientais que reforçam ou amenizam os efeitos negativos do ambiente. Vale ressaltar que, nessa ótica, a proteção não elimina os

fenômenos psicológicos da situação vivenciada, o que ocorre é uma mudança na maneira do indivíduo enfrentar as situações em suas vidas quando submetidos a circunstâncias estressantes e desvantajosas (KOTLIARENCO; ALVAREZ; CÁCERES, 1995).

As colocações de Rutter (1985) corroboram com esse entendimento na medida em que esclarecem que a função dos fatores de proteção é modificar a resposta do indivíduo frente a uma situação de risco. Adverte ao cuidado necessário para não equivaler fatores de proteção a condições de baixo risco e aponta três aspectos para fazer essa distinção, sendo eles: os fatores protetivos podem não apresentar nenhum efeito na ausência de um estressor, um fator de proteção pode não ser necessariamente algo agradável e as qualidades do indivíduo podem ser consideradas fatores de proteção. Posto isso, faz-se necessário olhar a configuração de fatores envolvidos com cautela, tendo em vista a situação e o contexto de desenvolvimento do sujeito. O autor ainda esclarece que, diante de uma situação estressora, os conceitos de proteção e vulnerabilidade podem ser entendidos como diferentes, o que não implica dizer que proteção significa falta de vulnerabilidade.

De acordo com Rutter (1985), alguns mecanismos de proteção colaboram para a ocorrência de processos de adaptação, dentre eles, o autor destaca a redução da exposição do indivíduo a um evento estressor bem como a redução das reações negativas desencadeadas durante essa situação. A capacidade criativa, a manutenção da autoestima e autoeficácia na presença das relações de afeto e no cumprimento de tarefas de sucesso também são mecanismos de proteção importantes para a adaptação do sujeito.

Considerando os mecanismos citados por Rutter (1985), a rede de apoio social (escola, centros comunitários, serviços de saúde, entre outros) pode ser considerada um mecanismo de proteção ao oferecer espaço para convivências saudáveis e agradáveis que reforcem a aprendizagem e as habilidades sociais e emocionais importantes para o desenvolvimento (KOLLER; POLETTTO, 2006). Desse modo, as significações internas atribuídas pelo sujeito às redes de apoio é o que irá caracterizá-las como fator de proteção. Brito (1999) também destacam essa questão ao afirmarem que a percepção do suporte social é o que protege os sujeitos da desestabilização.

Ao se referir aos mecanismos de proteção, Tavares (2001) afirma que:

Falar em mecanismos de proteção implica uma abordagem de processos por meio dos quais diferentes fatores interagem entre si ao longo do tempo e alteram a trajetória do indivíduo. Como produto final desses processos de proteção teremos o conceito de resiliência e a combinação desses fatores pode apresentar um impacto maior no desenvolvimento mediante um efeito cumulativo da interação entre os mesmos (TAVARES, 2001, p. 39).

Nesse sentido, enquanto processo, risco e proteção agem mutuamente junto ao ecossistema da pessoa em processo de resiliência e, por esse motivo, devem ser concebidos como elementos mutáveis por natureza, estudados dentro do contexto de vida de cada indivíduo, tendo em vista as variáveis presentes na vida de cada pessoa (ASPERA, 2007; SANTOS, 2002; POLETO; KOLLER, 2006, 2008).

Assim entendemos que o microssistema escolar pode oportunizar relações de produção da resiliência. Nele coexistem fatores de risco e de proteção. Se as atuações no microssistema escolar revelarem reflexos de ações articuladas com os demais sistemas (político, econômico, cultural, ideológico, pedagógico), a resiliência pode ser produzida nesse contexto de modo a favorecer as relações de aprendizagem na escola.

Os estudos acerca da resiliência no contexto escolar vêm ganhando destaque na medida em que pesquisadores voltam seus olhares para o modo como a resiliência pode se fazer presente nas interações estabelecidas neste ambiente. Sendo assim, localizar o lugar da escola enquanto microssistema e relacioná-la às discussões acerca dessa temática, permitem compreender como este espaço - a escola - e as relações nela estabelecidas pelos diferentes sujeitos podem configurar-se em risco e/ou proteção à Pessoa em desenvolvimento.

Carvalho⁴ (2013) apresentou em sua dissertação de mestrado um balanço tendencial das pesquisas sobre resiliência na escola cujo objetivo foi oferecer uma visão da evolução dessa discussão na esfera escolar no período de 1996, ano em que ocorreu o primeiro estudo de resiliência no país, até 2012, ano em que a dissertação da autora foi defendida. As palavras-chave utilizadas na busca realizada foram “resiliência”, “resiliência humana”, “resiliência e educação”.

Para tanto, realizou um levantamento das publicações no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), composto pelas produções de dissertações e teses de programas de pós-

⁴ No apêndice A se encontra uma síntese dos achados da pesquisa da autora.

graduação em Educação e em Psicologia espalhados pelo Brasil e no portal Scientific Electronic Library Online (SCIELO BRASIL), portal responsável por publicar estudos na área da Educação, Psicologia, entre outras.

Entre as reflexões provocadas por estes estudos podemos destacar que houve um olhar mais apurado em relação às questões que envolvem a resiliência e a escola e que esse ambiente pode tanto ser produtor de resiliência como de risco. Uma parcela significativa dos trabalhos revelou que a escola e as práticas pedagógicas podem ser consideradas como possibilidades de promover os fatores protetivos e os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos nas situações de aprendizagem escolar, podendo se configurar como risco ou proteção a depender do contexto e das significações do sujeito.

Desse modo, as práticas educativas devem ser analisadas e sugerem pesquisas que revelem possibilidades de construção da resiliência no espaço escolar, uma vez que esse ambiente pode se constituir produtor de risco e de proteção devido ao seu dinamismo e reciprocidade presentes nas relações estabelecidas nesse contexto.

PARTE II – PERCURSO METODOLÓGICO

3 DESCREVENDO O CONTEXTO⁵ DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Tendo em vista a relevância do Contexto⁶ para o desenvolvimento da Pessoa apresentaremos a descrição do contexto da Educação Integral de modo a visualizarmos a dinâmica histórica e legal que permeia as questões relacionadas à Educação Integral sem a pretensão de esgotarmos as discussões que envolvem essa temática.

3.1 MEDIDAS ADOTADAS PELO MUNICÍPIO DE LONDRINA PARA O CUMPRIMENTO DA LEI

Para compreendermos a maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolveu no Brasil é indispensável citar os anos de 1920 a 1930, período caracterizado por grandes mudanças em diversas áreas da sociedade: econômica, política, cultural e educacional. Nesse cenário de transformações surgem, no campo educacional, grandes pensadores como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, Anísio Teixeira, entre tantos outros. Esses intelectuais foram representantes de uma nova forma de pensar a educação e, a partir de suas ideias, trabalharam na implantação de projetos políticos educacionais em várias regiões do país. Abordaram o tema da escola pública focando a discussão para além do campo político governamental (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2014).

É nesse contexto que, anos mais tarde, a ideia de escola em Tempo Integral surge em nosso país juntamente ao ideário escola-novista. No Brasil, o movimento da Escola Nova foi liderado por Anísio Teixeira, que teve como referencial teórico John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo com o conceito de “educação como reconstrução da experiência”. (BRASIL, 2014).

⁵ Cenário escolhido para a realização do presente estudo.

⁶ Como descrito anteriormente, Contexto, no sentido mais amplo da palavra, é o componente do modelo bioecológico que diz respeito ao ambiente global no qual o indivíduo encontra-se inserido e onde acontecem os processos desenvolvimentais. (BRONFENBENNER, 2011, 1996; MARTINS; SZYMANSKI, 2004; KOLLER, 2004).

Cavaliere (2002) escreve sobre a interpretação dada ao conceito de educação integral na obra de Anísio Teixeira da seguinte maneira:

Educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (CAVALIERE, 2002, p. 1).

Nos últimos anos, a implantação da Educação Integral no Sistema de Ensino Brasileiro ocorreu por meio da promulgação de leis específicas. O contexto legal nos chama atenção para o desafio de promover articulações e convivências entre programas e serviços públicos, com o objetivo de ampliar sua ação educativa, o que exige um compromisso ético com a inclusão social por meio da gestão democrática e integrada. Desse modo, a Educação Integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, sem deixar de atender suas especificidades no que diz respeito às políticas educacionais dirigidas a crianças, jovens e adultos, obedecendo a um complexo e estruturado conjunto de disposições legais em vigor no país. (BRASIL, 2013).

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser percebida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

Ao final do ano de 2010, chegou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 8530/10 de autoria do Poder Executivo, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi aprovado em junho de 2014, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, indica que as metas a serem alcançadas pelo país no que diz respeito a educação até 2024.

A relevância do Plano Nacional de Educação se expressa em seu conteúdo e nas desafiadoras diretrizes. Cada uma das metas vem acompanhada das respectivas estratégias que buscam atingir os objetivos propostos. Entre as metas e estratégias lançadas temos a Meta 6 que diz respeito exclusivamente ao Ensino

Integral e atende ao segundo parágrafo do artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A sexta meta do Plano Nacional de Educação consiste em oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica por meio das seguintes estratégias de execução:

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Conforme citado anteriormente, devemos salientar que esses avanços em relação à educação do país estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tanto em relação à elaboração Plano Nacional de Educação quanto a Educação em tempo integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 em seu Artigo 34, parágrafo segundo, determina que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e que “[...] o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). A referida Lei decreta que:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

[...] § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 - ainda prevê que

A educação em tempo integral deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art.1º) (BRASIL, 1996).

Alargando os espaços e práticas educativas em vigor. Contudo, é de extrema importância salientar que, quando a LDB aborda a questão do tempo integral ela o faz no Art. 34 citado anteriormente, que diz respeito à jornada escolar, entendida como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intraescolares quer extraescolares. Desse modo, a LDB reconhece que as instituições escolares, em última instância, possuem a

centralidade do processo educacional tendo como base a relação ensino-aprendizagem (BRASIL, 2013).

Além de prever a ampliação progressiva do Ensino Fundamental para tempo integral, a Lei 9.394/96 valoriza as experiências extraescolares (Artigo 3º, inciso X), as quais podem ser realizadas junto às instituições que possuem parcerias com a escola. Guará (2006) afirma que essas indicações previstas na lei vêm ao encontro das expectativas da ampliação do tempo de estudo ou da jornada escolar, dentro do Sistema Público de Ensino, e também ao crescente movimento de participação de outras organizações comunitárias que trabalham na interface educação-proteção social. No entanto, vale ressaltar que tais parcerias devem estar previstas no Projeto Político Pedagógico da escola para que tais ações não se restrinjam apenas ao caráter de proteção social.

Ainda no que tange as bases legais para a implementação da Educação Integral no país, segundo o documento oficial Brasil (2013), não podemos deixar de citar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que é um dos alicerces do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Instituído pelo Decreto nº 6.094, o PDE foi lançado em 4 de abril de 2007, e constitui-se em um marco legal voltado para implementação de ações direcionadas para a educação em tempo Integral, uma vez que busca somar os esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade para assegurar a melhoria da qualidade da Educação Básica. (BRASIL, 2013). Nesse documento, em seu Art. 2º, podemos encontrar diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, enquanto possibilidade de combate à repetência por meio de adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (Art. 2º. Inciso IV).

Nesse cenário, o intuito do Programa Mais Educação é operacionalizar as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação. É instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, que visa fomentar a Educação Integral de crianças, jovens e adolescentes por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola. (BRASIL, 2013).

Desse modo, a Educação Integral, focada nos marcos legais supracitados, pode oportunizar à instituição escolar a transformação em um espaço mais atrativo e adequado às necessidades das crianças e adolescentes e conseqüentemente, de

suas famílias, suplantada a ideia de “hiperescolarização”. Nessa proposta em construção, a Educação Integral não reproduz o mesmo da prática escolar, “mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando construir uma escola cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2013).

No quadro a seguir podemos visualizar os marcos legais e históricos da educação integral no país:

Quadro 2 – Síntese da trajetória da Educação Integral no Brasil

LINHA DO TEMPO	
1932	Pioneiros da Educação Nova (escolanovismo brasileiro)
1950	Anísio Teixeira- Centro Educacional Carneiro Ribeiro Escola Parque (Bahia)
1980	Darcy Ribeiro Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro
1988	Constituição Federal
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90
1996	LDB (Lei 9.394/96)
2001	Plano Nacional de Educação
2007	Programa Mais Educação
2011	Plano Nacional de Educação
2014	Plano Nacional de Educação

Fonte: CAVA (2015, p. 39).

É nesse sentido que, buscando atender às determinações legais, a Secretaria Municipal de Londrina - SME - elaborou as Diretrizes Curriculares para a Ampliação de Jornada no Município de Londrina em 2011/2012 e a realimentou em 2014, visando o acesso e a permanência gradativa do aluno da Educação Infantil e do Ensino Fundamental à Educação em Tempo Integral.

De acordo com pesquisa realizada por Cava (2015), na qual são discutidos aspectos históricos da implantação do regime de ampliação de jornada em Londrina-PR, na década de 1990, a Rede Municipal passou a ofertar Oficinas Pedagógicas em algumas escolas, aumentando o tempo de permanência – de seis a oito horas diárias - dos alunos nas instituições. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Londrina-PR é constituída por 111 (cento e onze) unidades escolares, sendo que 73 (setenta e três) estão localizadas na zona urbana e 11 (onze) unidades na Zona Rural. Não podemos deixar de citar os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que totalizam 27 (vinte e sete) unidades e os Centros de Educação Infantil (CEI) e Filantrópicos (conveniados) que totalizam 54 (cinquenta e quatro) unidades.

Das 84 (oitenta e quatro) escolas da região urbana e rural, 20 (vinte) são de jornada ampliada na perspectiva da educação integral, ou seja, atende um período com o ensino formal⁷ (escolarização) e no outro período, o turno inverso⁸, ofertam oficinas pedagógicas que trabalham com diferentes linguagens⁹ articuladas ao currículo.

Cabe ressaltar que apenas a escola onde realizamos a pesquisa alterou sua matriz curricular para se tornar legalmente escola de Educação Integral. As outras escolas ainda estão nesse processo gradativo de legalização e por esse motivo são denominadas escolas com jornada ampliada na perspectiva de educação integral.¹⁰ Exceto as 17 escolas de jornada ampliada, as demais mantêm o funcionamento de quatro horas diárias e ofertam aos alunos as disciplinas do núcleo comum que são as relacionadas ao ensino formal da educação básica. As unidades escolares de Jornada Ampliada, ao estenderem seu tempo para no mínimo sete horas diárias, além das disciplinas do núcleo comum, oferecem também outras linguagens do núcleo diversificado, que são as diferentes linguagens trabalhadas nas oficinas pedagógicas, no turno inverso, e deverão se articular ao currículo (CAVA, 2015).

A pesquisadora explica que em Londrina, quando uma instituição de ensino estende seu tempo escolar para além das horas oferecidas no ensino formal, estamos nos referindo a uma escola com ampliação de jornada, ou seja, uma escola de educação integral em tempo Integral. Tendo em vista que a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Londrina é ampliar gradativamente o tempo de permanência do aluno na escola, faz-se necessário conhecer as especificidades das terminologias: educação integral e educação integral em tempo integral, que no caso de Londrina são as escolas com jornada ampliada. Desse modo, a pesquisadora esclarece que:

A escola de educação integral é aquela que oferece quatro ou cinco horas diárias a seus alunos, a que considera o aluno em sua integralidade, trabalhando assim, diferentes linguagens articuladas ao currículo. Já a escola de educação integral em tempo integral é aquela escola que trabalha da mesma forma, porém estende seu

⁷ O termo Ensino formal diz respeito à escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Londrina-PR, ou seja, o período da escolaridade onde são trabalhadas as disciplinas básicas do currículo.

⁸ A nomenclatura turno inverso será utilizada nesta pesquisa quando nos referirmos ao turno contrário ao do ensino formal da escolarização, ou seja, quando for referente às Oficinas Pedagógicas.

⁹ Linguagem artística, linguagem científica, linguagem tecnológica, entre outras.

¹⁰ Escolas que possuem mais de 4 horas de escolarização e 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.

tempo para, no mínimo, sete horas. Podemos compreender, então, que a concepção é a mesma; em relação à integralidade do sujeito, ambas promovem, além do ensino formal, o ensino de diferentes linguagens. Assim, o que diferencia uma da outra, neste caso, é apenas a questão do tempo: ambas têm como ideal a compreensão do direito de aprender ligado à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, só que em uma o período de permanência da criança na escola é maior. No início do século XX, no Brasil, ao se falar em educação integral não se referia necessariamente ao tempo estendido, uma escola de quatro horas diárias poderia ser educação integral; no entanto, quando se fala atualmente em educação integral, entendemos escola com no mínimo sete horas diárias, ou seja, com jornada ampliada (CAVA, 2015, p. 24).

Segundo as Diretrizes Pedagógicas para Ampliação de Jornada no Município de Londrina-PR, nas referidas Escolas Municipais, as Oficinas Pedagógicas ofertadas devem ser apresentadas a partir dos Eixos que compõem o núcleo diversificado, sendo eles: Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Linguagem Artística; Linguagem Lúdica e Esportiva; Formação Pessoal, Formação Socioambiental e Ciência e Tecnologia. Desse modo, as atividades realizadas nas Oficinas Pedagógicas das escolas com Ampliação de Jornada devem ser planejadas considerando o tempo que os alunos permanecem a mais no espaço físico para não os sobrecarregar com propostas repetitivas. Nesse sentido, as oficinas devem representar um enriquecimento das aulas do currículo básico e não apenas uma aula a mais ministrada. (BRASIL, 2014).

A ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não é sinônimo de educação integral e por esse motivo não deve ser entendida como reforço escolar, no qual o foco é somente o aspecto cognitivo.

O grande desafio no sentido da construção de uma escola mais plena será o de articulação entre os tempos e os espaços, entre os diferentes saberes e educadores, de modo que seja possível a contaminação do formal e do informal, do turno e do contraturno. Não está se propondo apenas que as crianças permaneçam por mais tempo na escola, aprendendo 'mais da mesma coisa', nem que se estabeleça uma escola séria e uma outra alegre, por exemplo. Ao contrário, o modelo de Educação Integral que se quer discutir é aquele que, ao ampliar a jornada escolar, também possa ressignificar a experiência escolar de modo mais abrangente possível (TITTON; PACHECO, 2009, p. 125).

Desse modo, a educação integral deve propiciar maiores oportunidades de ressignificação de conteúdos disciplinares, bem como a aprendizagem significativa.

De acordo com o *Manual de dúvidas de Educação Integral* (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2012)

só faz sentido pensarmos na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral em que a perspectiva de horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Mais que isso, é preciso que tal ação possa tornar a progressão do estudante no sistema de ensino exitosa. Requer um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo; qualitativo porque essas 3 ou 5 horas não devem ser apenas.

Tendências para a educação integral (2011) é um documento do Ministério da Educação, que discute a questão do tempo na escola e afirma que deve haver um tempo maior para ensinar conteúdos do ensino formal e outros saberes aos alunos. Parte do princípio de que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola propicia maiores oportunidades de aprendizagem, o que implica mudanças na concepção e na formação oferecida.

Corroborando com essas ideias, o *Manual de Dúvidas de Educação Integral* (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2012) afirma que a educação integral, enquanto concepção teórica prevê a formação integral do sujeito ao passo em que valoriza sua integridade e subjetividade no que diz respeito as suas emoções, inteligibilidade, sociabilidade, entre outras.

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p. 16).

Desse modo, a educação integral é uma proposta que está para além da concepção de aprendizagem centrada nos aspectos cognitivos, uma vez que privilegia sua integralidade enquanto ser humano (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2012).

Cabe mencionar que a Secretaria Municipal de Educação oferece mensalmente um curso de Formação Continuada para Diretores, Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Integral. Trata-se da realização de encontros coordenados pela Gerência de Educação Integral com o objetivo de estudar; coletar e sistematizar informações; refletir; analisar a realidade escolar sob a ótica da educação integral. Tais encontros visam articular conhecimentos teóricos com experiências práticas e oferecer subsídios aos diretores, supervisores educacionais e coordenadores das oficinas pedagógicas sobre os fundamentos e experiências de outras cidades em relação à educação integral. O propósito é contribuir com o processo de formação continuada dos professores das escolas municipais que oferecem educação integral (BRASIL, 2014).

Posto isto que situam os documentos normatizadores do estabelecimento da Educação Integral no país e em especial da Ampliação da Jornada escolar no município de Londrina onde o estudo se desenvolveu, passamos a apresentar o Percorso Metodológico da pesquisa.

4 NATUREZA DO ESTUDO

Ao tecer algumas considerações sobre o trabalho de campo, Duarte (2002) compara metaforicamente a pesquisa ao “relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”. No entanto, esclarece que o modo de olhar e pensar a realidade a partir de determinada experiência ou conhecimento será peculiar a cada sujeito.

Ao iniciar essa longa viagem que aqui é entendida como a entrada do pesquisador/a em campo, Neto (1994) nos chama atenção para alguns cuidados que podem dificultar ou até mesmo inviabilizar essa etapa do estudo. Esclarece que, gradualmente, devemos buscar uma aproximação com os participantes da pesquisa de modo a consolidar uma relação de respeito e harmonia e que esse processo depende, em grande parte, da postura do pesquisador/a frente à problemática a ser estudada. Outro aspecto relevante diz respeito às possibilidades de percepção que o trabalho de campo oferece ao pesquisador que terá a oportunidade de ter contato

com as “diversas realidades existentes no cotidiano social o que proporciona um infinito leque de procedimentos e descobertas” (NETO, 1994, p. 53).

Gatti (1999), ao escrever sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais afirma que as ciências humanas é uma área do conhecimento interdisciplinar que oportuniza a escolha do objeto a ser estudado. Tal escolha, por sua vez, permite a apropriação de uma base teórico-metodológica que responda as inquietações do pesquisador/a.

Desse modo, ao eleger a resiliência enquanto objeto de estudo nos apropriamos dos princípios do modelo teórico de Bronfenbrenner (1996) acerca do desenvolvimento Humano que sugere a inserção ecológica como proposta metodológica. Dentre os vários pressupostos, a teoria aponta que é de extrema relevância inserir o pesquisador/a no campo para que realize a observação naturalística dos ambientes e fenômenos a serem estudados por longos períodos de tempo, prescrevendo critérios rigorosos de coleta e análise de dados. Cabe esclarecer que a presente pesquisa se orientou segundo os pressupostos da inserção ecológica. Entretanto, devido ao tempo disponível para a realização do nosso estudo, não a adotamos em sua totalidade, pois nosso trabalho se restringiu ao ambiente escolar. Para tanto, foi realizada a observação dos fatos cotidianos entre os meses de setembro a dezembro de 2014 e utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturada além do diário de campo empregado na coleta e registro dos dados.

Cecconello e Koller (2003) afirmam que esse método privilegia os diferentes processos de interação das pessoas com o contexto no qual estão se desenvolvendo possibilitando uma maior compreensão dessas relações. Corroborando com essas ideias Martins e Szymanski (2004) enfatizam que:

O pesquisador deve procurar compreender o significado psicológico ou a percepção que os participantes do estudo têm em relação àquela situação ou àquele contexto de pesquisa em particular. Uma das estratégias para se obter esses dados, na visão de Bronfenbrenner, é deixar que atividades apareçam espontaneamente no contexto ambiental onde se realiza o estudo. Outro modo de se averiguar esse campo é a utilização da entrevista com os participantes do estudo após a observação dos fatos, na tentativa de descobrir se a visão retrospectiva dessas pessoas sobre a situação de pesquisa coincide com a intenção do pesquisador (MARTINS; SZYMANSKI, 2004, p. 10).

Ao escreverem sobre os desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência, Libório, Castro e Coelho (2006) apresentam conceitos e reflexões críticas acerca das propostas metodológicas para pesquisas sobre essa temática devido à complexidade dada as discussões que concernem a esse conceito, especialmente nas áreas das ciências sociais e humanas. Para os autores:

A discussão sobre resiliência remete diretamente a outros conceitos a ela associados e relacionados com o desenvolvimento humano, tais como os indicadores e os mecanismos de risco, os mecanismos ou processos de proteção, o *coping* e a condição de vulnerabilidade. Falar em resiliência sem falar em tais conceitos é abordá-la sem a complexidade e abrangência que o conceito requer (LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006, p. 98-90).

As colocações dos autores acerca da relação do fenômeno da resiliência - objeto de estudo dessa pesquisa - com os mecanismos de risco e proteção, levam-nos a compreender a subjetividade da interpretação dada pelo sujeito às adversidades, e por esse motivo os estudos nessa área exigem cautela em relação ao seu método.

Na medida em que se defende que as pesquisas em resiliência devem priorizar o processo de interpretação e a busca de sentido por parte do sujeito, é preciso assumir a necessidade de novos recortes metodológicos capazes de captar a complexidade do fenômeno. Isso deve ocorrer por meio de um olhar maximamente descontaminado por parte do pesquisador, que priorize os processos e que escape das análises reducionistas, centradas nas características ou traços individuais, e dos estereótipos que assumem os fatores de risco e proteção universais. (LIBÓRIO; COELHO; CASTRO, 2006, p. 102).

Howard, Dryden e Jhonson (1999) citam alguns princípios fundamentais que deveriam guiar esses estudos, dentre eles destacam que as pesquisas sobre resiliência deveriam adotar o modelo teórico metodológico proposto por Bronfenbrenner devido ao cuidado empregado ao levar em conta o contexto social no qual a pesquisa está inserida e, especialmente por considerar os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa aos termos chaves da investigação.

Em consonância com esses princípios, Libório, Coelho e Castro (2006), sugerem que as pesquisas sobre resiliência deveriam orientar-se segundo os princípios deste modelo teórico metodológico e seguir os métodos de cunho qualitativo com vistas a captar a dinâmica e a subjetividade do fenômeno. Os autores esclarecem que não pretendem esgotar a problematização acerca da

resiliência e nos chama atenção para os cuidados que devemos empregar ao estudar esse conceito, visto que se encontra em processo de construção, pois corremos o risco de adotar uma visão determinista do desenvolvimento humano.

As discussões metodológicas sobre resiliência adotadas nesse estudo vão ao encontro da definição apresentada por Cicchetti (2003, [s.p.]) na qual a resiliência é vista como “um processo desenvolvimental e dinâmico que reflete evidência de adaptação positiva, apesar de significativas situações adversas”. Por esse motivo, nesta pesquisa, a questão do indivíduo e suas interações serão consideradas, pois além de verificar as condições que podem promover a resiliência, iremos voltar nossos olhares às questões relacionadas ao contexto da pesquisa, ou seja, a ampliação da jornada escolar.

Ao se referirem às pesquisas sobre resiliência no Brasil, Libório, Castro e Coelho (2006), mencionam o levantamento do estado da arte nessa área realizado por Trombeta e Guzzo (2002)¹¹ os quais constataram a inexistência de pesquisas sobre resiliência em português até 1997. Por esse motivo, sugerem que uma barreira para os estudos acerca da resiliência no país consiste no fato de que a maioria das publicações são em outro idioma. Além disso, explicitam que há um incremento quantitativo nas pesquisas realizadas nas últimas décadas, o que sugere uma transformação qualitativa. Para os autores:

Ao invés da preocupação mais objetiva para se identificarem os fatores protetores, passou-se para o interesse por compreender a dinâmica dos processos protetores, ou seja, em vez de analisar quais tipos de crianças, família e fatores ambientais envolvidos, a preocupação mais recente visa a entender *como* esses fatores podem contribuir para um resultado positivo (LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006, p. 97).

Outros pesquisadores (HOWARD; DRYDEN; JOHNSON, 1999; LUTHAR, 2003; LUTHAR; CICCHETTI; BECKER, 2000; RUTTER, 1985, UNGAR, 2003) reforçam a ideia de que essas discussões possibilitam a construção de novos conhecimentos teóricos bem como de novos desenhos metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas acerca dessa temática que permitam uma abordagem qualitativa. Pesquisadores como Ungar (2003), Howard, Dryden e

¹¹ Trombeta, L. H. & Guzzo, Mr.s.l. (2002). Enfrentando o cotidiano adverso. Estudos sobre resiliência em adolescentes. Campinas. Alínea. O levantamento bibliográfico realizado pelas autoras em diversas fontes cobriu os anos de 1990 a 1997. Em português, utilizaram-se as palavras resiliência psicológica e resiliência.

Jhonson (1999) e Smokowski, Reynolds e Bezruczko (2000) enaltecem o uso de métodos qualitativos nas pesquisas sobre resiliência.

Desse modo, a presente pesquisa, além de adotar os princípios da inserção ecológica, enquadra-se na abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso descritivo interpretativo onde a descrição dos dados segue um percurso que elucida os registros do/a pesquisador/a, os passos por ele/a desenvolvidos e as interpretações que dá aos dados.

A abordagem qualitativa “implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto da pesquisa, para extrair deste convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 2).

Por permitir uma aproximação íntima entre sujeito e objeto, a abordagem qualitativa configura-se como a mais adequada para essa pesquisa, uma vez que considera um universo de significados, valores e atitudes, o que equivale a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos humanos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). Essa abordagem “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32), busca salientar os aspectos “holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno” (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004, p. 201).

Bronfenbrenner (1996, p. 23), afirma que “uma investigação é considerada ecologicamente válida se executada num ambiente natural e envolve objetos e atividades da vida cotidiana”. Desse modo, é possível afirmar que a abordagem qualitativa é a mais adequada para nosso estudo, pois tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados. A relevância do significado atribuído pelos participantes da pesquisa a cada situação vivida por eles também importa, não para julgá-los, mas para captar a “luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é freqüentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Logo, os significados atribuídos pelos participantes da pesquisa das questões referentes às oficinas pedagógicas são importantes para identificação dos fatores de risco e/ou proteção presentes no contexto escolar, de acordo com a significação desse grupo de participantes.

Ao ancorar nossa pesquisa nos princípios da abordagem qualitativa, fazemos uso da descrição no que diz respeito aos dados colhidos na realidade. A descrição detalhada das características de uma população ou de um determinado fenômeno constitui-se em um dos objetivos da pesquisa descritiva (GIL, 2007), pois “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Descrever de modo fiel os dados colhidos, na realidade tem como objetivo garantir a riqueza de detalhes e, por esse motivo, nenhuma informação pode ser descartada. O uso do diário de campo e a transcrição na íntegra das entrevistas caracterizaram-se como instrumentos relevantes para a compreensão da perspectiva dos participantes deste estudo.

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 66).

A abordagem qualitativa possibilita inúmeros meios de investigação. Adotamos a modalidade estudo de caso, que segundo Yin (2005), propicia ao pesquisador a descrição de fatos cotidianos dentro de seu contexto real.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes (FONSECA, 2002, p. 33).

No presente estudo, o interesse volta-se para uma instituição de ensino cujo trabalho desenvolvido no turno inverso ocorre por meio da ampliação da jornada escolar com diferentes Oficinas Pedagógicas.

Entendemos que a triangulação dos dados oriundos das diferentes fontes de coleta utilizados pode favorecer o uso dos princípios da inserção ecológica, método de pesquisa coerente com o aporte teórico adotado em nosso estudo. Autores como André (2005), Yin (2005) e Martins (2006) afirmam que a triangulação dos dados

colhidos na realidade pode ser considerada como procedimento fundamental à validação da pesquisa, considerando que:

a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa (MARTINS, 2006 p. 80).

O esforço da pesquisadora concentrou-se em alinhar os caminhos metodológicos de modo a ouvir os sujeitos participantes a fim de capturar os sentidos atribuídos por eles às relações entre os processos de escolarização e a resiliência. Os procedimentos de coleta utilizados foram observação, diário de campo e roteiro de entrevista semiestruturada dirigida aos alunos, familiares, professores e gestores¹².

4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nessa pesquisa, o interesse esteve voltado para uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I com regime de Ampliação de Jornada, localizada em Londrina/PR, considerando como sujeitos participantes do estudo 10 alunos,¹³ 10 familiares,¹⁴ 16 professores¹⁵ e os gestores da instituição (direção e auxiliar de supervisão).

¹² O termo *gestores* será utilizado como sinônimo quando nos referirmos às funções de direção e auxiliar de supervisão e a letra G será utilizada para identificá-los na análise dos dados.

¹³ Os nomes dos *alunos* participantes da pesquisa foram substituídos pela letra A seguida dos números 1, 2,... 10.

¹⁴ Os nomes dos *familiares* participantes da pesquisa foram substituídos pela letra F seguida dos números 1, 2,... 10.

¹⁵ Os nomes dos *professores* participantes da pesquisa foram substituídos pela letra P seguida dos números 1, 2,...16.

5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

5.1 COMPROMISSOS ÉTICOS

Antes de iniciar a pesquisa, foram apresentados à escola e à Secretaria Municipal de Educação do Município de Londrina-PR os documentos e os procedimentos metodológicos a serem utilizados em campo. A escola firmou seu consentimento acerca da realização do estudo a partir da assinatura do documento que lhe confere o título de Instituição Cooparticipante. O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina CEP/UEL. O Parecer da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (Registro CONEP 523), de acordo com as orientações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/MS, parecer número 94/20014, foi emitido aos dezoito dias do mês de junho de 2014 sob o número CAAE 316997314.0.0000.5231 (Anexo A).

Com vistas a atender os compromissos firmados junto ao Comitê de ética, todo o material coletado e as informações obtidas ficaram restritos à pesquisadora e à respectiva orientadora, com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

5.2 OBSERVAÇÃO E DIÁRIO DE CAMPO

Como mencionamos na metodologia, a observação naturalística dos fenômenos cotidianos constitui-se em um dos pressupostos do referencial teórico adotado para este estudo (BRONFENBRENNER, 1996).

A observação propicia o contato estreito com o fenômeno pesquisado e pode ser utilizada como único método de investigação ou ser associada a outras técnicas de coleta, como por exemplo, a entrevista (LÜDKE; ANDRÉ; 1986). Segundo Pádua (2001, p. 157) a observação é um procedimento que “permite ao pesquisador observar uma parte da realidade, natural ou social, a partir de sua proposta de trabalho e das próprias relações que se estabelecem entre os fatos reais”.

Todos os dados coletados por meio das observações foram registrados em um diário de campo. Nesse instrumento é possível “colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (NETO, 1994, p. 63.). Segundo o autor:

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico em anotações for esse diário maior será o auxílio que oferecerá a descrição e à análise do objeto estudado (NETO, 1994, p. 63-64).

Desse modo, o diário de campo constitui-se em um instrumento de coleta de dados que tem por finalidade o registro de fatos reais percebidos no trabalho de campo. Nele constam informações captadas por meio das observações de comportamentos, gestos e expressões. No caso do estudo realizado, os registros no diário tanto permitiram ao pesquisador reconhecer suas próprias significações ao contexto pesquisado e desse reconhecimento eleger as categorias de análise, como se juntaram aos demais dados coletados por meio das entrevistas e compuseram o *corpus* de percepções do estudo.

5.3 ENTREVISTA

Ao elegermos a pesquisa qualitativa como a mais adequada para nosso estudo, utilizamos como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada que visa obter dados descritivos segundo a percepção do sujeito, o que propicia ao entrevistador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Em geral, as entrevistas podem ser *estruturadas* e *não estruturadas*, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista *aberta* ou *não-estruturada*, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como as estruturadas que pressupõe *perguntas previamente formuladas*. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas (NETO, 1994, p. 58).

A entrevista semiestruturada faz uso de questões semiabertas que favorecem a livre expressão do entrevistado, além de permitir a elaboração de outras perguntas, o que possibilita maior elucidação e aprofundamento do assunto em questão (TRIVIÑOS, 1987).

As questões elaboradas que compuseram o roteiro de entrevista dirigido aos familiares (Apêndice B), alunos (Apêndice C), professores (Apêndice D) e gestores (Apêndice E), constituíram-se em disparadoras de um diálogo acerca do sentido atribuído por esses sujeitos às questões referentes ao funcionamento das Oficinas Pedagógicas, e aos fatores de risco e/ou proteção presentes nesse contexto.

Em relação ao uso desse tipo de entrevista, Martins (2006, p. 27), afirma que “trata-se de uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações” tendo como base as suposições do pesquisador. Sendo assim, esse tipo de entrevista parte de questionamentos elaborados com base nas teorias e hipóteses de interesse do objeto de estudo da pesquisa, o que possibilita o surgimento de novas questões à medida que o entrevistado fornece as informações.

5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados colhidos foram analisados tendo em vista as proposições do modelo teórico adotado para esse estudo que valoriza as relações que se estabelecem ao longo do tempo entre o sujeito e o contexto no qual ele está inserido. Desse modo, foram eleitos dois elementos do aporte teórico que fundamenta o presente estudo: Contexto e Processo que serão analisados de modo integrado, pois o foco dessa análise recai nas significações produzidas e não somente nos elementos que compõem processo e contexto. Visando aprofundar a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes, foram criadas Unidades de Análise para cada um dos elementos investigados.

Assim, na interrelação entre processo e contexto foram criadas quatro unidades de análise: A primeira levantou aspectos sobre a escola, a organização pedagógica das oficinas, a participação dos alunos e a aprendizagem; a segunda unidade de análise apresenta um perfil dos profissionais que atuam nas oficinas e suas significações acerca do trabalho que desenvolvem; a terceira unidade de

análise evidencia o sentido atribuído pelos participantes da pesquisa acerca da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e a quarta unidade de análise apresenta as significações envolvidas nas interrelações escola e família para os participantes do estudo. Todas as unidades descritas buscaram identificar os fatores de risco e proteção presentes nas oficinas, relacionando-os à promoção da resiliência nesse contexto.

5.5 DESCRIÇÃO DOS PASSOS PERCORRIDOS

Os primeiros contatos com a instituição foram realizados pela pesquisadora em meados do mês de maio de 2014 por telefone e e-mail. Em uma das conversas com a direção, coloquei-me a disposição para esclarecimentos sobre a pesquisa a qual me propus realizar. Na mesma semana, marcamos um horário para que pudesse expor detalhes sobre o projeto de pesquisa e a direção demonstrou interesse em participar devido ao objeto de estudo que seria investigado e aporte teórico e metodológico adotado. Entretanto, explicou que era necessário comunicar aos professores que, por sua vez, colocaram-se à disposição da realização da pesquisa na escola.

Após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina CEP/UEL, aos vinte e oito dias do mês de agosto de 2014, foi realizada a primeira visita à escola com objetivo de levantar dados sobre a instituição no que diz respeito às questões relacionadas ao espaço físico, equipe pedagógica, funcionários, corpo docente, descrição da oferta, oficinas e histórico da instituição, por meio de uma conversa orientada por roteiro de entrevista (Apêndice A).

Na primeira semana do mês de novembro foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos alunos e aos respectivos familiares (Anexo B) das quatro turmas observadas, bem como aos professores e gestores (Anexo C). A todos os possíveis participantes da pesquisa foi esclarecido sobre os objetivos do estudo, ressaltada a importância de sua participação e garantido o sigilo de sua identidade, bem como das informações que viessem a prestar caso aceitassem contribuir com a pesquisa. Ao todo foram distribuídos 74 TCLE's para alunos e respectivos responsáveis. Aqueles que consentiram participar da pesquisa

de modo voluntário firmaram seus compromissos mediante a assinatura do documento. Conforme os mesmos foram voltando, devidamente preenchidos e assinados, estabeleceu-se contato com dez familiares e dez alunos para agendar dia e horário das entrevistas.

Cabe ressaltar que realizamos um estudo piloto para verificação das questões dos roteiros das entrevistas e não foi necessário realizar alterações. O tempo médio de duração das entrevistas com os professores, direção e supervisão foi de uma hora e as entrevistas com os pais e alunos foi de dez minutos aproximadamente. Além do roteiro de questões, utilizamos um gravador com vistas a garantir que a transcrição das entrevistas ocorresse na íntegra, eliminando-se apenas a repetição de palavras e os vícios de linguagem. Assim, procederam-se apenas alguns ajustes no intuito de favorecer a leitura, todavia, preservou-se o conteúdo manifesto em sua integralidade.

As entrevistas com os pais e alunos foram realizadas, em sua maioria, na própria escola. O local destinado para a realização de cada uma delas variou de acordo com a disponibilidade do espaço físico da escola no momento. Sobre a realização de entrevistas no local de trabalho, Duarte (2002) discorre acerca de alguns problemas que podem ocorrer na realização dessa atividade:

Entrevistas realizadas em locais de trabalho, por exemplo, geralmente trazem problemas difíceis de solucionar: situações externas frequentemente interrompem (um telefonema “importante”, uma decisão urgente, a secretária, recados, etc.), fazendo com que o entrevistado perca o “fio da meada” e se veja obrigado a retomar a narrativa de um ponto ou, até mesmo, a desistir de vez daquele assunto. Pessoas conversando e transitando por salas contíguas [...] costumam aguçar a ansiedade com relação ao tempo de duração do depoimento, interrompendo o livre fluxo de idéias e precipitando a interrupção do depoimento (DUARTE, 2002, p. 145).

Coube à pesquisadora a tarefa de providenciar o local mais adequado para a realização das entrevistas de modo que os depoimentos pudessem ser colhidos com tranquilidade e com o mínimo de interrupções. Sempre que possível observou-se qual sala de aula estava disponível, ou seja, qual professor estaria em Hora Atividade¹⁶ naquele determinado momento para emprestar a sala. Quando isso não

¹⁶ O professor tem direito de usufruir de 33% da sua Carga Horária para realização de estudos, elaboração de material e/ou atividades, planejamento, entre outros.

era possível, utilizamos espaços alternativos, como por exemplo, o refeitório, a biblioteca e a tenda que possui algumas mesinhas e banquinhos.

Dentre os dez familiares entrevistados, três deles receberam a pesquisadora em sua residência em diferentes horários, inclusive no sábado. As crianças só foram entrevistadas após a entrevista de seu respectivo responsável. Optamos por incluir os familiares dos alunos como participantes da pesquisa pelo fato da família constituir-se um microssistema que interage diretamente com o microssistema escolar no qual a pessoa em desenvolvimento, neste caso o aluno, também se encontra inserido, formando assim o mesossistema. Essa inclusão se justifica pela necessidade de ouvir as significações que os familiares têm acerca das questões que envolvem o trabalho desenvolvido especialmente nas Oficinas Pedagógicas e a questão da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

PARTE III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao retomar o objetivo geral do estudo, os dados foram apresentados de modo a analisar o Processo e o Contexto da oferta da educação integral por meio da ampliação da jornada escolar e as Oficinas Pedagógicas de uma escola municipal de Ensino Fundamental de Londrina e a promoção da resiliência no espaço escolar. Por se tratar de um estudo de caso, os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados são descritos a seguir, bem como as unidades de análise que emergiram dos dados.

6 CONTEXTO E PROCESSO

A análise dos dados baseou-se na articulação com o modelo proposto pelo referencial teórico adotado neste estudo, cuja opção foi por integrar os resultados obtidos por meio dos instrumentos de coleta dos dados utilizados, enquadrando as observações realizadas e as respostas dos participantes aos elementos do modelo idealizado por Bronfenbrenner (1996).

6.1 PRIMEIRA UNIDADE DE ANÁLISE: A ESCOLA, A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS OFICINAS E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM A APRENDIZAGEM¹⁷

A Escola Municipal na qual realizamos a pesquisa oferece Ensino Fundamental de 9 anos em tempo integral com oferta de 1716 horas em 200 dias letivos, sendo o horário de entrada dos alunos às 8 horas e a saída às 17 horas com uma hora de almoço pedagógico, o que totaliza nove horas diárias de permanência na instituição. Foi inaugurada oficialmente no dia 13 do mês de agosto de 2013 contando inicialmente com 220 matrículas. Em 2013 foram matriculados alunos provenientes de vários bairros, pois nessa época a intenção da Secretaria de Educação era “desafogar” algumas escolas. A partir de 2014 as matrículas foram

¹⁷ A aprendizagem, na perspectiva da educação integral, está para além da apropriação de conteúdos escolares.

realizadas tendo como referência as orientações do georrefereciamento. Segundo os gestores, *“a maioria dos alunos é oriunda dos meios populares mais simples, dos bairros mais periféricos. Em sua maioria não possuem os materiais necessários para estudo, e não são acompanhados frequentemente pelos pais”*¹⁸.

No que diz respeito à estrutura física da escola, possui nove salas de aula, construída em alvenaria, com área total de 2.110,39 metros quadrados e capacidade para atender 240 crianças do 1º ao 5º ano em tempo integral. Possui ampla biblioteca, sala de recursos, casinha que fica ao lado da quadra, quadra poliesportiva coberta, refeitório, espaço da cozinha, depósito de alimentos, sala dos professores, vestiário com banheiro para funcionários, pátio com mesa para jogos, hall de entrada, área de serviço com pia, quatro banheiros amplos sendo dois para os meninos e dois para as meninas e mais um banheiro adaptado para crianças com necessidades especiais, almoxarifado e área administrativa com secretaria e sala para computadores e copiadora, sala de supervisão, sala da direção, rampas de acesso e amplo estacionamento.

Possui nove turmas do 1º ao 5º ano, sendo uma turma de 1º ano, duas de 2º ano, duas de 3º ano, duas de 4º ano e duas de 5º ano e uma sala onde funciona contraturno escolar no período da tarde somente para as crianças que apresentam dificuldades escolares. No ensino formal os alunos realizam atividades complementares, como por exemplo, Educação Física, Inglês, Projeto de Literatura, Projeto de Poesia e Hora do Conto. Os projetos são organizados por idade. Os 4º e 5º anos participam do Projeto de Poesia e os alunos 1º, 2º e 3º anos participam do Projeto de Literatura.

No quadro a seguir, é possível visualizar a descrição da Oferta tanto das turmas do Ensino formal (escolaridade) e das que são ofertadas no Turno inverso (Oficinas Pedagógicas), divididas em dois blocos.

Quadro 3: Descrição da Oferta da Escola

TURNO	ANO/OFFICINAS
Matutino	1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos – Ciclo de Alfabetização
Matutino	2º Ano do Ensino Fundamental de nove anos – Ciclo de Alfabetização
Matutino	3º Ano do Ensino Fundamental de nove anos – Ciclo de Alfabetização
Matutino	4º Ano do Ensino Fundamental de nove anos – Ciclo de Alfabetização

¹⁸ As falas dos participantes da pesquisa foram grafadas em itálico com o intuito de diferenciá-las de outras citações autorais.

Matutino	5º Ano do Ensino Fundamental de nove anos – Ciclo de Alfabetização
Vespertino	Oficina Ambiente e Investigação - 1º, 2º e 3º Ano
Vespertino	Oficina Arte - 1º, 2º e 3º Ano
Vespertino	Oficina Artes Cênicas – 1º, 2º, 3º e 4º Ano
Vespertino	Oficina de Jogos Matemáticos - 1º, 2º e 3º Ano
Vespertino	Oficina Recreação - 1º, 2º e 3º Ano
Vespertino	Oficina de Produção de Texto- 1º, 2º e 3º Ano
Vespertino	Oficina Musicalização - 1º, 2º e 3º Ano
Vespertino	Oficina Saúde e Alimentação - 3º, 4º e 5º Ano
Vespertino	Oficina Artes Cênicas - 3º, 4º e 5º Ano
Vespertino	Oficina Informática -3º, 4º e 5º Ano
Vespertino	Oficina Produção de texto - 3º, 4º e 5º Ano
Vespertino	Oficina Esportes e Jogos Alternativos - 3º, 4º e 5º Ano
Vespertino	Oficinas Mídias na Escola - 3º, 4º e 5º Ano
Vespertino	Oficina Língua Inglesa - 3º, 4º e 5º Ano
Vespertino	Oficina Ginástica Artística – 2º e 3º Ano
Vespertino	Oficina Prática Circense – 4º e 5º Ano

Fonte: A própria autora.

A descrição da escola é importante para conhecer a realidade pesquisada e revelar dados sobre a organização das Oficinas Pedagógicas desenvolvidas no turno inverso. Essas foram criadas segundo os Eixos propostos nas Diretrizes Municipais para Ampliação de Jornada no Município de Londrina e de acordo com a oferta da escola no ensino formal.

Quadro 4: Oficinas ofertadas em 2014.

BLOCO 1		BLOCO 2	
EIXOS	OFICINAS	EIXOS	OFICINAS
Linguagem Oral e Escrita	➤ Produção de Texto	Linguagem Oral e Escrita, Matemática	➤ Produção de Texto ➤ Inglês
Matemática	➤ Jogos matemáticos	Matemática	➤ Oficina de Informática-Khan Academy ¹⁹
Linguagem Artística	➤ Artes ➤ Artes Cênicas (Teatro) ➤ Musicalização	Linguagem Artística	➤ Artes Cênicas (Teatro)
Linguagem Lúdica e Esportiva e Formação Pessoal	➤ Recreação (Casinha de Boneca) ➤ Ginástica Artística	Linguagem Lúdica e Esportiva e Formação Pessoal	➤ Esportes e Jogos Alternativos ➤ Prática Circense

¹⁹ O projeto *Khan Academy* da fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos com a missão de oferecer ensino de qualidade gratuito para qualquer pessoa, em qualquer lugar. Por meio das atividades desenvolvidas os alunos das redes públicas de ensino em todo o Brasil podem aprender matemática de um jeito simples e divertido. Para maiores informações acesse <http://www.fundacaolemann.org.br/khan-academy>

			(Circo)
Formação Sócioambiental e Ciência e Tecnologia	➤ Ambiente e Investigação (Horta)	Formação Sócioambiental e Ciência e Tecnologia	➤ Saúde e alimentação ➤ Mídias na Escola

Fonte: A própria autora.

O Bloco 1 possui seis turmas e é composto por alunos do Primeiro Ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, alunos do 1º, 2º e 3º ano. Cada turma recebe o nome de uma letra, portanto no Bloco 1 temos as turmas A, B, C, D, E e F. As quais participam das atividades desenvolvidas nas Oficinas de Produção de Texto, Jogos Matemáticos, Arte, Artes Cênicas, Recreação, Ambiente e Investigação, Ginástica e Musicalização.

O Bloco 2 também possui seis turmas e é composto por alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental I, ou seja, por alunos do 4º e 5º ano. Apenas alguns alunos do 3º ano²⁰ foram incluídos em turmas desse Bloco. As oficinas ofertadas no Bloco 2 são: Produção de Texto, Mídias na Escola, Khan Academy (informática), Artes Cênicas, Esportes, Saúde e Alimentação, Inglês e Circo. Cada turma deste Bloco também recebe o nome de uma letra, portanto no Bloco 2 temos as turmas G, H, I, J, K, e L.

Constatamos por meio da observação realizada que sob o ponto de vista didático, a organização das Oficinas atende as orientações das Diretrizes Pedagógicas para Ampliação da Jornada Escolar, o que pode caracterizar-se como proteção, uma vez que contempla as diferentes linguagens a serem desenvolvidas nesse contexto.

Cabe ressaltar que as Oficinas de Ginástica Artística e Prática Circense fazem parte de projetos complementares, cujos profissionais responsáveis pela execução e acompanhamento das atividades desenvolvidas fazem parte de programas externos que possuem parcerias com a Secretaria Municipal de Educação, a saber, ALGA²¹ e PROMIC²² respectivamente.

Embora não atenda a demanda das Oficinas, no que diz respeito a locais mais apropriados para a realização de atividades específicas como Artes Cênicas,

²⁰ Alguns alunos alfabetizados do 3º ano foram incluídos no Bloco 2 para participarem da Oficina denominada Khan Academy (Informática).

²¹ ALGA: Associação Londrinense de Ginástica Artística. Conteúdo disponível em: <http://algalondrina.com.br>

²² PROMIC: Programa Municipal de Incentivo à Cultura. Conteúdo disponível em: http://www1.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=234&Itemid=307

Circo, Recreação e Ginástica, a escola é ampla e possui boa estrutura física. Apesar de a questão do espaço físico não ter sido tratada diretamente em nenhuma das unidades de análise, esse foi um aspecto citado pelos professores.

Atualmente, nos debates acerca da ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação integral, existe uma tensão nas discussões especialmente no que tange a administração do tempo e dos espaços escolares. Embora muitas vezes tais variáveis sejam citadas isoladamente, entendemos que ambas coexistem de modo simultâneo no contexto escolar. Esse fator, em nosso entendimento, pode oferecer risco às condições de aprendizagem nesse contexto, uma vez que limita as possibilidades de atuação dos professores como podemos constatar no depoimento de P10.

P10: Não existe espaço porque nós temos nove salas de aula para catorze oficinas (porque a oficina de esportes e circo é na quadra mesmo) é um absurdo que isso aconteça. Nos dias de chuva, os alunos que vão para o pátio, que vão para a quadra, que vão para a casinha (na casinha não cabe uma oficina inteira lá dentro), mas a professora tem conseguido realizar milagres né, todos vão para a biblioteca [...] então na biblioteca funcionam as vezes duas e até três oficinas. Então, num único espaço funcionarem três oficinas diferentes, as professoras têm que ter uma dinâmica muito boa e os alunos têm que estar realmente muito interessados se não dispersa e nessa escola o que falta é espaço. Então é uma questão de estrutura física.

Durante as observações realizadas e registradas no diário de campo, foi possível acompanhar o esforço realizado por uma das professoras que não possui sala para realização de sua oficina para encontrar um local onde pudesse acomodar os alunos para desenvolver suas atividades. A professora conseguiu uma sala para trabalhar com as crianças nos primeiros quarenta e cinco minutos da aula e depois ela deslocou-se para o pátio. A princípio seu local destinado era embaixo de uma tenda localizada no pátio da escola. Entretanto, nos dias chuvosos ou excessivamente quentes ou frios, a professora e os alunos têm que se deslocar para outros locais a depender da disponibilidade dos demais colegas em compartilhar o mesmo espaço.

Cabe ressaltar que essa é uma prática comum para os professores responsáveis pelas oficinas que são realizadas na quadra, na casinha de boneca e no pátio. Sobre a falta de espaço físico P6, P8 e P9 relataram que:

P6: falta salas apropriadas, pra minha oficina mesmo não existe uma brinquedoteca na escola, essa casinha né que nós adaptamos né... O problema é o espaço físico que é bem limitado, por mais que a gente busque melhorar, ter brinquedo, eu chego aqui na segunda feira muitas vezes foi invadido, pularam lá dentro e estragaram todas as bonecas... Então dificuldade do espaço físico é muito grande mesmo, eles tinham que ter mais brinquedos e não tem... Eu já tentei fazer várias coisas, produzir brinquedos com material reciclado...

P8: O espaço físico é um pouquinho complicado, quando chove não tem onde dar aula, na tenda o chão é áspero então não dá pra trabalhar com flexibilidade, eles podem se machucar, então é... Tem as mesinhas de cimento que ficam lá, então é perigoso também... Mas a gente vai se virando...

P9: Eu acho assim que as oficinas só precisariam ser mais bem estruturadas na questão de materiais, na questão de espaço físico, sabe, “pra” contemplar mesmo objetivo delas né, porque como trabalhar mídias sem ter mídias... Sem ter computadores, sem ter nada... Então, se a gente for parar “pra” analisar nossa escola hoje o que nos falta é exatamente isso: são os materiais, é a questão do espaço físico adequado “pra” que o trabalho aconteça... Eu acho que a gente ainda faz muito, um bom trabalho com o que tem... Mas seria muito melhor se tivesse os materiais e o espaço. Tem oficina que acontece numa tenda, é um horror, quando está muito calor, muito frio não dá “pra” ficar lá. Então essa questão estrutural e de materiais é que torna o nosso trabalho bem difícil e desanima algumas vezes porque você quer trabalhar algumas coisas novas, interessantes e você não tem recursos “pra” isso.

Considerando o dinamismo dos fatores de risco e proteção, Tavares (2001) e Poletto e Koller (2008) afirmam que uma das funções do fator protetivo é interagir com as condições adversas e acionar mecanismos que viabilizem melhoria na adaptação do sujeito. Isso pôde ser evidenciado ao passo em que os professores buscavam adaptar-se à falta de espaço para realizarem suas atividades junto aos alunos nas oficinas.

Durante as primeiras visitas à instituição, realizadas nos dias 24 e 25 de setembro de 2014, foi possível acompanhar a dinâmica e rotatividade de todas as Oficinas. Tendo em vista que o modo de organização das Oficinas Pedagógicas por Blocos é diferente, as observações para coleta de dados foram realizadas de modo a contemplar a oferta da escola, uma vez que nem todas as turmas de cada Bloco realizam as mesmas Oficinas. Assim, com o intuito de visualizar e conhecer o trabalho desenvolvido pela escola optou-se por escolher duas turmas de cada Bloco para acompanhar durante três semanas cada uma, o que totalizou doze semanas de observações. Outro aspecto relevante em relação às observações é que a

pesquisadora acompanhou as turmas em todos os rodízios de Oficinas propostos, desse modo, em cada tarde foi possível acompanhar três aulas diferentes.

Posto isso, iniciamos as observações pelo Bloco 1. A primeira turma observada do Bloco 1 possui 20 alunos, sendo sete meninas e 13 meninos de idades e turmas diferentes. Destes, dois alunos possuem seis anos, sete alunos possuem sete anos e 11 alunos possuem oito anos. A segunda turma observada do Bloco 1 possui 18 alunos, sendo sete meninas e 11 meninos também de idades e turmas diferentes. Destes, um aluno possui sete anos, oito alunos possuem oito, sete alunos possuem nove anos e dois alunos possuem 10 anos. No Bloco 1 as turmas que participam da Oficina de Ginástica Artística não participam da Oficina de Artes Cênicas e vice-versa.

Na terceira semana em contato com a realidade pesquisada, foi possível perceber que tanto os professores do Bloco 1 (com os quais eu tive maior contato nesse período) como também os alunos de maneira geral, estavam mais à vontade com a presença da pesquisadora na escola. No entanto, ainda era comum ser abordada no pátio principalmente pelos alunos das séries finais (Bloco 2) curiosos em saber que tipo de trabalho estava sendo realizado na escola.

Finalizando essa etapa de observações no Bloco 1 nos deslocamos para o Bloco 2, constituído pelos alunos dos anos finais do Ciclo de alfabetização e onde são ofertadas as Oficinas de Prática Circense e Esportes e Jogos Alternativos. Destacamos que, no Bloco 2, as turmas que participam da Oficina de Circo não participam da Oficina de Esportes e vice-versa.

A primeira turma observada no Bloco 2 possui 17 alunos, sendo oito meninos e nove meninas. Assim como no Bloco 1, as idades e turmas de cada aluno que compõem as turmas das oficinas são diferentes. Destes, um aluno possui oito anos; sete alunos possuem nove anos; cinco alunos possuem 10 anos; três alunos possuem 11 anos e apenas um aluno possui 12 anos. A segunda turma observada possui 17 alunos, sendo 10 meninas e sete meninos. Destes, uma criança possui oito anos; uma criança possui nove anos; oito crianças possuem 10 anos e sete crianças possuem 11 anos.

Quanto à organização dos horários propostos para a realização das oficinas, os depoimentos revelaram que a dinâmica de troca de oficinas durante a tarde funciona bem, embora questionem a ausência de preocupação pedagógica na distribuição do tempo destinado a cada oficina segundo as especificidades de cada

eixo a ser trabalhado, o que pode significar risco ao contexto de aprendizagem, pois o tempo de duração destinado para cada oficina acaba sendo cansativo tanto para os professores quanto para os alunos, como podemos observar no depoimento de P3, P5 e P8:

P3: eu acho que o tempo de Oficina é muito grande, uma hora e vinte. Eu acho que fica saturado porque o seu planejamento, a sua atividade, não dura uma hora e vinte. Então assim, acaba direcionando pra brincadeiras, pra outras coisas né...

P5: A gente tem três oficinas de mais ou menos uma hora e vinte por dia, então se fosse um tempo menor eu acho que ia render mais, teria menos tempo na oficina e teria uma oficina a mais por exemplo. Por exemplo, quatro oficinas de menos tempo, igual no regular. Eu acho que a gente trabalharia com eles e eles não ficariam tão cansados, a gente teria um tempo pra trabalhar a atividade, uma atividade bem trabalhada, eu acho que eles iriam se desenvolver mais...

P8: Pra mim existem oficinas que deveriam ter mais tempo e outras menos, dependendo do eixo trabalhado isso é muito importante...

É possível dizer que conceito de risco pode estar presente nessa situação no que diz respeito ao tempo destinado à aprendizagem em cada oficina, uma vez que, não existe distinção entre os “tempos de aprendizagem” em cada oficina e suas especificidades pedagógicas. Em nosso entendimento, essa condição oferece risco, pois interfere na aprendizagem de modo negativo, uma vez que estamos tratando de ações escolares em relação ao aluno.

Nos dois Blocos de Oficinas os professores responsáveis pela segunda e ultima aula do dia devem conduzir a turma até o refeitório para o lanche da tarde e jantar, respectivamente e, por esse motivo, a aula deve ser interrompida:

P8: O tempo das oficinas é bacana, porém como tem essa quebra a primeira aula tem mais de uma hora, a segunda menos porque tem o lanche e a terceira tem jantar, então assim, não é proporcional o tempo né das oficinas, então tem oficina que tem um tempo maior, na verdade, todas têm o mesmo tempo, mas daí você tira, desconta né o lanche e a janta e já acaba diminuindo.

As observações e os registros realizados no diário de campo permitiram constatar que é comum, ao final das aulas, os professores deixarem os alunos à vontade, sem uma atividade dirigida até dar o tempo para a troca de Oficinas. Muitos

brincam, conversam, correm pela sala ou até mesmo ficam sem fazer nada até dar o horário para a troca da próxima oficina.

Os depoimentos de P3, P5 e P8 vêm ao encontro de tais registros, pois revelam que o tempo nas oficinas não tem sido bem aproveitado no que diz respeito às atividades desenvolvidas, uma vez que na perspectiva da educação integral a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola deve estar relacionada ao aumento qualitativo de experiências e atividades que constituem a jornada escolar.

Cavaliere (2009) afirma que o simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos e por esse motivo é importante refletir sobre as diferentes dimensões da educação integral, especialmente a administração do tempo. Desse modo, “a *extensão* do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma *intensidade* do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar” (BRASIL, 2013).

As Oficinas devem configurar-se em um local acolhedor e seguro que propicie aos alunos situações de aprendizagem, que possibilitem compreender e expressar o mundo utilizando diferentes linguagens. Para que isso ocorra é necessário pensar a aprendizagem de modo contextualizado e dinâmico, proporcionando uma organização espacial e temporal que desperte no aluno o desejo de aprender e o sentimento de pertencimento mediante as vivências ocorridas nesse ambiente.

O espaço retrata a relação pedagógica. Nele é que nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nossos crescimentos, nossas dúvidas. O espaço é o retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação [...] e organização [...] a nossa maneira de viver esta relação (FREIRE, 1994, p. 96).

Na perspectiva da educação integral, o espaço físico e social, bem como a representação e significados que permeiam sua organização tornam-se fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Nesse viés, Frago e Escolano (1998, p. 78) explicam que:

Todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma

interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica.

Refletindo sobre a amplitude do Tempo na perspectiva bioecológica enquanto elemento que marca as transformações e histórias vivenciadas ao longo da trajetória da pessoa, é possível traçar uma linha tênue entre a relevância desse elemento e a aprendizagem, uma vez que, conforme Brasil (2013, p. 35), no processo de aprender

[...] o tempo assume grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem. Também requer considerar o tempo de cada um dos parceiros da comunidade: o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, que envolve mais experiências que podem ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo da escola (BRASIL, 2013).

Assim sendo, segundo os apontamentos da perspectiva bioecológica, a dimensão temporal passa a assumir papel relevante na aprendizagem, pois a depender do tempo em que um determinado evento ocorreu, nesse caso passamos a considerar como evento a aprendizagem, ele terá diferente impacto, influência e sentido para um indivíduo ou população. As relações estabelecidas nas Oficinas Pedagógicas ao longo do tempo de permanência do aluno no microssistema escolar são exemplos de microtempo. O qual refere-se à continuidade *versus* descontinuidade visivelmente presente nos episódios contínuos e descontínuos do processo proximal, uma vez que devemos considerar a interação recíproca e dinâmica da pessoa, processo e contexto (NEIVA-SILVA; ALVES; KOLLER, 2004; POLETTTO; KOLLER, 2008; NARVAZ; KOLLER, 2004; CECCONELLO; KOLLER, 2004).

Outro dado interessante é o fato de que tanto as turmas do Bloco 1 quanto do Bloco 2 são formadas por alunos de idades/anos diferentes. Em um dos protocolos colhidos com os gestores podemos entender a lógica adotada para tal organização que revela preocupação com questões organizacionais, de horários.

G1: Essa parte, essa montagem foi assim uma coisa nossa mesmo... E foi assim “vamos ver no que vai dar” porque como eu te falei, a gente não tinha experiência nenhuma e nós não sabíamos como formar essas turmas nós não queríamos deixar eles com as mesmas turmas que eles são de manhã, a gente queria misturar ao máximo porque, pra uma melhor socialização mesmo, a gente queria assim

que eles interagissem com todos, todos com todos... E aí nós pensamos, como que a gente faz? Vamos colocar os menores com os maiores? Vamos separar.... Daí nós ficamos pensando... E agora, nós vamos fazer como, vamos misturar? Nós resolvemos fazer assim, o bloco 1 só com os menores, o bloco 2 com os maiores e os terceiros anos que estão no meio a gente dividiu meio que por maturidade, sabe... Aqueles que são mais infantis, que assim do terceiro ano são mais criancinhas, mas sabe assim e daí colocamos no bloco 1 e os maiorzinhos, mais maduros colocamos no 2... Daí nós fizemos essa experiência assim aleatória... Não sei se pro ano que vem vai funcionar assim, nós estamos pensando ainda na hora de montar as turmas qual critério nós vamos usar esse ano... Mas eu achei que foi bom, foi muito bom... Eles se relacionaram bastante entre si... É... Os grandes, os maiores, eles me ajudaram muito a cuidar dos pequenos... Os pequenos também dão exemplo e acabam aprendendo com os maiores, os maiores ensinam eles algumas coisas, então eu gostei.

Como podemos notar, a organização das oficinas em dois blocos priorizou especialmente a idade dos alunos e, aos olhos da gestora, a experiência foi positiva uma vez que proporcionou maiores possibilidades de interação. Os depoimentos dos professores vêm ao encontro das colocações da gestão, pois eles também acreditam que a heterogeneidade na composição das turmas favorece a interação entre os alunos. No entanto, em alguns momentos esse fator acaba por dificultar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, como podemos verificar nos protocolos de P1, P3, P7, P8, P9, P10 e P11.

P1: Ah, eu acho muito bom. Eu penso o seguinte que os alunos de primeiro ano junto com os alunos de segundo em algumas oficinas dificultam o trabalho, mas também tem a questão de que eles estão aprendendo com o outro né. Por que alunos de primeiro, segundo e terceiro misturado, acabam um aprendendo com o outro e eles têm essa interação entre eles. Eu acho bom. Eu acho que é legal porque se fosse a turma inteira fechada nas oficinas eu acho que não seria tão proveitoso quanto essa coisa da mistura que eu elejo como fator positivo. Às vezes dificulta um pouco mais o trabalho, mas eu acho que é positivo sim.

P3: Eu acho que é bom para eles estarem em turmas assim mistas. Isso eu considero positivo. Na minha turma especificamente eu acho um pouquinho mais difícil de trabalhar, por conta da mistura dos pequenininhos. Mas eu acho que nas outras oficinas pra eles é ótimo, como na oficina de Arte, de Música, eles estarem juntos com os maiores e o contrário também. E é legal essa coisa do cuidado um com o outro, eu acho que é bacana.

P7: Eu penso que eles se relacionam bem, assim na medida do possível né, a gente vê as discussões, os atritos que eles têm entre eles, coisa normal de criança né...

P8: É, dependendo da oficina eu acho que pode complicar né porque aí você pega criança de escolaridade diferente, de idade diferente, com estágios diferentes né, são estágios diferentes né de aprendizado então pode atrapalhar um pouco as oficinas, Na minha não muito, o ideal seria que as idades fossem mais próximas né, mas não interferiu não...

P9: Olha, eu não gosto da mistura dos terceiros anos por eles serem muito pequenos, eles são pequenos de tamanho, eles são pequenos, eles são imaturos, eles são criancinhas mesmo. O quarto e o quinto ano, eles já estão na pré adolescência, então a fala deles é diferente, as ideias deles são diferentes, e eu vejo que o terceiro ano fica para trás... Os que conseguem acompanhar os grandes até se entrosam, mas o que são mais criancinhas mesmo acabam ficando só entre eles, ou ficando isolados, apesar dos mais grandes sempre você vê assim que tem interesse de tá ajudando os menores, não só de tá ajudando é fisicamente, mas tá ajudando na teoria, na escrita, não entendeu eles vão, eles explicam e eles sempre tão assim é buscando, pelo menos eu observo né ajudar um ao outro, se sociabilizando...

P10: A princípio, a princípio eu era contra, eu fiquei horrorizada de saber que crianças que ainda não tinham alcançado a alfabetização, mas já estavam no terceiro ano e iriam participar ao lado de crianças já de quinto ano né de igual pra igual, a princípio eu fui contra e isso aí é uma fala que aqui na escola todo mundo ouviu e eu falei mesmo, mas aos poucos eu fui percebendo uma coisa, os mais velhos adotam os mais novos, eles ajudam, e os mais novos também têm algumas habilidades e eles favorecem os maiores. Então existe entre eles uma situação assim de é ajuda recíproca, aquilo que eu consigo fazer eu faço e te ajudo, aquilo que eu não consigo você me ajuda e quando alguns alunos por exemplo, falando de questão de séries né, alguns alunos do terceiro ano é, terem uma facilidade maior em alguns conteúdos e os maiorzinhos não terem, quando esses menores dão uma resposta acertada, os maiores ficam “mais como?”, então eles vão atrás, eles vão atrás pra tentar descobrir o porque, eles tentam recuperar isso pra eles e.... é um incentivo né. Então o que está acontecendo, o que tem maior facilidade auxilia o que tem menor facilidade. Então existe bem isso aí, e até mesmo a gente nota um certo, quase que paternalismo dos maiores com os menores, eles protegem, isso não cem por cento, não cem por cento. Em algumas turmas é, quem pode mais fala mais alto, é o que em todas as oficinas, todos os professores estão tentando ajeitar justamente isso aí, pra que eles passem a ter o mesmo comportamento ou semelhante aos demais.

P11: Eu acho que as crianças menores estão saindo prejudicadas na área de interesse delas sabe, na questão da coisa mais voltada pra elas, o jeito do professor porque se a maioria é de maiores você esquece um pouco que os pequenos estão ali e se você fizer coisa muito infantil, os grandes não vão querer dar atenção, então eu acho assim... Apesar de que, entre eles no relacionamento das brincadeiras eu percebo que foi bem aceito, acho que é mais uma questão de criatividade das professoras que não atingem todas as

faixas etárias, acaba sendo uma atividade que centra mais... é mais chato na verdade, eu acho que nem pros grandes deveria ser proposto esse tipo de atividade... Agora entre eles eu senti assim que os pequenos foram meio adotados assim sabe, tem os pequenos que se dão assim com todos sabe, mas os com mais dificuldades acabaram se entrosando...

Diante das falas apresentadas, a questão da organização da oficina no que diz respeito à idade/série dos alunos pode ser considerada um fator de proteção se pensarmos nas redes de apoio e nas possibilidades de interações que essa heterogeneidade proporciona, mas também pode ser considerada como risco do ponto de vista didático pedagógico uma vez que as falas apresentadas denunciam a dificuldade dos professores em trabalhar de modo satisfatório com alunos de idades diferentes nas mesmas turmas.

É possível perceber que, aos olhos dos professores e gestores, essa organização tem dois pólos de resultados: por um lado contribui para o desenvolvimento das crianças, propiciando maiores possibilidades de interação e por outro dificulta o trabalho dos professores que possuem oficinas relacionadas aos eixos linguagem oral, escrita e matemática, pelos diferentes níveis de compreensão dos alunos. Da mesma maneira que a relação estabelecida entre alunos de idades diferentes nas oficinas pode configurar-se como proteção se considerarmos diversidade de interações possíveis nesse ambiente, esse mesmo fator pode caracterizar-se como risco se pensarmos na dificuldade relatada pelos professores em contemplar todas as faixas etárias em suas aulas, nas condições em que as oficinas são propostas.

Não podemos deixar de discorrer sobre o modo como o cenário escolhido para o estudo está organizado, no que concerne às questões relacionadas à metodologia, ao planejamento e à avaliação do trabalho realizado. Esclarecemos que não temos a pretensão de discorrer detalhadamente sobre essas questões, entretanto, pontuá-las é necessário para que possamos compreender o modo como o trabalho pedagógico tem sido organizado, para posteriormente identificar, a partir das significações dos sujeitos participantes da pesquisa, os fatores de risco e proteção.

Uma das questões que norteou o roteiro de entrevista foi elaborada com o intuito de conhecer a metodologia de trabalho adotada, o modo de organização e planejamento das oficinas. Foi possível perceber que não há consenso entre o grupo

sobre o modo de organização, registro e planejamento. Grande parte dos professores se organiza utilizando registros pessoais, como exemplificado no relato a seguir:

P5: O registro é um controle pessoal que eu deixo no meu planejamento e daí fica à disposição da supervisão, da diretora pra ver né... Então é assim no meu planejamento mesmo...

Com o intuito de apreender a totalidade das questões que envolvem o trabalho pedagógico desenvolvido nas Oficinas, questionamos se os professores baseavam suas práticas pedagógicas em alguma teoria de desenvolvimento humano ou de educação e, do mesmo modo que não houve um consenso do grupo para as questões referentes aos registros e planejamento, foi possível perceber que além de existir um grande descompasso no que diz respeito à adoção de uma base teórica para o trabalho, muitos não sabem definir o que utilizam.

P2: o construtivismo... Aí você tem que partir do conhecimento da criança e depois daquela bagagem você vai somando, você vai ampliando e produzindo com eles pra que eles possam ampliar o conhecimento. Então assim, um pouquinho dali.... Eu não tenho uma linha né... A gente não tem uma linha... Então assim, tem um pouquinho de Piaget, um pouquinho de Vygotsky, um pouquinho de Wallon, então sabe assim quando você vai pegando um pouquinho das ideias né... Então eu vejo assim que a criança tem a parte dela, do interior dela, do desenvolvimento dela né, mas ela também o ambiente favorece muito. Então como eu posso colocar só Piaget, só Vygotsky? Tem que colocar os dois juntos e trabalhar pra poder ser inteiros né, a aprendizagem total no caso.

P4: Eu acho que é uma salada que tem um pouco de tudo (risos) ... Eu até hoje eu não consigo dizer assim, eu sigo certa linha... Não tenho uma linha assim sabe...

P9: Olha, eu não sou desses grandes pensadores não, Paulo Freire, Vygotsky... Ah, desse pessoal aí... Eu gosto mais de tipo é Celso Antunes, o Celso Antunes ele tem umas, até tem uns livros que eu trouxe pra tirar atividades mesmo, porque assim, na teoria dele ele não descreve assim a atividade, ele sugere, então através daquilo você cria... Então eu gosto disso, eu gosto de autores, o Içami Tiba... Então eu gosto desses pessoalzinho assim pra tá me embasando mesmo, não são grandes conhecidos como Dewey, como é... Piaget... A Montessori.. Conheço todos eles, mas não diria que eu trabalhe uma metodologia deles... Eu gosto mais desses, desses... como que eu posso dizer... Eles são psicólogos da educação? Seria? O Celso Antunes tá mais pra Sociologia da Educação, o Içami e Tania Zagury tão mais pra psicologia, então eu gosto mais desses autores pra me embasar e buscar um maior conhecimento pra fazer meus planos, minhas aulas...

P11: [...] a verdade eu acho que acaba virando um pouco de uma mistura (risos) porque eu tento fazer pelo diálogo, eu acho que eu estou mais pra essa linha, eu não cheguei lá nessa metodologia ideal que eu gostaria né, mas o ideal pra esse trabalho seria essas rodas de conversa a gente chegar num determinado ponto, nesta prática do diálogo chegando a conclusões e o grupo trabalhando sempre como grupo, transformar o grupo em grupo...

P12: Eu me pauto na pedagogia histórico-crítica. Na verdade, já desde a seleção dos conteúdos até a estruturação das aulas é pautado nisso.

As discussões acerca da Educação Integral exigem um alargamento das questões referentes à articulação entre os saberes, currículo e aprendizagem de tal modo que possibilite a problematização das práticas pedagógicas adotadas na instituição escolar (BRASIL, 2013). Como podemos observar na fala dos professores, não existe referência a uma base teórica comum que consolide o trabalho realizado nas oficinas e que venha ao encontro do Projeto Político Pedagógico da escola e/ou com as premissas da educação integral.

Outro aspecto que chamou particular atenção diz respeito à avaliação do trabalho desenvolvido nas Oficinas. Parte significativa dos professores relatou que utilizam o portfólio. Consta nas Diretrizes Pedagógicas para Ampliação da Jornada Escolar no Município de Londrina (BRASIL, 2014) que a avaliação deve adotar uma perspectiva formativa e que para registrar o desenvolvimento integral do aluno, o Instrumento avaliativo que deve ser utilizado nas Oficinas é o portfólio. Logo, podemos perceber que a adoção desse instrumento avaliativo é coerente visto que vai ao encontro das determinações das Diretrizes Pedagógicas do Município. De acordo com o referido documento, o portfólio configura-se em um mecanismo para que os alunos, com ajuda dos professores, analisem suas produções e reflitam sobre os conteúdos aprendidos e os que ainda podem aprender. Entretanto, nos depoimentos de P7, P9, P10 e P15 não foram possíveis apreender tais significações:

P7: Eles têm um saquinho de atividades e no final do semestre a gente manda para o professor da escolaridade encaminhar para os pais. Tem professor que tem aproveitado bastante as atividades pra colocar no portfólio. Então é uma forma de você estar mostrando pros pais como foi feito aquilo ali... Então, na realidade o portfólio ele é da escolaridade... Na verdade você pode fazer um misto né... Você pode colocar um pouco com pouco daqui, um pouco da escolaridade, e um pouco da oficina. Então o professor na realidade tem a

liberdade de trabalhar com o que a criança produz, entendeu? O professor recebe as atividades e escolhe.... Então é uma forma de você tá mostrando o que eles fazem nas oficinas.

P9: Então... no findar do ano o portfólio eu passo as atividades que eu vou selecionando pra cada professor pra eles colocarem no portfólio [...] Ninguém me trouxe um autor sobre como fazer o portfólio, eu que procurei...

P10: eu faço em folhas avulsas para o portfólio, então eu vou entregando pra cada professor da escolaridade, por exemplo, a turma do primeiro ano especificamente, eles fazem os trabalhos deles e eu vou colocando no portfólio e depois entrego cada pacote individual para o professor anexar ao portfólio principal do aluno pra depois ser enviado aos pais. É o professor regente que monta o portfólio.... Eu monto a parte que me compete e dali ela anexa de acordo com o que ela acha que fica melhor, ela coloca todas as atividades que a gente envia né e já quanto aos maiores, um ou outro trabalho avulso pra ser anexado que também faz o portfólio, mas cada um deles tem dois cadernos, o caderno da oficina e o caderno da escolaridade e daí tem todos os conteúdos registrados ali.

P15: Olha, eu faço o portfólio, mas eu faço uma mescla né porque eu dou o que eu faço com meus alunos de manhã e o que eu recebo dos meus alunos das oficinas. Todos os professores fazem dessa forma porque é mais fácil, como a maioria fica aqui na escola o dia todo, se cada professor for fazer portfólio pra sua oficina, eu, por exemplo, tenho cento e oito alunos e no quarto ano eu tenho vinte e um. Então eu faço desses vinte e um com o material que os professores vão me fornecendo e com o que eu já tenho, que eu produzo com eles também. O portfólio mesmo é só montagem...

Os depoimentos apresentados (P7, P9, P10 e P15) revelam que o modo de construção do portfólio nas Oficinas ocorre de modo coletivo entre os professores de cada oficina, entretanto, a responsabilidade de selecionar as atividades e montar o documento é do professor do ensino formal.

Esse processo ocorre durante o ano letivo sem a participação dos alunos, o que nos permite afirmar que o uso desse instrumento avaliativo parece não estar muito claro aos olhos do grupo visto que entre eles não há preocupações sobre a função desse instrumento, que segundo as Diretrizes Pedagógicas para Ampliação de Jornada do Município é a reflexão tanto do professor quanto dos alunos sobre a aprendizagem (BRASIL, 2014, p. 19).

Quanto à forma, ou seja, o que deve compor o portfólio, os professores têm atendido as orientações das Diretrizes que explicitam que a construção do portfólio deve ser ampliada gradualmente e poderá conter, entre outras coisas, gráficos,

textos, desenhos, fotos, projetos. Depois de pronto será um “documentário demonstrativo do trabalho realizado por todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento”. Desse modo, o portfólio torna-se um “facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino” (BRASIL, 2014, p. 20). Todavia, como podemos notar, a finalidade do documento construído pelos professores não atende ao que é proposto e se limita apenas a mostrar para os pais o que é produzido em cada oficina.

Posto isso, é possível perceber que há ênfase no produto final da avaliação, ou seja, no portfólio pronto e não no processo de construção desse instrumento avaliativo. Ao serem questionados sobre as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre o processo de avaliação e o produto final, os professores demonstraram ter consciência de que o modo como está sendo realizada a construção do portfólio não é adequada, pois o regente do ensino formal não teve acesso sobre quais eram os objetivos das atividades que foram desenvolvidas pelos alunos nas Oficinas, mas foram eles os responsáveis por selecionar as atividades mais relevantes realizadas para compor o portfólio.

P1: Olha eu acho que é complicado porque a gente deveria participar mais né de como as crianças estão na oficina, mas também a gente não tem tempo pra isso. E, infelizmente a nossa hora atividade não é junto, então não dá pra trocar com as outras oficinas. É, mas a gente vê diferença nas crianças. A gente vê resultado... Na hora de por no portfólio é um pouco complicado colocar a questão das oficinas porque algumas coisas você não tava ali, você não vivenciou, você não sabe colocar algo certo de como foi. Então por isso que fica um pouco vago, eu penso assim... Fica mais assim, a questão da escolaridade mesmo presente no portfólio mesmo, mas as oficinas não fica muito claro.

P7: Pra mim teria que ser de outra forma... Pra mim teria que ser uma avaliação, não digo que assim teórica assim sabe... Teria que ser assim, registrado assim, como um fechamento de bimestre... Olha, aconteceu isso, isso na oficina, aconteceu isso, isso e isso com essa turma, entendeu? Acho que tinha que ser assim...

Ao serem questionados se o professor regente do ensino formal tem dado conta da responsabilidade de colocar no portfólio um trabalho que não foi desenvolvido diretamente por ele, os gestores relataram que:

G1: Elas têm feito, elas tem se esforçado muito, se está satisfatório a gente ainda vai ver, nós vamos voltar né e reavaliar com o grupo, no

começo do ano agora a gente vai ter as reuniões pra ver onde foram... Se houve falhas, onde foram, o que foi bom se vamos continuar... Então, ainda tá sendo avaliado por nós porque a melhor forma que nós encontramos até então foi essa né... Agora se chegar o ano que vem e algum professor falar “eu não me sinto capaz ou eu acho que não vai ficar bom eu fazer um portfólio onde envolva as atividades de todas as outras”, a gente pode pensar em outras formas, mas por enquanto essa foi a que nós achamos no momento e nós vamos reavaliando...

G2: Tem dado certo pelo motivo assim, porque o professor tem as informações de todas as disciplinas... Então os alunos, quando os pais pegam o portfólio eles tem ali todas as disciplinas que ele passou durante aquele ano... Então ali tem o nome da oficina, o nome do professor, o objetivo da oficina e a justificativa, no que aquela oficina está baseada para estar auxiliando na aprendizagem da criança, então o pai pega o portfólio e têm todas essas informações... De preferência tem que ter informações de todas as oficinas... Então assim, a gente tenta ter fotos de todas as atividades que a criança participa, a gente fala todas, mas não são muitas, são seis, então em cada nível a criança participa de seis oficinas... Então os professores sempre fotografam os projetos, as crianças produzindo, as crianças trabalhando... Então como isso foi construído? Foram etapas... Então eles têm as fotos daquela etapa, daquela construção...

As falas de G1 e G2 revelam que a opção de realizar o portfólio desse modo foi pensada pelo grupo tendo em vista a facilidade do trabalho, o que mostra concepção generalizada nesse contexto do portfólio como instrumento de registro, mas não de avaliação formativa:

G1: Mas foi opção delas de fazer o portfólio, então elas optaram pelo portfólio, mas quando a gente foi colocar em prática e viu que cada professor ia ter que fazer de seis turmas e de cada turma de todos os alunos, elas viram que tava muito pesado uma professora só e daí também cada criança teria quantos portfólios de cada, por exemplo, se fosse colocar a professora de Artes fazer só de Artes, a professora de Música fazer só de Música, aí a criança ia receber quantos? Catorze? Oito, não sei.... Então por enquanto foi a melhor forma que nós achamos, depois a gente vai estar reavaliando né...

G2: a gente achou mais fácil dessa forma, porque o professor de manhã, no período da manhã, ele está com sua turma, então ele pegando atividades de todos os professores fica mais fácil pra ele construir também, então essa atividade é de uma oficina, essa é de outra, é mais fácil para o professor que está com uma turma só de um nível do que para o professor de oficina que está as vezes com três, quatro níveis de aprendizagem diferente no período da tarde, mas nisso a gente tem a vantagem que os nossos professores estão os dois períodos e se nós chegarmos a um ponto que algum dia o professor da manhã não ter nada a ver com o professor da oficina é o professor da oficina que vai ser encarregado dessa construção.

Diante do exposto é possível verificar que a ênfase colocada nas questões concernentes à avaliação do trabalho pedagógico realizado nas oficinas está centrada no produto final, ou seja, a construção do portfólio propriamente dito, e não no processo de elaboração desse documento.

Dessa forma, constatamos que nas questões referentes aos registros, planejamento e base teórica que dão suporte ao trabalho realizado nas oficinas foi possível notar que cada professor possui uma maneira de se organizar. Em relação à avaliação do trabalho realizado, não houve consenso entre o grupo de professores sobre a finalidade do instrumento avaliativo que elegeram: o portfólio. Os depoimentos revelaram ênfase na elaboração “física” do documento em detrimento do processo formativo que o compõe. A concepção de avaliação com ênfase no produto final (registro) e não no processo de construção do conhecimento (avaliação formativa) torna-se um fator de risco ao passo em que deixa de considerar o aluno como coparticipante desse processo.

Outro aspecto relevante diz respeito ao sentido atribuído pelos participantes da pesquisa (responsáveis pelas oficinas) à participação dos alunos nas oficinas pedagógicas relacionando-a à aprendizagem.

Como vimos anteriormente, uma das propostas da educação integral é a aprendizagem significativa dos alunos, bem como a ressignificação dos conteúdos escolares. Guará (2006, p. 16) enfatiza a importância de educar integralmente e colocar o sujeito no centro do processo educativo. Assim, a compreensão do sujeito de modo integral deve abarcar “suas faculdades cognitivas, afetivas corporais, espirituais”, compreendendo-o em sua totalidade.

Quando questionamos se os professores faziam alguma relação entre a participação dos alunos nas oficinas e a aprendizagem, foi possível notar que parte dos professores estabelece relações diretas com a aprendizagem de conteúdos escolares ou com habilidades que favoreçam a aquisição desses conteúdos, mas a aprendizagem não é pensada no caso de alguns participantes, como processo amplo, presente em todas as distintas formas de interação nas quais os sujeitos se envolvem e necessária ao desenvolvimento humano como um todo. Além disso, circunscrevem a aprendizagem escolar à dimensão de conteúdos escolares específicos e raciocínio lógico, conforme indicam os protocolos a seguir:

P2: Eu acho assim que desenvolve muito a capacidade dos alunos, o raciocínio lógico... Então faz a criança pensar, faz ela participar, faz ela jogar bastante...

P4: é possível fazer relação com a aprendizagem porque a partir do momento que a criança está pensando ali, analisando, sendo estimulada a criticar e não só aceitar, entender o que ela está fazendo, porque ela está fazendo né.... Então eu acho que isso aí ajuda na escolaridade, ela vai ter mais caminhos pro raciocínio né...

P6: eu acho que todas as oficinas são pensadas pra que se complemente o aprendizado sabe...

Em contraposição, os protocolos de P8, P9, P10 e P14 apresentam uma visão ampliada acerca das contribuições que o trabalho desenvolvido nas oficinas pode propiciar aos alunos:

P8: Eu acho que cada oficina contribui da sua forma. Todas são importantes e é claro que eu acho que algumas vão contribuir mais porque de repente estão relacionadas mais com a escolaridade, mas eu acho que todas podem contribuir sim com o aprendizado deles, para as coisas da vida, dos relacionamentos...

P9: Eu acho que cada oficina tem seu encanto, a sua rota de aprendizagem e eu acho que eles trabalham legal isso porque você vê que eles não ficam cansados... Tanto porque eles passam aqui, aqui trabalha toda a parte de linguagem, passam na mídia, que eles passam, eles transferem a parte de linguagem pra uma tecnologia mais avançada, vão pros computadores e trabalham matemática, então eles, por milésimos que seja que eles aprendam, eles aprendem porque eles vêem coisas que eles não vêem no período regular, então eu acredito que tem um aprendizado [...] Eu acredito que todas elas têm sua importância porque eu busco trabalhar justamente isso, a integração de todas elas, a valorização de cada uma dos eixos, de cada uma das temáticas, de cada uma das disciplinas pra que a gente consiga ver que uma é interligada a outra... Então não tem uma melhor do que a outra, não tem uma mais importante, porque se eu não tiver a linguagem, eu não tenho a história, eu não sei contar, eu não sei registrar a história né, eu não sei conhecer a história e a mesma coisa é a ciência, as ciências, eu não sei registrar, eu não sei ler, eu não sei conhecer... Ah, mas tá fazendo só oficina de esportes, mas o que eles vem lá na oficina e depois eles trazem pra sala de aula em termos de criatividade, de escrita de vocabulário, é muito... é diferente...

P10: Existem oficinas que parecem fornecer maiores condições de aprendizado, mas tudo depende de vários fatores: primeiro a própria estrutura física, segundo a questão do interesse do aluno naquele conteúdo, naquele contexto, naquela situação... Eu vejo assim, a oficina de matemática, a oficina de circo, eu vejo que isso oferece um despertar do aluno, ele se sente realizado, numa oficina, por exemplo, como de língua inglesa, quando ele percebe que ele

consegue se comunicar, ele percebe que consegue entender uma gravação, uma conversa de uma pessoa de fora do país, ele percebe que faz parte de um contexto global... Eu vejo que as oficinas que trabalham também o aspecto físico da criança auxiliam e muito o aspecto cognitivo que é o desenvolvimento da lateralidade, o desenvolvimento da coordenação, tudo isso vai atuar no desenvolvimento das outras habilidades.

P14: Todas as oficinas vêm de encontro com o currículo da escolaridade, o Khan Academy vai pra parte da matemática, Produção de Texto vai trabalhar com todo o Português, a Mídia com toda a relação do Português porque eles trabalham bastante com a oralidade, a postura, o Teatro também vai ajudar bastante na desenvoltura da criança, isso reflete de manhã quando a gente vai trabalhar algum conteúdo, é por exemplo um seminário, eles já estão assim bem desenvolvidos conta dos trabalhos que tem sido feitos à tarde.

Embora reconheçam que as oficinas se constituem espaço de diferentes aprendizagens, os professores apontam que existe pouco envolvimento dos alunos em grande parte das atividades propostas. Tal fato pôde ser constatado durante as observações realizadas, pois foi possível perceber que em vários momentos, enquanto alguns alunos participavam de determinada atividade, os demais ficavam ociosos, sentados e, muitos deles conversando. Sobre a participação dos alunos nas atividades propostas, P8 informa que esse comportamento pode estar relacionado à valorização da escola e da comunidade ao trabalho realizado e revela a necessidade de esclarecimentos aos familiares sobre o que vem sendo feito nas oficinas:

P8: Eu acho que eles não participam integralmente, eu acho que teria que ser feito um trabalho pra que elas encarem aquilo com mais seriedade né, então eu acho que elas acham que as oficinas não é igual a escolaridade, nem sei como é a visão da escola com relação a isso mas eu vejo que elas não se dedicam tanto nas oficinas como na escolaridade... Então eu acho que a escola precisa de repente, se é uma visão da escola, é tentar fazer com que as crianças participem realmente, que a comunidade veja isso como algo importante pra eles né, porque tem a ginástica, tem o circo, tem o teatro, tem bastante coisa que pode levar isso até como uma profissão futuramente, né.

Por outro lado, as falas de P9 e P10 revelam questões importantes que deixam de centrar no aluno a falta de interesse em participar das oficinas. Trazem à tona reflexões sobre questões metodológicas, postura do professor e a reprodução de conteúdos trabalhados no ensino formal.

P9: Ah, eu acho que todas as oficinas têm suas especificidades, mas eu acho que aquelas oficinas onde o aluno fica fazendo cópia e repetindo o ensino tradicional ela tem menos capacidade de desenvolvimento do que uma outra por exemplo que o aluno fique brincando livremente, solto, ele está num contato com os seus ali, está vivendo mais do que quando ele está fazendo uma coisa a contragosto, obrigado com o professor tendo que brigar com ele pra ele terminar. Daí o aluno não se envolve, não quer fazer né, porque é muito chato!

P10: Enquanto em algumas oficinas eles são criticados, nas outras eles são elogiados... a mesma criança.... Então, no mesmo contexto escolar, mas em situações de oficinas diferenciadas... Então a gente percebe que aí existe uma pré-disposição da própria criança a se dar melhor em determinado contexto da escola, de determinada oficina, talvez pelo conteúdo da oficina? Pode ser... Talvez pelo carisma do professor? Também isso influencia e muito né... É... até o aspecto ambiente né, ele sentir que naquele ambiente, naquele grupo ele é bem recebido, isso faz uma diferença assim é, extrema sabe. Raríssimas vezes eles não participam... Normalmente eu acredito que aluno indisciplinado ou que não se envolve na atividade é aluno desmotivado e se acontecesse em algum momento, o aluno na minha oficina né, estar desmotivado eu tento modificar a metodologia, eu tento descobrir o que é que eu posso fazer para motivá-lo para fazer que ele esteja presente corpo e alma durante o horário.

Desse modo, é de extrema relevância que as atividades realizadas no turno inverso dialoguem com o que a escola já faz no turno regular e não apenas reproduzam algo que já foi feito em sala de aula, o que possibilitaria ofertar aos alunos “diferentes linguagens e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 22).

Parte significativa dos professores considera que questões de cunho familiar podem interferir de modo negativo no trabalho desenvolvido na escola. Os depoimentos de P6, P14 e P15 levantaram questões referentes à ausência tanto de cuidados como de afeto por parte da família.

P6: Na maioria são crianças que são carentes [...] tem algumas financeiramente mesmo, mas a grande maioria é uma carência afetiva mesmo, porque vem de realidade difícil, ou falta pai ou falta mãe né e isso acaba refletindo no comportamento deles, acaba tendo muita agressão... Então eu vejo assim uma carência, então são crianças que refletem esses comportamentos violentos porque é da vivência deles né...

P14: O que atrapalha muito é essa questão de não ter uma família presente, os pais não ligarem, de não ligarem mesmo assim, nem querer saber assim, como o filho está na escola. De mandar eles assim só pra ficar livre o dia inteiro porque isso acontece muito, e

tem muitos pais que só colocaram as crianças aqui pra ficar o dia inteiro mesmo né, problema resolvido pra eles. Outra questão, é que as crianças têm ficado muito na rua, são muito pequenos e estão se envolvendo com drogas e isso é bem complicado na sala de aula e as crianças assim, elas perdem muito o interesse pela aprendizagem.

P15: Então, muitos deles têm uma vida bem difícil, bem complicada, às vezes não tem um suporte familiar tão bom, alguns às vezes está sem a presença de um pai ou uma mãe e às vezes tá com a avó e acaba não dando conta... Eles trazem isso pra gente né e eu acho que quando chega a esse ponto deles trazerem, deles mostrarem pra gente é porque realmente tá atrapalhando né...

Situações de abuso e violência foram levantadas nos depoimentos de P1, P7, P8 E P11:

P1: Olha, o tempo inteiro as crianças elas demonstram o que elas vivem em casa... É... Eu vejo muito aqui, na minha turminha da manhã (escolaridade) criança que é bem largada, que foi abusada, que nossa, trás uma revolta e que é bem difícil trabalhar. Não conversa, a gente tenta conversar e não conversa, muito agressivo assim, tudo é motivo “pra” bater, “pra” brigar. É... Eles trazem isso sim, de casa.

P7: Caso de abuso, criança que sofre abuso sexual, de pais que abandonam criança, que tem várias crianças aqui, duas ou três que são adotadas, criança que foi adotada grande já...

P8: Geralmente eles têm muito caso de abuso sexual, de abandono né... Então, muitos moram com os avós e isso eles trazem pras aulas né, você percebe que eles estão bem carentes...

P11: Ah eu acho que principalmente familiar... A questão de que eles apanham... a gente pensa que os pais de hoje não batem, não, os pais de hoje eles não dão atenção para os filhos, mas eles batem sim tá, talvez seja a única atenção que eles dão é o bater... Então eu sinto assim que essas crianças passam por barras bem complicadas, mas principalmente essa falta de acolhimento, de aconchego sabe... Mas eu acho que a grande adversidade é essa mesmo, essa falta de atenção dos pais, essa coisa de eles estarem na rua, eles estão sucumbidos a circunstâncias gerais...

Os depoimentos de P9 e P12 relatam outras situações de risco que podem interferir de modo significativo para o desenvolvimento da criança na escola.

P9: A questão familiar da educação em relação aos pais, a educação que vem sendo realizada, não tem como não ter fator de risco, falta de dinheiro dificulta algumas coisas, falta de saúde, sistema de saúde adequado, são fatores de risco que vão refletir no desempenho dessas crianças, no desenvolvimento...

P12: Situação adversa tem quase o tempo inteiro... Pouco tempo pra eles brincarem, pouco tempo para se relacionarem, pouco tempo livre pra eles, algumas professoras falam que é proibido dar risada, ser feliz... Adversidades? Aulas maçantes, chatas, professores que gritam com eles, colegas estúpidos, tem várias... Comida que algumas vezes não agradam eles, banheiro que não tem papel higiênico, você tem que ficar indo lá pedir, água quente nos dias de calor, impossibilidade de ir beber água, mobílias inadequadas, banheiros fedidos, várias adversidades... Espaços inadequados para as aulas, chulé dos amiguinhos quando tiram os tênis, pátio sem arborização... Só isso aí que eu me lembro agora... (risos)

A listagem de condições adversas no caso de P12 está circunscrita ao ambiente físico no qual as oficinas ocorrem. Condições metodológicas, ventilação, higiene e adequação das condições para uso do espaço para muitas crianças ao mesmo tempo. No caso de P9, as condições adversas assumem dimensão mais ampla que ultrapassa os dois microssistemas (família: ausência de acompanhamento) e escola: (ausência de condições materiais). Ainda que de forma ligeira, o exossistema e o macrossistema são percebidos interferindo na dinâmica e no funcionamento no microssistema escolar e familiar.

P15 e P7 apresentam aspectos positivos em relação à participação dos alunos nas oficinas, porém a indicação dos benefícios está circunscrita às aprendizagens de conteúdos escolares específicos fazendo alusão ao fato de que os alunos estão engajados e que isso possibilita que as oficinas ofereçam a complementaridade do ensino regular, a importância do trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de outras habilidades.

P15: Acho que a participação dos alunos é muito efetiva... Ele trás bastante resultado e complemento do que eles aprendem no ensino da manhã porque muitas vezes a professora não consegue trabalhar determinados assuntos de forma diferenciada por conta do tempo. Então às vezes ela entra num conteúdo, querendo ou não é corrido, é muita coisa pra passar e a tarde ela consegue complementar esses conteúdos de uma outra forma, por exemplo, na matemática tem aqui o Khan Academy, das Mídias aqui que ela pode tá é auxiliando o português, então eu acho que a participação deles é muito boa e eu acho também que ajuda muito na aprendizagem deles...Então uma tem que fazer conexão, tem que ser interdisciplinar o trabalho, as oficinas tem que ligar uma na outra, tem que tá tratando de várias temáticas e realmente tudo pra aprendizagem desse educando, é tudo no mesmo objetivo, se tiver separado acho que não vai dar conta...

P7: tem criança que você vê que tem poucas habilidades na parte escolar, na escolaridade mesmo, mas na oficina ele te mostra muito além do que ele te mostra dentro da sala de aula... Então eles participam ativamente... Eu digo isso porque tenho alunos que eu trabalho com eles de manhã e na oficina a tarde também... Então eu vejo aluno que aqui ele me mostra muito além do que ele me mostra na escolaridade.

Em nossa compreensão, os dados evidenciaram dois pólos muito frequentes na análise da conjuntura educacional: a culpabilização do aluno e de sua família e por outro lado, a valorização da atividade do aluno no processo de aprendizagem como condições para explicar o sucesso/insucesso na escola. Em nosso entendimento, nos dois casos, recaem apenas sobre o aluno e seu ambiente imediato as condições do processo de aprendizagem, ignorando a produção multicausal da aprendizagem. Sobre essa questão, Lahire (1997) esclarece que o fracasso escolar tem sido gerado no cotidiano a partir de um conjunto de determinantes culturais, sociais e econômicos que atuam de modo coordenado. Portanto, para o autor, o insucesso escolar não é um desastre natural ou de responsabilidade de apenas uma pessoa. Trata-se de um fenômeno produzido pela ação dos seres humanos. Em virtude de sua complexidade, devemos considerar os diferentes elementos que co-atuam em sua gestão no cotidiano escolar.

Ainda nesta categoria de análise que buscou apreender as significações acerca da participação dos alunos nas oficinas e a relação estabelecida com a aprendizagem, os depoimentos dos familiares do estudo tornam-se relevantes quando somados às significações dos professores e dos alunos. Para apresentar os familiares participantes foi organizado primeiramente um quadro com informações referentes à faixa etária, escolaridade e profissão.

Quadro 5: Perfil dos Familiares que Participaram do Estudo.

Familiares	Faixa Etária ²³				Escolaridade	Profissão
	1	2	3	4		
F1			X		Ensino Fundamental Incompleto	Doméstica
F2	x				Ensino Médio	Técnica de Enfermagem
F3		X			Superior Completo	Atualmente

²³1 - Familiar com idade entre 20 e 30 anos.

2 - Familiar com idade entre 31 e 39 anos.

3 - Familiar com idade entre 40 e 50 anos.

4 - Familiar com mais de 50 anos.

						trabalha no comércio
F4		X			Ensino Médio	Auxiliar de cozinha
F5			X		Ensino Fundamental incompleto	Diarista
F6			X		Ensino Fundamental Incompleto	Cozinheira
F7		X			Ensino Médio Incompleto	Cozinheira
F8	X				Ensino Fundamental Incompleto	Auxiliar de limpeza
F9	X				Ensino Médio	Cobradora de ônibus
F10		X			Ensino Fundamental Incompleto	Dona de casa

Fonte: A própria autora.

Como podemos notar, embora possam ser considerados jovens, apenas um participante possui ensino superior completo e a maioria atua profissionalmente em funções que não exigem alto grau de escolaridade.

O fato de a maioria dos familiares participantes não possuírem alto grau de escolarização não os impede de reconhecer que a participação de seus filhos nas oficinas propicia melhores condições de aprendizado. Ao contrário, é possível identificar em seus depoimentos ênfase na valorização da aquisição da leitura e escrita, como podemos constatar nos protocolos de F5, F6, F7 e F10:

F5: Ah, eu percebo porque ela se desenvolveu bastante, sabe? Em ler e fazer as coisas que ela não tinha vontade de fazer sabe? [...] depois que começou as oficinas eu acho que desenvolveu bastante. Na leitura e na escrita, desenvolveu muito mesmo, foi maravilhoso.

F6: Bom, eu acho que depois das oficinas ele ta aprendendo a ler rapidinho...

F10: Ah, eles ficam mais espertinhos né, mais ligados nas coisas porque eles fazem coisas diferentes na escola e isso ajuda a aprender a ler, escrever...

F7: Na minha opinião deveria ter também um reforço. Português e matemática sabe, pra eles, porque daí as outras oficinas é muito... aleatório. Eu acho que às vezes não tem nada que ajuda a criança...

Lahire (1997) aborda a questão da herança cultural que é transmitida de geração em geração. O capital cultural, mais especificamente, o capital escolar, é um bem valioso desigualmente apropriado. O autor faz referência às modalidades de transmissão da herança cultural no seio da família e esse aspecto é exemplificado com a cultura escrita. Para o autor, crianças provenientes de ambientes familiares munidos de capital cultural possuem mais familiaridade com a escrita e, por outro

lado, a criança cuja família possui menos recursos e experiências escolares encontra-se em desvantagens.

Vale ressaltar que o autor desloca a explicação recorrente nas discussões acerca do fracasso escolar, da divisão social de classes, para a presença ou ausência de capital cultural. Nesse cenário, a escola passa a assumir papel pedagógico e político, pois constitui-se, na maioria das vezes, em um espaço único de apropriação da cultura por parte do aluno. Os depoimentos apresentados revelam a preocupação dos familiares de nosso estudo, em garantir aos seus filhos, mesmo que por meio da escola, esses saberes, que nesse caso, estão relacionados à leitura e escrita.

Os protocolos de F1, F2, F4 e F5 expressam uma visão mais ampla acerca da participação das crianças nas oficinas ofertadas e destacam questões que estão para além da aquisição de conteúdos escolares.

F1: Eu acho que sim. Então, menina (pausa) é assim, às vezes eu vou ajudar a fazer as tarefinhas e daí alguma coisa, alguma coisinha, aí ela fala “Ah, mãe! Aprendi isso hoje lá, lá na... com a professora de horta”. E outras coisas que passa assim... (pausa), pede para eu ajudar ela, “ah, mãe, hoje eu aprendi com a professora de... de circo...”, sabe?

F2: Sim. Por exemplo, a reciclagem ela tá aprendendo, ela tá aprendendo as continhas, ela vai aprendendo a somar, as músicas ela tem que... aquela poesia que ela apresentou estes dias, ela tinha que ler o texto, ela levou pra casa uma plaquinha...ela ficava treinando aquilo lá pra ela apresentar, e daí ela... assim... ela pratica a leitura, né. Que ela desenvolveu bem da parte do meio do ano pra cá. Ela aprendeu... ela tá conseguindo ler já... Pintura, essas coisas também, eu acho que ela desenvolveu bem, pintava tudo fora de linha, bem criativa, bem bonitinha, tá bem caprichoso as coisinha dela.

F4: Com certeza. As oficinas eles colocam em prática o que é aprendido em sala de aula. Isso é muito positivo. Uma coisa positiva, porque eles aprendem mais ali na prática do que ali na teoria.

F9: Eu percebo porque ele se interessa mais por tudo né, quando você fala de algum assunto, alguma coisa, ele interage, consegue responder às vezes até a mais do que a gente conversa por conta de entender tudo o que você fala expressar da maneira dele, mas ele sempre coloca em ponto assim ‘eu aprendi na escola que’, “eu ouvi na escola que”, então isso é muito bacana porque quer dizer que aqui além de estar tendo o aprendizado dele normal, ele ainda consegue interagir com outros assuntos dentro e fora daqui da escola.

Podemos perceber que os depoimentos desses familiares vêm ao encontro das colocações apresentadas anteriormente pelos professores quanto aos fatores positivos que permeiam a participação dos alunos nas oficinas. No entanto, é possível notar que, tanto na fala dos professores quanto na fala dos pais existe uma valorização da escola especialmente no que diz respeito à transmissão de conteúdos escolares.

Ao analisar as significações que permeiam as falas dos professores e familiares, trazemos para discussão às colocações de Charlot (2000) acerca da condição humana, ou seja, o homem visto como um ser inacabado que apresenta a necessidade de aprender para ser. O autor apresenta uma compreensão que valoriza a educação e, especialmente, a condição de se tornar sujeito de direito por meio dela, pois afirma que tornar humano, é tarefa da educação. Nesse viés, a aprendizagem constitui-se em um processo de constante construção e elaboração que é realizado individualmente e socialmente de maneira complexa por meio da educação.

Ao questionarmos os alunos sobre sua participação nas oficinas, os depoimentos apontam para a realização de atividades nos Eixos ofertados. Evidenciaram seu prazer em todos os eixos de atividades nas oficinas, o que curiosamente excluiu a oficina de Linguagem Oral e Escrita. A hipótese que fazemos é de que relacionam esse conteúdo ao ensino formal e os demais ao lazer e ao prazer.

A1: Eu gosto é de aula de Arte por causa que é bom por causa que aí aprende a fazer desenho bonito... Gosto da aula de música, gosto de cantar... Eu de teatro, ah eu gosto de brincar, fazer ginástica...

A2: Eu gosto mais de Artes, porque às vezes a gente faz as coisas com tinta guache...

A3: Eu gosto de Khan Academy porque a gente mexe no computador fazendo as contas de matemática, também gosto de Mídias porque a gente aprende a fazer coisas, igual a gente fez massinha e eu gosto de Esportes porque o professor ajuda a gente a se movimentar mais...

A4: De Artes... Pintura, fazer desenho...

A5: Eu gosto da oficina da casinha de boneca porque a professora quando as meninas não querem brincar lá fora ela deixa as meninas brincarem nos dois quartos e um quarto é dos meninos e o outro das meninas e quando os meninos tão brincando lá fora a gente pode

usar a casinha inteira, mas quando os meninos estão brincando lá dentro não dá pra brincar porque fica muito apertado porque tem muito aluno...

A6: Eu gosto mais da casinha de boneca e dos jogos matemáticos. A tia deixa a gente jogar bola, brincar na casinha, brincar de um monte de coisa... A tia dá jogos pra gente e a tia da produção de texto também passa filme pra gente e a gente brinca um pouquinho e passa desenho pra gente desenhar, é bem legal isso...

A7: A de músicas porque lá você pode brincar, pode dançar... Gosto da Horta porque daí nós planta, daí nós colhe, daí nós come...

A8: Khan Academy porque ela ajuda muito a conseguir fazer as coisas e a de Mídias que ajuda bem nos desenhos, nas pinturas e Esportes porque eu acho legal que a gente corre e brinca lá.

A9: Das oficinas eu gosto do computador porque quando você não aprende alguma coisa a professora vai lá e te ensina certinho e daí fica você fica melhor no estudo, eu não sabia fazer conta de vezes e do cinco, do seis, do sete e divisão e aprendi. A Educação física porque você mexe seu corpo, você vai ficando rápido e daí fica legal de você ficar emocionado...

A10: dos jogos matemáticos porque a gente fica jogando jogo de futebol de prego e faz um monte de coisa diferente...

Ao questionarmos se as oficinas ajudam a aprender na sala de aula, parte significativa dos alunos entrevistados estabeleceu relação direta entre sua participação e seu desempenho na sala de aula, pois afirmam que as oficinas propiciam maiores condições de aprendizado. Revelam preferências por áreas do conhecimento. Isso ajuda a reconhecerem aspectos fortes e fracos em suas capacidades pessoais de enfrentamento, ou seja, permite que aspectos fortes, mas que não favorecem a aprendizagem sejam enfraquecidos e aqueles que são necessários à aprendizagem, mas que se encontram enfraquecidos pelo desuso, sejam transformados em estratégias fortes e de uso mais frequente pelo sujeito (OLIVEIRA; MACEDO, 2011).

A1: Sim, ajuda... Ler, escrever e estudar também, só.

A3: Ajuda... Igual na produção de texto, ela ajuda a gente a escrever textos com as letras certas, com as pontuações e na sala me ajuda muito assim... Na Mídias a gente desenha bastante e gente faz bastante coisa lá e na sala quando a professora pede pra gente fazer alguma coisa e parece com alguma coisa que a gente já fez em outro lugar é muito fácil de aprender porque a gente já fez na oficina...

A5: Ajudam. Quando eu tô na sala de aula, a oficina da professora... ela fez eu ir mais rápido... Agora eu só tô ficando quieta e quando alguém conversa comigo eu falo tó e já entrego porque eu não quero ficar atrasada mais... Quando eu fico atrasada não dá pra mim fazer as coisas e se eu não fizer as coisas a professora briga comigo. Ah, eu aprendo mais a ler porque hoje a supervisora tomou leitura daí eu fiquei um pouquinho nervosa na hora da leitura e eu achei que eu melhorei porque antes eu não conseguia ler direito eu ficava travando toda hora... Agora eu tô lendo e travando, lendo e travando...

A6: Ajuda em matemática algumas vezes, em matemática, em pintura, em desenhar um pouco...

A7: Ajudam a contar, a escrever e ler...

A8: Ajudam... A de Khan Academy por causa que ajuda na aula de manhã, ajuda de manhã porque Khan Academy é de matemática e daí as vezes me ajuda nas continhas de manhã que a professora passa... Eu acho que Mídias, ela me ajuda a fazer os desenhos, pintar, ajuda fazer artes e pintura, me ajuda as vezes na letra né...

A9: Ajudam... Em matemática, em português, em leitura... Eu lembrava as coisas porque eles ficavam explicando, pegava os papel e ficava lá mais ou menos meia hora falando pra memorizar na cabeça pra daí você fazer a tarefa... O inglês, pra aprender escrever...

A10: Eu gosto da oficina de Mídias porque a professora ensina a gente fazer outras coisas mais diferentes, como máscaras que a gente não sabia fazer... Ela ensina a gente fazer a máscara, acho que é com argila, daí a gente pinta a máscara, uma coisa que a gente não sabia fazer...

Ao contrário dos professores e familiares, os alunos demonstram valorizar atividades e saberes relacionados a outras áreas de conhecimento. No entanto, é possível constatar que os alunos têm clareza acerca dos domínios que a escola intencionalmente tem que proporcionar. Isso é relevante porque o saber da escola e o saber de outros contextos são diferenciados. Quando o sujeito reconhece essa diferença está atribuindo valor diferenciado à diferentes interações as quais está submetido.

Quando perguntamos aos alunos se existe alguma oficina que não gostariam de participar, revelaram preferências, o que é muito próprio a um contexto de oferta variada de atividades a serem realizadas e que não é privilégio apenas da modalidade de oferta por oficinas.

A1: E o que eu não gosto tanto é a oficina de horta por causa que a gente tem que ir na horta e nós suja o pé... [Tem mais alguma que você não goste?]. Ah, esqueci o nome dela... A da sala sete dos jogos, eu não gosto só de escrever eu acho só a professora legal, mas não gosto das atividades.

A3: Não gosto muito de produção de texto porque a gente escreve e Saúde e Alimentação porque a gente... antes a gente escrevia muito e agora a gente tem um livro que eu não acho muito legal. [Por que?]. Ah porque... O livro ele ensina bastante coisas só que daí a professora fala e daí eu acho as atividades um pouco difíceis...

A5: Da oficina de produção de texto porque às vezes quando a gente tá fazendo as coisas ela fala que é pra mostrar pra ela e ela fala que tá tudo errado, às vezes...

A6: É eu não gosto da aula de música, é mais ou menos, da tia da Horta só um pouquinho eu gosto... porque a tia briga muito com a gente, a gente fica lá vendo a Educação Física... a gente presta atenção nela... Ela dá tomate pras meninas, mas ela não dá o tomate pra "nóis" na horta...

A7: Eu não acho a oficina legal, eu não acho uma oficina legal... É... A de Produção de Texto porque quando nós tá assistindo filme ela fala pra nós copiar um texto e eu não gosto...

A8: É... Produção de Texto porque a professora manda fazer texto muito grande e algumas atividades que ela dá é legal, mas algumas ruins, texto grande, a gente tem que resolver algumas coisas lá e eu não gosto as vezes... Inglês que eu acho muito difícil as palavras lá...

A9: O que eu não gosto? O que eu não gosto é só da Horta... O resto eu gosto mais ou menos, mas não é que eu não gosto... Se eu pudesse escolher não fazer eu não ia fazer Saúde e Alimentação porque na hora que você chega lá a professora vai falando e não explica direito... Ela fala, fala e ninguém entende!

A10: Da ginástica... porque ficar fazendo exercício é chato...

Ao serem questionados se, ao participarem das oficinas, aprenderam alguma coisa que os ajudou a resolver problemas em outros lugares, ou se conseguiram construir alguma estratégia para enfrentar suas dificuldades no cotidiano, os depoimentos revelaram que há generalização do aprendizado para outros domínios da vida, além do escolar.

A5: quando eu chego lá em casa, às vezes eu fico com muita preguiça de fazer as coisas pra minha mãe, daí agora na horta que a professora tá ensinando a gente fazer essas coisas de natal, a minha mãe perguntou assim "ai, será que vai dar pra gente fazer uma árvore de natal assim, com essas coisas de papel?", daí eu falei

“claro que dá!”, daí agora eu vou falar pra minha mãe que dá pra fazer com caixinha de leite e eu vou fazer uma árvore pequena porque ela quer que eu vou fazer um pinheirinho de verdade... [Então você tinha um problema na sua casa e você resolveu do jeito que você aprendeu na oficina, com os materiais que você tinha?]. A oficina de horta porque agora a gente tá aprendendo a colher, a gente tá aprendendo a plantar e a fazer muitas coisas... Essas coisas são importantes porque se a gente plantar mais coisas, mais a gente vai ficar mais vivo, se a gente matar as coisas, matar as árvores a gente vai começando a ficar triste, a gente começa a ficar sem ar, que as árvores têm o ar que a gente precisa...

A6: Não. Só na conversa só tia... Conversando, se alguém tiver brigando você tem que falar pára e conversar. Só.

A8: Ah, eu ajudo minha irmã que ela estudou até o quinto ano e também algumas coisas que eu aprendi na escola eu ensino pra ela... Quando eu aprendo a conta de multiplicação, de multiplicação de dividir, eu ensinei pra ela e aí também ensinei as contas... Ah o Khan Academy que eu passei esse site pro meu irmão e pra minha mãe fazer...

A9: Um dia eu tava querendo brigar daí a professora chegou em mim e falou assim “na hora que ver que vai ir brigar, você vai na diretoria e fala o que aconteceu”, e isso me ajudou... Um dia lá na escola um moleque foi dar um soco no nariz do outro daí eu peguei na mão do outro e afastei, daí veio outro amigo meu correndo e segurou também, daí eu levei eles lá pra diretoria e expliquei o que aconteceu, daí lá na minha rua meus amigos estão fazendo a mesma coisa daí eu ajudei... Aprendi que não precisa bater, que conversando dá pra resolver... É... falando, conversando com as pessoas... Eu aprendi nas oficinas também...

A10: Não deixar os outros brigar, não ligar pro que eles falam, minha mãe mandou não ligar pro que eles falam e não deixar provocar pra você bater...

Diante do exposto, é possível afirmar que ao serem questionados sobre a participação dos alunos nas oficinas e a aprendizagem, os depoimentos dos participantes do estudo (professores, gestores, familiares e alunos) indicaram a relação direta com a apropriação de conteúdos escolares e alguns deles enfatizaram aprendizagens que ultrapassam os muros escolares, demonstrando satisfação em relação ao trabalho realizado e ao papel da escola enquanto meio legítimo de transmissão desses saberes. Tais significações conferem à escola, em especial às oficinas pedagógicas, caráter acolhedor, o que pode constituir-se em fator protetivo do ponto de vista das relações estabelecidas nesse microssistema visando a aprendizagem dos alunos.

Como descrevemos anteriormente, a interação entre o sujeito e o meio é de extrema relevância para seu desenvolvimento, do mesmo modo em que as significações produzidas por esse sujeito revelam sua maneira de eleger as estratégias mais adequadas para a resolução de seus problemas. No presente estudo, as oficinas pedagógicas constituem o microsistema no qual tais relações emergem e nos permitem compreender o dinamismo das interações face a face, dos papéis e as atividades desenvolvidas pelo sujeito que são diferentes e específicas em cada ambiente.

6.2 SEGUNDA UNIDADE DE ANÁLISE: PERFIL DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS OFICINAS PEDAGÓGICAS E SUAS SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO TRABALHO QUE DESENVOLVEM

Com base nos depoimentos apresentados, passamos a anunciar características que permitem um esboço do perfil dos profissionais que atuam diretamente junto às crianças nas Oficinas Pedagógicas. Entendemos que tais informações são importantes para compreensão do modo pelo qual o trabalho pedagógico tem sido conduzido nas oficinas.

Quadro 6: Perfil dos Profissionais dos que Participaram do Estudo.

Professor	Faixa Etária ²⁴				Regime de Trabalho ²⁵	Tempo de Magistério	Formação Acadêmica
	1	2	3	4			
P1	X				2 padrões (40h na instituição)	06 anos no Ens. Fund.	Graduação: Pedagogia.
P2			X		Hora Extra no turno inverso (20 horas)	23 anos na Ed. Inf e Ens. Fund.	Magistério. Graduação: Geografia.
P3		X			Hora Extra no turno inverso (20 horas)	10 anos na Ed. Inf. e 02 anos no Ens. Fund.	Magistério. Normal Superior. Pós-Graduação (Lato Sensu): Gestão Escolar.
P4			X		1 padrão de 20 horas na	15 anos no Ens. Fund.	Magistério. Normal Superior.

²⁴ 1 - Professores com idade entre 20 e 30 anos.

2 - Professores com idade entre 31 e 39 anos.

3 - Professores com idade entre 40 e 50 anos.

4 - Professores com mais de 50 anos.

²⁵ O Regime de trabalho refere-se quanto ao tipo de contratação (Padrão ou Hora Extra) e a Carga Horária (10, 20 ou 40 horas na instituição).

					instituição e Hora Extra no turno inverso.		
P5		X			2 padrões (40h na instituição)	07 anos.	Normal Superior. Pós-Graduação (Lato Sensu): Educação Infantil e Ensino Fundamental.
P6		X			1 padrão de 20 horas na instituição e Hora Extra no turno inverso.	03 anos.	Magistério. Graduação: Pedagogia. Pós-Graduação (Lato Sensu): Psicopedagogia
P7		X			1 padrão de 20 horas na instituição e Hora Extra no turno inverso.	02 anos na Ed. Inf. e 07 anos no Ens. Fund.	Graduação: Pedagogia.
P8	X				Parceria	08 anos.	Educação Física. Pós-Graduação (Lato Sensu): Ginástica Rítmica.
P9					1 padrão de 20 horas na instituição e Hora Extra no turno inverso.	30 anos.	Graduação: Pedagogia Pós-Graduação (Lato Sensu): Metodologia da Ação Docente.
P10				X	1 padrão de 30 horas na instituição e Hora Extra no turno inverso.	38 anos.	Graduação: Letras, Educação Física e Direito.
P11			X		1 padrão de 20 horas na instituição e Hora Extra no turno inverso.	27 anos.	Normal Superior. Graduação: Pedagogia Pós-Graduação (Lato Sensu): Em Andamento.
P12		X			2 padrões (40h na instituição)	10 anos.	Graduação: Educação Física Pós em Lazer Pós-Graduação (Lato Stricto): Mestrado em Educação
P13			X		2 padrões (40h na instituição)	15 anos e oito meses.	Graduação: Ciências Contábeis e Matemática. Pós-Graduação (Lato Sensu): Metodologia e Didática do Ensino Superior e Psicopedagogia Institucional e Psicopedagogia Clínica.
P14		X			1 padrão de 20 horas na instituição e Hora Extra no	3 aproximadamente anos	Graduação: Pedagogia. Pós-Graduação (Lato Sensu): Educação Infantil.

					turno inverso.		
P15	X				Parceria	4 anos	Graduação: Educação Física. Pós-Graduação (Lato Sensu): Educação Especial.
P16			X		1 padrão de 30 horas na instituição e Hora Extra no turno inverso.	25 anos na Ed. Inf. E Em. Fund.	Magistério. Graduação: Letras.

Fonte: A própria autora.

Foi possível perceber que a maioria dos professores responsáveis pelas oficinas trabalha o dia todo na escola, especialmente com Hora Extra. Destes, oito professores possuem padrão de 20 horas e Hora Extra no turno inverso. Quatro possuem dois padrões, totalizando uma Carga Horária semanal de 40 horas. Dois professores possuem padrão de 30 horas e Hora Extra no turno inverso e dois professores trabalham apenas no turno inverso com Hora Extra.

No que diz respeito à faixa etária, a maioria possui idade entre 31 e 50 anos e possuem no mínimo três anos de experiência no magistério. Os professores, ao longo de sua trajetória profissional, são produtores de saberes. Um desses saberes são os chamados saberes experienciais que são construídos por meio das experiências adquiridas em sala de aula, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de ‘habitus’ e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 2012, p. 39). O autor ressalta que a experiência profissional desencadeia uma série de saberes, como o saber trabalhar que, no caso do docente, seria o saber ensinar, transmitir. Daí a importância de sua experiência para a contribuição na construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante é o fato de que a formação inicial e continuada não influenciou diretamente na escolha das Oficinas que seriam desenvolvidas pelos professores, uma vez que elas foram organizadas segundo os Eixos propostos pela Secretaria de Educação e também segundo as aptidões e/ou saberes dos professores. Nos depoimentos de P12 e P8 é possível perceber que os saberes docentes adquiridos antes da formação profissional influenciaram na escolha das oficinas dos professores. Tardif e Raymond (2000) explicitam que a prática profissional dos professores é desenvolvida a partir de saberes adquiridos antes de

sua formação, o que possibilita uma continuidade entre os conhecimentos profissionais dos professores e suas experiências anteriores.

P12: as oficinas foram organizadas assim: cada um escolheu pela aptidão que tem. A professora que gosta de cozinhar escolheu Saúde e Alimentação, a que tem um sítio escolheu a de Horta, a professora que já desenvolveu trabalho na área cultural foi pra Mídias, a professora que só sabe lá escrever no quadro lá foi dar produção de texto e foi indo nessa linha [...].

P8: cada um foi escolhendo sua oficina de acordo com o que foi se identificando, com o que já sabia fazer e com o que tinha na escola para fazer.

Quando questionados se possuíam algum tipo de experiência em relação ao trabalho desenvolvido nas Oficinas em escolas com Jornada Ampliada, foi possível perceber que a maioria não possuía experiências anteriores com esse tipo de trabalho, tendo apenas a escola em que atuam atualmente como referência. Os que tiveram experiência relataram que ela se deu durante um curto período de tempo em outras instituições.

Quadro 7: Experiência no Trabalho com Oficinas em escolas com Ampliação de Jornada

Professor	Experiência no trabalho com Oficinas em escolas com Ampliação de Jornada
P1	Sim. Atuou durante quatro anos com oficinas em escola com jornada ampliada e agora, nessa escola, há um ano e meio.
P2	Não. Somente agora, há seis meses nesta escola.
P3	Sim. Atuou na Educação Infantil em tempo integral e há seis meses nesta escola.
P4	Trabalhou 1 ano com Oficina de Produção. Agora, nessa escola, há um ano e meio.
P5	Não. Somente agora, há um ano e meio nessa escola.
P6	Não. Somente agora, há um ano e meio nessa escola.
P7	Não. Somente agora, há um ano e meio nessa escola.
P8	Trabalhou com o projeto nas escolas desde 2009.
P9	Não. Um ano e meio, ou seja, desde a inauguração da escola.
P10	Não. Somente agora, há um ano e meio nessa escola.
P11	Trabalhou durante um curto período com Oficina em escola com jornada ampliada. Agora, nessa escola, há um ano e meio.
P12	Sim. Trabalhou com três oficinas diferentes durante um ano e meio. Agora, nessa escola, há um ano e meio.
P13	Não. Somente agora, há um ano e meio nessa escola.
P14	Não. Somente agora, há um ano e meio nessa escola.
P15	Sim. Há quatro anos desde o início do projeto nas escolas.
P16	Não. Somente agora, há um ano e meio nessa escola.

Fonte: A própria autora.

Parte significativa dos professores relatou que a Secretaria Municipal de Educação ofertou capacitação para o trabalho nas oficinas, embora muito do que tenha sido trabalhado durante os dias reservados para essa preparação não estivesse direcionado especificamente para as Oficinas que seriam desenvolvidas.

P6 olha a preparação foi até melhor do que eu imaginei... Nós ficamos quinze dias em curso e daí o pessoal da gerência vieram até aqui para que nós pudéssemos escolher as oficinas que mais a gente se identificava, daí eu tive a oportunidade de escolher uma oficina.

P10 nós tivemos duas semanas de planejamento, a assessoria veio, foi onde cada um foi se encaixando nos eixos pra ver em qual eixo a gente se identificava.

P13 Nós tivemos alguma reuniões, algumas práticas pedagógicas que foi orientado como a gente deveria estar procedendo. Eu participo da área de Ciências e Tecnologia... Saúde e Alimentação ele se encaixa, mas não tem algo voltado só para Saúde e Alimentação. Quando eu vou para os cursos, as vezes eu ouço falar de flores, de horta e eu tenho que adequar meu conteúdo ao que elas estão trabalhando.

P14 a primeira semana aqui na escola foi só de formação, veio o pessoal da Secretaria... Não teve nada assim muito específico, vieram várias pessoas de diversas áreas e todos os dias falavam assim sobre alguns assuntos, mas assim para a minha oficina exatamente não tinha. Está tendo agora, depois que a escola se estruturou, que eu escolhi qual oficina que eu teria.

Embora parte significativa dos professores não tenha experiências anteriores com o trabalho em Oficinas, foi possível perceber por meio das observações realizadas e segundo os registros efetuados no diário de campo, que existe esforço por parte do grupo em realizar um bom trabalho, embora muitas vezes acabe sendo comprometido por questões que fogem ao alcance desses profissionais.

Como citado anteriormente, os depoimentos apresentados revelaram que todos os professores possuem experiência no magistério, no entanto, a maioria afirmou ser a primeira vez que desenvolveu um trabalho em oficinas e que os saberes anteriores a essa prática influenciaram na decisão sobre qual oficina iriam ministrar. Entendemos como proteção o fato de, mesmo sem formação específica, os professores apresentarem comprometimento e fazerem uso de saberes anteriores. Contudo, esse mesmo fator pode ser considerado risco se pensarmos

nas lacunas existentes na formação dos professores para lidar com as especificidades das aprendizagens propostas em cada oficina.

Para Yunes (2006) a resiliência atua na presença de experiências que representam riscos significativos ao desenvolvimento do sujeito. Tais condições aumentam a probabilidade do sujeito apresentar problemas que afetam seu bem-estar físico, emocional e social. Nesse sentido, podemos dizer que a atitude dos professores ao se adaptarem às situações adversas significadas por eles, pode constituir-se em proteção para os alunos uma vez que procuram ofertar da melhor forma possível atividades que venham ao encontro das premissas da educação integral.

No que diz respeito às significações dos professores acerca do trabalho desenvolvido nas oficinas, buscamos apreender o modo como eles concebem o que tem sido feito na escola, ou seja, intencionávamos compreender por meio desse questionamento, se os professores entendem que há apenas a ampliação da jornada escolar ou se a extensão da jornada escolar tem propiciado a educação integral desses alunos. Os excertos dos depoimentos a seguir são desencadeadores de reflexão:

P4: Bom eu acho assim que Ensino Integral seria essa criança está o tempo todo aprendendo, interagindo de uma forma diferente com a aprendizagem... Agora Ampliação de Jornada eu acredito que a criança fique ali dentro da escola, não sei se é as definições, mas com uma carga horária maior voltada somente pra aprendizagem de sala de aula mesmo, ali onde eles fazem outras disciplinas também... Essa Ampliação de Jornada é muito cansativo pra eles, porque eles ficam aqui nove horas, nove horas...

P5: Bom, primeiro eu acho que tem diferença entre Educação integral pra ampliação de jornada... Eu acho que ampliação de jornada é só assim, não tem aquela obrigatoriedade né no ensino... E educação integral eu acho que é a continuidade do regular né, um período maior é... Nas diversas áreas... É o que a gente faz aqui...

P6: Então eu vejo mais como uma Ampliação de Jornada mesmo porque falta muita coisa né... Então assim, pelo que a gente viu quando chegou aqui né, pelo o que o pessoal da Ampliação de Jornada veio explicar [...] aqui seria um modelo né porque a criança fica o dia todo e tem uma complementação não de ensino regular mas de uma coisa diferenciada... Então assim, eu vejo que se fosse mesmo do jeito que eles falaram tá faltando muita coisa por isso que eu não consigo ver como ensino integral, aquele que a gente lê e acha bonito e acha assim que é o ideal pra criança... Eu vejo muita coisa assim feita mais ou menos... Então por isso que eu falo assim, não sei se estou correta que é mais mesmo uma ampliação sabe,

que a criança está ficando mesmo dia inteiro só pra não ficar na rua...

P7: Essa que a gente tem na realidade é Ampliação de Jornada né, eu não sei na verdade o que define uma e outra, mas assim... é... ah, sei lá... Eu acho que a escola integral ela precisa muito além ainda do que a gente tá vivendo eu acho sabe, porque assim, o projeto é bom sabe, a criança poder num período fazer a escolaridade e no outro período poder provar outras coisas, mas não tem suporte pra isso, entendeu? Então tipo assim, acaba virando o que, um depósito de criança né porque assim, a estrutura física não é boa, não comporta o que precisava ser comportado...

P8: É, eu acho que pode ser considerado como integral, mas ainda tem muita coisa que precisa né, tá dando uma melhorada, pra ficar assim com uma qualidade melhor...

P9: Eu definiria isso como escola integral, eu não definiria como Ampliação de Jornada porque eu acho que pesa essa palavra ampliação de jornada sabe... Eu acho que escola integral já te dá aquela leveza de uma escola completa... Deveria ser né, uma escola completa a escola integral, mas eu acho que o nome fica mais suave pra aquilo que a gente tenta fazer.

P10: [...] ampliação de jornada, para nós, os professores e para os alunos escola em tempo integral. O meu receio era que fosse escola, não uma escola integral, em tempo integral, mas somente uma escola integral, somente os alunos serem depositados, eu tinha receio que isso ocorresse. Então o tempo está sendo extremamente bem utilizado em todas as oficinas. Eu tenho visto o resultado das oficinas das outras colegas, eu tenho visto o quanto as crianças se desenvolveram não somente no aspecto cognitivo, mas no aspecto emocional, no aspecto social que é extremamente importante, o aspecto social né, assim entre eles já existem uma cumplicidade, eles se sentem em família, casos a parte que a gente sabe que ocorre infelizmente, mas na maior parte os alunos se sentem dentro de uma família, se sentem assim aliados uns com os outros, existe cumplicidade entre eles e grande!

P11: Olha, eu penso assim, o ensino integral que fosse visar a educação integral do aluno pra ele ser um ser autônomo não é o que é feito aqui... Eu acho assim que por falta de condições, de material, de espaço que não é preparado, mas também por despreparo dos professores assim desse entendimento do que seria esse integral... Eu acho que não está muito claro, cada um tem uma ideia do que é esse integral e a gente vai fazendo... Ampliação de horário de estudo, ampliação de horário. Eu não sei como seria esse nome, mas seria a criança tá passando mais tempo na escola, ela acabada estudando dentro do tradicional com mais tempo, em vez de estudar quatro horas, estuda sete, oito, no caso. Só que esse estudo pra ela fica improdutivo porque pra isso também teria que ter um lugar adequado, um horário de descanso, como não tem acaba ficando improdutivo também nesse sentido.

P13: Eu acredito que seria mais uma ampliação de jornada porque mesmo que a criança fique o dia todo aqui ela acaba vendo de maneira diferente os conteúdos que ela tem de manhã, por exemplo, a horta, saúde e alimentação, a musicalização, produção de texto, jogos matemáticos, ele está tendo conteúdo do mesmo jeito né, mas de uma forma lúdica, de uma forma diferente.

P14: Eu acho que aqui nós temos uma Ampliação de Jornada porque o tempo todo eles estão em contato com o conhecimento, inclusive no horário de almoço eles não param, aqui comigo, com os outros professores, eles vão pra quadra, eles vão pra biblioteca, eles não param... Olha, eu não tenho uma fundamentação para explicar pra você...

Como descrevemos anteriormente, a educação integral enquanto concepção teórica prevê a formação integral do sujeito uma vez que valoriza não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos e sociais privilegiando a integralidade do ser humano (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2012). Tilton e Pacheco (2009) conceituam educação integral como mais ampla que a ampliação da jornada escolar, porque o foco da ampliação deve estar na ressignificação das experiências de modo abrangente visando aprendizagens significativas e emancipadoras. Isso implica em mudanças na concepção e na formação oferecida aos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, o que vai para além de ampliar o tempo de permanência do aluno na escola.

Ressaltamos que o documento oficial que normatiza a oferta da Educação Integral nomeia os profissionais que nela atuam, como “educadores” e não como professores, o que pode causar distinção entre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola regular e aquele proporcionado nas oficinas da educação integral. Em nosso entendimento, isso fere a proposição da educação integral e permite que as oficinas sejam compreendidas como “lazer”, “atividade secundária”, “de menor exigência de qualificação profissional” espaço de atuação de “monitores e voluntários em lugar de professores concursados”, além de ferir o conceito que as integraria ao processo de aprendizagem dos alunos, num contexto integrador dos elementos que envolvem o ensinar e o aprender.

A respeito da formação de educadores escolares na perspectiva da educação integral, o documento intitulado Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada (BRASIL 2013, p. 57), enfatiza que o almejado é buscar

profissionais da educação capazes de se apaixonarem pelo que descobrem ser possível fazer, reinventando continuamente sua relação com os alunos, com o mundo, com os conteúdos curriculares e com as possibilidades que existem além do espaço da sala de aula. Esse conjunto de elementos desafia uma nova postura profissional que precisa ser construída pouco a pouco em processos formativos permanentes.

Cabe ressaltar que o documento oficial que norteia a ampliação da jornada na escola escapa às questões pedagógicas e institui, no contexto das políticas públicas educacionais, um viés deformante da realidade de atuação do profissional quando sugere que os professores devem ser “capazes de se apaixonar pelo que descobrem ser possível fazer”. A dimensão política, crítica, emancipadora e comprometida com o pedagógico se perde na “paixão” que o profissional deve desenvolver pelo trabalho, pelo aluno, pelas possibilidades de atuação.

Não é de estranhar que, embora as significações atribuídas pelos professores às atividades realizadas nas oficinas sejam positivas, podemos observar que existe insegurança ao definir que tipo de trabalho vem sendo realizado na escola, ou seja, se há apenas a ampliação da jornada escolar ou se esta ampliação propicia elementos que tem por objetivo a formação integral dos alunos.

Os depoimentos de P5, P8, P9 e P10 revelam elementos que fazem referência ao ensino integral e os depoimentos de P4, P6, P7, P11, P13 e P14 fazem alusão à ampliação da jornada escolar. O fragmento do depoimento de P12, destacado a seguir, retrata a falta de consenso entre os professores acerca das questões teóricas que deveriam dar suporte ao trabalho desenvolvido nas oficinas:

P12: dependendo da concepção que a pessoa tem de educação e desenvolvimento, ela vai trabalhar aquilo na sua oficina. Acho que não tem um pensamento ainda unitário do que é educação integral ou ampliação de jornada, cada um tá puxando pra um lado e vai indo.

Foi possível notar que o grupo ainda não consegue discernir de modo claro as questões relacionadas à educação integral e a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Nesse sentido, podemos entender como risco a ausência de conhecimentos teóricos acerca dos princípios da ampliação da jornada escolar e da educação integral. Os fatores de risco e proteção são relevantes ao processo e contexto de desenvolvimento, pois contribuem para a promoção da resiliência nas

interações que ele estabelece com o outro na presença de fatores e de risco e proteção (BENETTI; CREPALDI, 2012).

Desse modo, é de extrema importância que os professores, além de adquirir conhecimentos relacionados à Educação Integral, passem a conhecer as questões referentes ao desenvolvimento humano, de modo que esses saberes possam subsidiar teoricamente o trabalho desenvolvido nas oficinas. Para Guará (2006, p. 16):

Esta perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza para relações educativas em que também o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade.

Ao tecer considerações sobre os processos que alimentam o desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1996) destaca a necessidade social, intelectual, física e emocional da criança de interação constante com um adulto afetivo e estimulador. No caso do microssistema escolar, o professor, munido de saberes teóricos e práticos terá maiores condições de proporcionar desenvolvimento a esse sujeito, o que por sua vez constitui-se em um fator protetivo.

6.3 TERCEIRA UNIDADE DE ANÁLISE: SENTIDO ATRIBUÍDO PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ACERCA DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO DE PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA

Ao considerarem a relevância dos processos proximais para o desenvolvimento humano, as significações produzidas pelos participantes do estudo acerca da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola permitem analisar como estes sujeitos percebem o Processo ali desenvolvido.

Parte dos professores apresenta depoimentos que revelam tanto aspectos positivos quanto negativos da ampliação da jornada escolar, enfatizando, entre outras coisas, o cansaço dos alunos atrelado à necessidade de trabalhar outras potencialidades (P1), por exemplo. A falta de um tempo destinado ao descanso das crianças (P8 e P9), a necessidade constante de estarem submetidos a regras, horários inflexíveis (P4, P6) e indisciplina (P14), foram apontados como aspectos

que interferem negativamente no processo desencadeado nas oficinas. Os depoimentos de familiares (F1, F2) vêm ao encontro das colocações dos professores no que diz respeito à ausência de pausas entre as atividades, pois consideram que o tempo de permanência dos alunos na escola tem gerado cansaço e demonstram a necessidade de haver um tempo destinado ao descanso dos alunos no ambiente escolar.

P1: Olha, na minha opinião a ampliação de jornada ela é assim muito boa. Mas da maneira como acontece eu acho bastante cansativo “pra” criança e “pro” professor porque as crianças ficam nove horas na escola. Eu acho que ampliar a jornada é válido, é muito bom sabe trabalhar as outras potencialidades que na sala de aula você não consegue. Mas nove horas dentro de um ambiente onde você só tem sala de aula e carteiras mesmo... A escola não foi preparada para isso, não foi feita para ficar nove horas com alunos.

P6: Muito massacrante... É a mesma coisa assim pra mim, tá o dia todo fora de casa, trabalhando, obedecendo horário, regras e tudo... imagina pra uma criança né... Então assim eu não sei, se criasse um jeito, uma estratégia, alguma coisa que elas pudessem ter mais momentos pra elas que também é difícil porque também teria que construir, mexer com tudo né, o que a gente sabe que é complicado, mas nos moldes de hoje eu acho massacrante...

F1: agora, no fim do ano, eles estão cansadinhos, sabe? Às vezes ela reclama: “Ah, mãe, não quero ir...”, mas não fala “Não vou por causa daquela professora, eu não vou por causa daquele aluno, eu não vou por causa daquela tarefinha...” É por causa do cansaço que vai batendo, conforme bate na gente também, né...

F2: O único ponto que eu ficava triste é a reclamação dela, né? Que às vezes ela fica triste de ficar o dia inteiro, ela cansa. E eu também acho que deveria ter uma horinha do sono. Não sei se eles dormem aqui, por que às vezes eu noto que ela chega um pouquinho cansada, mas é normal de criança. Às vezes, ela chega, come e dorme. Um dia eu cheguei aqui na escola e ela tava dormindo...

A questão do cansaço aparece nos depoimentos da família e dos professores evidenciando o olhar do adulto sobre a ampliação do tempo de permanência na escola. No depoimento dos alunos, entretanto, não aparece a questão do cansaço. As significações dadas pela criança ao vivido nas oficinas são diferenciadas daquelas apresentadas pelos adultos envolvidos: pais e professores. Esse é um dado interessante para a pesquisa quando a proposta é lidar com os diferentes significados produzidos em um contexto e em especial, quando discutimos

resiliência e consideramos que fatores de risco e de proteção coexistem num mesmo contexto, permitindo significações distintas entre os elementos que o constituem.

As significações apresentadas pelos alunos que vivenciam a experiência de ampliação do tempo de permanência na escola permitiram elencar alguns destaques que conferem características positivas ao vivenciado por eles: um lugar legal, onde é possível brincar (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A9 e A10), fazer atividades diferentes (A4 e A6), alimentar-se (A1, A6 e A9), ter bons professores (A3 e A7), fazer amizades (A2 e A7) e aprender (A1, A9 e A10), como exemplificam os recortes apresentados a seguir:

A1: Eu gosto muito daqui da escola porque essa escola é muito legal. [O que é uma escola legal?]. É que fica o dia inteiro, que tem oficinas que você gosta, tem janta... Estuda bastante...

A2: Ela é legal... Ah, eu acho legal... [O que é uma escola legal pra você?]. Brincar com os amigos e desenhar.

A3: Ah, eu falaria que ela é muito bonita, legal, grande, com professores ótimos...

A4: Legal, tem atividades diferentes...

A5: Ah, a escola é legal... Uma escola legal é uma escola que a criança gosta de ficar na escola... Quando eu vou pra casa de boneca eu tento brincar, mas daí quando não dá a gente brinca de mamãe e filhinha, mas aí tem essas coisas, que daí a gente faz a comidinha de pedra e daí a gente não come né... Mas um monte de coisas...

A6: Ela é legal, tem amigos pra você brincar de bola, pra brincar com eles, se divertir, tomar lanche de tarde, fazer oficinas, fazer artes... Artes de pintar tá tia... É... Desenhar, aprender, aprender a ler, escrever, só...

A7: Legal, com muito professor legal, com atividades legais... Como dança da cadeira, pega-pega e colagem... Tem bastante amigos e acho que é bem legal...

A8: Ela é boa, as oficinas são legais e eu gosto muito dessas oficinas... A outra escola que eu ia era só até meio dia e tinha muito tempo que eu “tava” pedindo pra minha mãe me colocar nessa escola... É legal porque, você estuda de manhã que é a mesma coisa das outras escolas e daí a tarde você faz as oficinas e é legal.

A9: Ah, é legal em muitas coisas, dá inteligência pra você saber das coisas, o que comer, o que não comer, essas coisas... E tem diversão, tem bola, tem computador...

A10: A escola é bonita, legal... [O que é uma escola legal pra você?]. É que as professora deixa nós brincar, é que elas passam as coisas legais pra fazer. A professora deixa a gente brincar na casinha de qualquer coisa...

Quando buscamos ouvir os alunos, suas significações revelaram que a participação nas oficinas também propicia a elaboração de estratégias para o enfrentamento de situações adversas, o que por sua vez implica na construção de comportamentos resilientes frente a essas condições.

Ao escrever sobre resiliência no contexto acadêmico, Garcia (2001) vê na escola um local onde as habilidades para resolver problemas podem ser adquiridas com o auxílio dos agentes educacionais. Esse fato pôde ser constatado nos protocolos analisados anteriormente e que são retomados aqui para exemplificar essa transcendência da experiência educativa para a vida cotidiana. O depoimento do aluno A5, por exemplo, demonstra o emprego dos conhecimentos adquiridos na oficina para resolver um problema em casa, nos depoimentos dos alunos A6, A9 e A10 que reconhecem o diálogo como estratégia para a resolução de conflitos e atribuem esse aprendizado à participação nas oficinas e na fala de A8 que utiliza os saberes adquiridos na escola para auxiliar seus familiares. Nesse contexto, a resiliência pode ser definida como a capacidade de superar as adversidades por meio de estratégias de enfrentamento, o que desencadeia um processo de superação e transformação de uma dada realidade (ÁSPERA, 2007; SEQUEIRA, 2009; ARAÚJO, 2011).

Para além do sentido atribuído acerca da permanência, um destaque pode ser feito no depoimento dos professores (P1 e P6), como alerta para o fato de que a escola não está preparada para atender a essa demanda. A ampliação do tempo de permanência na escola não interfere apenas na rotina do aluno. Familiares e em especial a dinâmica escolar precisa ser alterada em função dessa nova necessidade. O que é indicado nos depoimentos dos professores é que essa alteração da rotina escolar, do espaço físico, de pessoal, de formação, entre outras, nem sempre acompanha o que sugerem as políticas públicas educacionais para a ampliação. Assim, ainda que por questões trabalhistas o profissional tenha seu limite de horas de trabalho preservadas, não é possível evitar, por exemplo, a fragmentação das ações que se desencadeiam nesse espaço com a troca de professores atuando no mesmo contexto e sem integração entre eles, como já

discutido na primeira unidade de análise. Um professor desenvolve atividades na oficina e as registra para que outros montem o portfólio avaliativo em turno oposto e sem conhecimento do processo desenvolvido nas oficinas. Continuando a análise dos depoimentos

P9: Então, ao mesmo tempo que é cansativo eles ficarem aqui, o “X” maior da questão é dar condições deles ficarem aqui bem... Então nos resta pensar que a qualidade deste período melhorasse... Eu me angustio muito de não saber que eles não têm um horário pra descansar...

P8: Olha, eu acho que é o ideal.... Não sei se de repente nove horas, de repente um pouco menos, mas tem que ter algumas coisas que por exemplo, eu acho que de repente eles tem que dormir e descansar um pouco, não pode ficar o tempo todo nessa agitação.

P14: Em relação às crianças ficarem o dia todo na escola eu acho que tem vantagem e desvantagens, quanto a questão do pai trabalhar e deixar criança aqui na escola, eu acho legal, eu acho bacana, eu acho válido. Em contrapartida, eu acho muito cansativo pra criança. Chega no final do dia, eles estão cansados e dependendo da oficina acaba refletindo na indisciplina.

Diante do exposto, nos chama atenção o cansaço gerado ao longo da extensão da jornada escolar, especialmente por não haver nenhum momento específico para descanso dos alunos, o que pode desencadear problemas relacionados à indisciplina (P4, P14). Os registros das observações realizadas em campo permitem concordar com essa situação, pois constantemente era possível notar alunos cansados, com sono, excessivamente agitados, outros desmotivados e, parte deles totalmente alheios ao que estava sendo proposto durante o período de oficinas. Muitas vezes, tal situação, gerava atrito entre os colegas e desgaste para os professores que tinham que se desdobrar para chamar atenção dos alunos em relação ao comportamento que apresentavam.

A situação relatada é um retrato da “sociedade hiperativa” em que vivemos “em que crianças ainda muito pequenas, já possuem uma rotina diária intensa” (LUENGO, 2009, p. 56). Assim sendo, a escola contribui para a produção de alunos “hiperativos”, que não se aquietam, e que devido ao fato de estarem em constante atividade, tem dificuldades de se concentrar e estar em silêncio devido ao excesso de estímulos que recebem. Diante desse cenário, é comum a escola e a família buscarem soluções paliativas para esse problema, como por exemplo, o uso de medicamentos.

Bonadio (2013) ao tecer considerações sobre a produção em larga escala de medicamentos como a ritalina para conter o comportamento e focar a atenção dos alunos, traz para a discussão o fato de que esse aumento está atrelado à procura exacerbada tanto da família quanto da escola em buscar com frequência o uso do medicamento como solução emergencial para os problemas que lhes parecem, ser de ordem social. Tratar causas sociais e culturais como orgânicas e medicamentosas.

Fragmentos de depoimentos apresentados pelos professores permitem levantar questões a respeito da importância dada por esses profissionais a falta de recursos e/ou materiais disponíveis para o bom desenvolvimento do trabalho (P1 e P2) e de como esse fato impede a diversificação das atividades propostas nesse microssistema. Os relatos de P1, P4 e P11 ilustram as dificuldades encontradas pelos professores e como eles conseguem se adaptar diante da situação.

P1: Outro ponto negativo é a falta de material. A gente não tem nenhuma cota de xerox. Então quando eu quero trazer alguma coisa pra eles eu tenho que xerocar do meu bolso ou então trazer. E não só a questão do xerox, e outros materiais também né como canetão, outras coisas que nós poderíamos estar trabalhando com eles para fazer cartaz e fazer outras coisas diferentes não tem. Então, ou eu trago da minha casa ou a gente não faz. Então a falta de materiais dificulta bastante o nosso trabalho.

P4: [...] A falta de materiais prejudica muito sabe... Hoje mesmo eu fui trabalhar mostrando as flores e eu tinha duas lupas pra dezenove alunos... Agora os outros materiais que a gente usa mais na questão da horta em si para o trabalho lá manual, aí isso eu já providenciei o meu mesmo, então eu sempre estou comprando alguma coisa, archei com as despesas, tudo o que tem lá é despesa minha, particular. Então eu não tive ajuda de nada, eu não tive nenhuma verba da escola e sempre que eu preciso comprar alguma coisa eu procuro reverter o que eu tenho lá em alguma verba e já tá trabalhando o empreendedorismo já com as crianças explicando o porque e como a gente faz pra conseguir alguma coisa. Então a falta de materiais fica a desejar... Então tem coisas que eu queria fazer... Então eu preciso de microscópio, de lupa, eu preciso de outros materiais e que vai demorar pra ter...

P11: A falta de materiais... Então essa parte é bem negativa no sentido até de dar a vontade de fazer as coisas, do planejamento, na hora que você vai planejar tem que ficar mudando né, então eu acabei dando uma reviravolta na minha oficina no meio do ano quando eu vi que não ia ter o equipamento mesmo, que o que chegou foi destinado à outra coisa né, bem decepcionante assim né, você fica assim meio desestimulada... Isso é um aspecto bem negativo.

Nesses relatos é possível perceber ênfase nos recursos didáticos e/ou pedagógicos enquanto condição indispensável para a realização de um bom trabalho. Todavia, “o uso de materiais didáticos no ensino escolar, deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino e aprendizagem, para que se alcance o objetivo proposto” (SOUZA, 2007, p. 113). Desse modo, embora o recurso seja importante, a presença do mesmo não garante a atuação do professor, uma vez que será a sua concepção de ensino e aprendizagem e seus objetivos que nortearão suas ações ainda que lhe falte recursos materiais.

Diante do exposto, percebemos que a escassez de recursos didáticos, a ausência de pausas significativas entre uma e outra atividade, o cansaço evidenciado pelos alunos por terem aulas o dia todo e a indisciplina dos alunos, pode se constituir em um conjunto de aspectos negativos da jornada ampliada e consequentemente em um fator de risco nesse ambiente.

Os depoimentos de pais e professores revelam que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola pode proporcionar atividades que favorecem o desenvolvimento de habilidades que não estão relacionadas diretamente com a aprendizagem de conteúdos escolares (P7 e F3), mas que são importantes à aprendizagem, tais como o convívio e interação com crianças de idades e séries diferentes (F10 e P13), apontando a importância desses espaços de convivência ser diversificados e ampliados.

P7: É uma oportunidade que a criança tá tendo né de sair daquela coisa só escolaridade, provar outras situações né... A gente podia descobrir talentos aqui, não é verdade? A gente observa lá na oficina de Ginástica, por exemplo, as apresentações que eles fazem... Criança que você vê que não tem habilidade nenhuma, que você achava que não tinha habilidade nenhuma, a criança que chega lá e dá show...

P13: Eu acho que pra criança é bom porque ela tem oportunidade de estar vivenciando várias oficinas, de estar se relacionando com outras crianças que não são da mesma faixa de idade deles né...

F3: Eu penso que é excelente. Porque o tempo que a criança fica lá ela tá se ocupando de coisas boas, aprendendo coisas diferentes, enquanto em casa, poderia tá na televisão, internet ou computador ou então fazendo coisas negativas. Então lá com certeza são coisas positivas que eles vão levar pra vida toda.

F10: Nossa, é muito bom... As crianças aprendem, se alimentam, fazem amizades com outras crianças...

A permanência ampliada da criança na escola significa proteção e tranquilidade para os familiares. Destacamos os trechos de depoimentos de F4, F5 e F6, ao afirmarem que enquanto seus filhos estudam é possível realizar as tarefas diárias sem maiores preocupações. Esse parece ser o maior benefício apontado pelos familiares e se configura no significado protetivo que dão à permanência dos filhos na escola o dia todo.

F4: Eu acho assim... pros pais que trabalham, é bom porque as crianças não precisam ficar na rua. Eu acho muito bom porque eles também aprendem... Os pais ficam menos preocupados.

F5: Ah, eu acho bom, eu acho bom porque hoje em dia, do jeito que tá o mundo, eu acho muito bom que a criança fique o dia inteiro lá. Que lá eles vão aprender coisa boas, não vão aprender coisa ruim, porque aqui fora, aqui fora da escola só aprende coisa ruim... Eu gosto muito e muitas mães deveriam incentivar o nosso governo fazer mais escola pras crianças... O tempo que a criança passa aqui é bom e bem aproveitado.

F6: Não, eu acho bom... que ele fica... eu acho ótimo, cê entendeu? Porque eu fico mais sossegada. Por causa do trabalho mesmo. Fico mais sossegada. Vamos supor, eu entro oito horas e saio dez horas, eu não... eu nem vejo ele, praticamente. Eu vejo ele dormindo, já saio de manhã e nem vejo... é assim... A correria. Trabalho sábado, domingo, feriado... não tem como.

A ampliação dos espaços de convivência, a interação dos alunos por meio da ampliação da jornada e a escola enquanto rede de apoio social e afetiva foram aspectos destacados pelos sujeitos participantes do estudo. Entendemos que tais significações acerca desse contexto conferem ao microsistema escolar caráter protetivo. Rutter (1985) afirma que a rede de apoio social (escola, centros comunitários, serviços de saúde, entre outros) pode ser considerada mecanismo de proteção ao oferecer espaço para convivências saudáveis e agradáveis que reforcem a aprendizagem e as habilidades sociais e emocionais importantes para o desenvolvimento. Essas significações internas atribuídas pelo sujeito às redes de apoio é o que irá caracterizá-las como fator de proteção (KOLLER; POLETTI, 2006).

No depoimento de P10, é possível notar uma queixa à transferência de responsabilidades da família para a escola em detrimento de aprendizagens mais

específicas. A significação apresentada nos chama atenção, pois revela confusão e dúvida por parte do professor ao nomear as tarefas, papéis e relações com o saber em cada microssistema: família e escola.

P10: eu penso que para as crianças bem pequenas o ideal era elas ficarem com a mãe né (risos)... Então, se fosse meu filho eu achava que o ideal era ficar perto de mim (risos)... E tem mães que a gente vê que é melhor que os filhos fiquem longe delas o máximo de tempo possível... Então o que eu penso sobre isso é bem confuso eu acho, eu sou a favor da escola com ampliação de jornada tá, mesmo que fosse a tal das nove horas, mas eu acho que a escola deveria ser construída pra isso.

A ausência de tempo para o filho pode oportunizar a transferência de responsabilidades familiares à escola e assim, as interações diferenciadas nos microssistemas escola e família ficam prejudicadas. Vale ressaltar que nessa questão é possível perceber claramente a manifestação de elementos do macro e do exossistema, tais como a organização do trabalho na cultura e os papéis sociais que interferem diretamente na qualidade do tempo e das interações vividas nos microssistemas. Outro aspecto que pode ser destacado nos protocolos de F4 e F5 é que a escola, além de ensinar, é considerada como espaço que os retira da rua, das amizades ruins e más influências, tornando-a acolhedora e protetiva.

Bronfenbrenner (1996) afirma que a escola, assim como a família, pode ser considerada ambiente acolhedor para o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida da criança. No entanto, o autor ressalta que tais ambientes possuem especificidades no que diz respeito aos papéis e relações que emergem de cada um deles, o que os diferenciam e os aproximam simultaneamente.

O relato de P12 apresenta um posicionamento crítico acerca das relações estabelecidas por meio das atividades desenvolvidas nas oficinas e ainda questiona se essas atividades propiciam o desenvolvimento dos alunos, uma vez que, para esse sujeito, o trabalho realizado nos moldes como está sendo ofertado não é atrativo.

P12: Em relação ao aluno está tendo mais vivência do que se estivesse em quatro horas, agora o que isso está contribuindo para o desenvolvimento dele, aí já é de se questionar, principalmente como isso está sendo trabalhado. Se você for ver qual, que tipo de educação está sendo realizada na verdade, que tipo de desenvolvimento está resultando no aluno. Isso que eu questiono. Eu acho chato pra eles. Se fosse uma escola mais legal assim, com

espaços diferenciados, atividades diversas, eu acho que seria bom... Mas do jeito que está organizada a nossa escola eu acho muito chato para as crianças. Para se tornar mais atrativa teria que ter espaços adequados e diversas linguagens, trabalhar linguagens diversificadas... Espaço, professor trabalhando de forma coerente, entendendo o que é a função dessa escola integral aí vai bem né...

Como vimos ao longo do trabalho, os relatos dos professores em relação aos objetivos da ampliação da jornada escolar como caminho necessário para educação integral têm sido indicados frequentemente na literatura como condição necessária, embora não suficiente para a compreensão de um contexto que está para além do ambiente escolar e das relações nele estabelecidas. A escola precisa ser reorganizada de modo a contemplar os sentidos atribuídos pelos que nela participam. Isso pode permitir avançar da condição “adaptativa” para a condição transformadora de práticas pedagógicas e formativas pela via da Educação integral, caminho ainda a percorrer, no caso da realidade investigada no presente estudo.

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p. 16).

O modo como cada indivíduo percebe e realiza uma determinada atividade em um dado momento de sua vida indica os significados atribuídos por ele ao que vivencia, para além das características objetivas do meio (NARVAZ; KOLLER, 2004). Portanto, as significações apresentadas pelos participantes da pesquisa reforçam a importância das relações estabelecidas no ambiente escolar, bem como o papel da escola enquanto rede de apoio social e afetiva, temática a ser discutida no próximo item.

6.4 QUARTA UNIDADE DE ANÁLISE: SIGNIFICAÇÕES ENVOLVIDAS NAS INTER-RELAÇÕES ESCOLA E FAMÍLIA

Como já descrito em nosso referencial teórico, o ambiente ecológico está para além da situação imediata, compreendendo o mesossistema que diz respeito ao

vínculo estabelecido entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa participa diretamente (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; CASSOL; DE ANTONI, 2006; BRITO, 1999).

No presente estudo consideramos como mesossistema as relações estabelecidas entre família e escola. Por esse motivo é relevante compreender a interação entre esses microssistemas e de que forma isso pode influenciar no desenvolvimento da pessoa que transita nesses dois ambientes, os afetando e sendo afetado por eles. A família pode ser eleita como “o grupo social básico da pessoa, cuja função e estrutura são determinantes em seu desenvolvimento” (POLETTTO; KOLLER, 2008, p. 411) e a escola, assim como a família, constitui-se em um local onde os processos proximais ocorrem por meio de interações e atividades conjuntas por meio dos papéis e relações estabelecidos rotineiramente, como por exemplo, entre crianças e professores (POLETTTO; KOLLER, 2008).

Na visão de alguns professores participantes do estudo, a família se acomoda ao deixar seus filhos na escola, não participam ou não se interessam pelo o que ocorre nesse ambiente, como podemos notar nos recortes das falas de P1, P3, P5, P8, P14 e P15:

P1: Olha, eu penso assim que pra algumas famílias é muito cômodo e está sendo ótimo a criança ficar o dia inteiro na escola, até mesmo porque eles chegam em casa cansados, ficam um pouquinho na rua e vão “pra” casa só “pra” dormir. Então pra algumas famílias isso é bem cômodo...

P4: A comunidade em si, eu acho uma comunidade muito desmotivada, eles não interagem com a escola. [...] E eles não têm interesse... Então eu acho assim que os pais estão colocando a criança aqui e acha que a escola é obrigada a dar tudo. Eles não interagem, um ou outro pai que tem interesse... Mas, quando eu converso com uns pais da parte pedagógica, eles amam de paixão os filhos “tarem” fazendo aquelas atividades.

P5: Eu acho que os pais não têm interesse, se omitem muito... Eu acho quem eles colocam os filhos pra ficar aqui as nove horas, o dia todo e eu acho que a preocupação deles é mais com o regular né... Eles assim, se a gente chamar na reunião pra falar eles vem...

P8: a família não é muito presente, não sei se realmente é isso né, nas minhas apresentações eu não vejo muito os pais, não vejo pais preocupados com os filhos, com o desenvolvimento... Então eu acho que não tem uma relação muito próxima...

P14: Eu acho a família bem ausente, bem ausente mesmo. Hoje mesmo teve reunião e aparece meia dúzia de vinte alunos aparecem

poucos pais, a maioria aparece assim nos últimos cinco minutos só pra poder mesmo assinar a lista de presença, pegar o material, o boletim, mas não assim pra ficar me ouvindo. Eles não questionam sobre as oficinas, nunca demonstraram interesse sobre o que está acontecendo.

P15: Na apresentação dos espetáculos são poucos pais que vem, por causa da questão do horário... Eu acho que tem que ter mais envolvimento em atividades pai e aluno e escola...

Para Lahire (1997) o modo como os professores visualizam a participação dos familiares na vida escolar de seus filhos traz à tona o mito da omissão parental que é produzido pelos professores ao ignorar as configurações familiares, o que os leva a deduzirem, por meio de seus comportamentos, que os pais não se preocupam com os filhos.

Os discursos sobre a “omissão” dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são “vistos”, e essa *invisibilidade* é imediatamente interpretada – principalmente quando criança está com dificuldade escolar – como uma *indiferença* com relação a assuntos da escola em geral e da escolaridade da criança em particular (LAHIRE, 1997 p. 335).

Por outro lado, os familiares afirmam ter uma boa relação com a escola, como podemos constatar nos recortes selecionados dos protocolos de F3 e F10:

F3: Ah, eu tenho uma boa relação com a escola...

F10: A minha relação com a escola é tranquila, é sempre que eles precisam comunicar comigo, tem todos os nossos telefones ali, é... Então é uma relação bem bacana, eu não tenho problema com nada assim, relativo à escola nenhum problema, eu nunca tive...

Outros participantes deste grupo reconhecem que é preciso se aproximar da escola com vistas a uma participação mais efetiva (F4, F5 e F7). Tais depoimentos vêm ao encontro das significações apresentadas pelos professores (P1, P3, P5, P8, P14 e P15).

F4: Eu acho que eu podia estar mais... É... interagindo mais, sabe...

F5: Então, geralmente eu vou na reunião, né... Eu gosto muito da escola, quando a gente vai nas reunião, a gente é bem tratado, a diretora é muito legal com a gente, sabe?

F7: Eu participar... não tô tendo tempo, né.. Não vou falar pra você que eu tô participando porque é mentira. Quando me chamam e eu

posso vir eu venho. Eu gosto que ele fica aqui, pra mim tá ótimo. Mas eu tenho que participar mais...

A culpabilização da família frente às questões escolares tem sido fortemente debatida por inúmeros autores, dentre eles Patto (1994), Moysés e Collares, (1996), Lahire (1997); Caetano (2004); Szymanski (2007), Silva (2007), Caetano e Yaegashi (2011), que, ao criticarem essa leitura acerca da família, elucidam questões que permeiam o contexto político, social e econômico no qual a criança em desenvolvimento está inserida.

Segundo o pertencimento social de cada família, os pais acabam por transmitir à escola um papel extremamente significativo na construção do futuro de seus filhos, pois seus anseios são permeados pela posição familiar que essa instituição ocupa dentro de um contexto mais amplo. Paixão (2006) explicita que a escola concebe o processo de escolarização sob uma ótica institucional, enquanto para as famílias existe um leque de fatores que variam segundo sua origem social, uma vez que “a aposta que fazem na escolarização depende do capital econômico, do capital cultural de que dispõem, do ethos, dos valores que organizam seu mundo e da trajetória da família, entre outros fatores” (PAIXÃO, 2006, p. 71).

Desse modo, é possível afirmar que os diferentes modos de lidar da escola/família com os processos de escolarização dos alunos/filhos, bem como a percepção do tempo que eles permanecem na escola apresentam relação direta com fatores relacionados ao macrossistema - econômicos, sociais, políticos e culturais - que extrapolam esse microssistema, influenciando e sendo influenciado por ele simultaneamente (BRONFENBRENNER, 1996).

Para alguns professores (P4, P2, P10 e P11) é preciso ampliar as possibilidades de interação com a família, uma vez que existem poucos momentos planejados para esse fim, o que justificaria a pouca participação dos familiares nas reuniões, especialmente nas atividades desenvolvidas no turno inverso (oficinas).

P4: O único contato que a gente tem com os pais é nas reuniões da escolaridade que a gente pode conversar sobre tudo, sobre o todo, o funcionamento todo da escola. Não existe assim um contato assim só pra oficina... Não temos um momento específico pra conversar só sobre a oficina... Eu vejo assim que eles gostam das atividades que os filhos fazem, é... só não colaboram né...

P2: Olha, os pais aparecem mesmo quando são convocados. De livre e espontânea vontade é difícil, é difícil... Eu não acho que é a

maioria que participa, eu acho que é a minoria. E eu sei também, eu entendo que eles estão trabalhando. Não têm como, eu entendo isso também que eles precisam, os pais precisam trabalhar...

P10: Eu acredito que se os professores das oficinas pudessem estar participando em algum horário em reuniões com os pais e expondo o que significa essa oficina, como que é trabalhado e o porquê que o filho deve estar presente e o que vai favorecer o desenvolvimento do filho, eu acho que a dinâmica seria outra e participação da família seria outra e mesmo o rendimento do aluno seria outro.

P11: Eu acho que a família até gostaria sim de participar, mas, mas é dada pouca oportunidade...

Podemos notar que uma das queixas dos professores diz respeito à falta de tempo disponível para conversar com os pais sobre o trabalho desenvolvido nas oficinas, uma vez que as reuniões organizadas na escola privilegiam as questões relacionadas à escolaridade (formal, regular). Durante o período de observação e coleta de dados foi possível constatar que o tempo destinado às questões referentes ao trabalho desenvolvido nas oficinas está relacionado aos momentos de apresentações, culminâncias e/ou apresentações de trabalhos produzidos pelos alunos no turno inverso.

Montandon e Perrenoud (1987, p. 7), afirmam que "de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família" e por esse motivo é preciso oferecer um leque de opções que possibilitem integração entre eles. Nesse sentido, devem partir da escola, as estratégias de aproximar e melhorar as relações estabelecidas com os familiares dos alunos, pois "transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade dos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação" (CAETANO, 2004, p. 58).

O depoimento de P7 aponta diferenças na participação dos pais nas questões relacionadas ao ensino formal (escolaridade) e do turno inverso (oficinas), havendo prioridade de interesse para o ensino formal. Ao final do relato, P7 concorda com a visão dos pais, evidenciando maior importância ao que é feito na escolaridade em detrimento do que é trabalhado nas oficinas, como se houvesse uma fragmentação do ensino e não uma complementaridade. Esse dado torna-se preocupante se pensarmos nos objetivos da ampliação da jornada escolar:

P7: Eu acho que os pais eles não dão o mesmo valor pra escolaridade e pra oficina. [Existe essa distinção?]. Existe porque,

por exemplo, muitas crianças vêm de manhã, estuda e depois do almoço o pai vem buscar porque quer fazer alguma, porque vai levar no médico, porque isso ou porque aquilo... Então eu penso que não dá a mesma importância... Então tipo assim, é que de fato eu acho que não tem mesmo né, a escolaridade é onde, é um momento onde a criança precisa se apropriar de algumas coisas e a tarde acaba sendo uma coisa mais, vamos dizer assim, pra parte assim do prazer eu acho né, a criança fazer aquilo que gosta né, que tem prazer de fazer... [Então você acredita que os pais não tem o mesmo envolvimento?]. Eu acredito que não. Eu acho que os pais gostam, acho que pra eles é uma boa porque assim é uma oportunidade, é... seu filho tá ficando aqui e não tá pagando nada, tem quem cuide, come cinco vezes por dia né? Só não vai embora tomado banho né?

Outro dado que nos chamou atenção foi o fato de os familiares significarem positivamente o esforço da instituição ao estabelecer contato sobre as atividades que serão desenvolvidas por meio de recados enviados na agenda dos alunos (F3, F6, F5, F7 e F10), pois mesmo não podendo participar de modo mais efetivo, esses familiares sentem-se informados sobre a vida escolar de seus filhos

F3: Também tem a comunicação através dos recados, eles estão sempre se comunicando, então eu acho excelente. A escola procura manter o máximo em comunicação com os pais, até a página do Facebook da escola onde ela disponibiliza as fotos das atividades, eu acho bem interessante...

F5: Toda semana vem bilhete no caderno da pra mim... Todo dia minha filha chega e diz “Mãe, tem bilhete”... Eu chego e o caderninho dela já tá aberto em cima da mesa... “Mãe, tem bilhete pra assinar!”.

F6: A escola se comunica e eu acho bom... Mandam recados, essas coisas...

F7: Eu acho que eles tão fazendo certinho. Mandam sempre bilhetinho e tal, as reuniões...

F10: A escola informa todos os acontecimentos, reuniões, é sempre mandado no caderno, eles sempre falam, tudo o que acontece aqui eles sempre estão comunicando a gente, eu vejo sempre tem os recadinhos colado na agenda...

Os gestores possuem uma visão parecida com a dos professores em relação à participação da família na escola. Reconhecem que é preciso estreitar os laços com a família, e embora a escola esteja passando por período de adequações tanto na parte administrativa quanto pedagógica, revelam estar satisfeitos com a participação e relacionamento com a família.

G1: Esse ano por causa das adaptações, que a gente ainda tá em processo de construção de tudo na escola, eu exigi pouco a participação da família sabe, embora a gente tenha uma participação legal. Não é cem por cento, eu diria sessenta por cento talvez... Mas pro ano que vem eu já tenho uns planos... Eu acredito que a família tem que ter um envolvimento muito grande, uma confiança na escola, afinal ele vai deixar o filho dele aqui nove horas por dia né... E a gente também tem que tá conhecendo essa família né... Mas desse tempinho que nós temos, um ano e quatro meses de existência eu gostei bastante da participação deles... Nós estamos criando confiança aos pouquinhos... Todas as dificuldades que nós tivemos porque é muita exigência pra você montar tudo pedagogicamente, administrativamente, fisicamente, espaço físico e ainda consegui... Então eu senti que ficou falha essa parte da família e é uma parte que eu acho muito importante e que eu gosto muito de lidar, gosto muito de estar integrada com os pais, de estar propondo uma parceria. De estar assim sabe trabalhando junto e por conta do tempo que é pouco a gente sente que ainda não fez essa grande parceria, mas pro ano que vem já é um planejamento meu mesmo e a gente quer fazer mais... Mesmo assim eu achei que teve uma boa participação, eles vieram me agradecer muito agora no final do ano, no dia do espetáculo do circo, teve muitos pais e mães que choraram, que agradeceram, agradeceram pessoalmente, agradeceram na internet...

G2: a nossa comunidade ainda não está engajada com a escola... Então quando a gente faz reunião, quando a gente convoca os pais pra alguma coisa, para a participação, por exemplo, APM... Vou dar um exemplo, quando a gente convocou para a APM que é uma coisa necessária, onde os pais participam, a gente viu que foi muito difícil montar a APM. E a gente chegou agora no final do ano com duas pessoas só na APM. Então a gente vai ter que criar uma estratégia a partir de 2015 para conseguir trazer mais essa comunidade para dentro da escola. Porque eu acho que essa construção de uma educação, de um aluno na integralidade, ela precisa da comunidade também [...] tem que apoiar a gente, porque se a comunidade não apoiar a escola dificulta o trabalho... De repente fazer, ao invés de fazer reunião no horário que a gente está fazendo, vamos ter que nos sacrificar e fazer reunião fora do horário, que a gente consiga atrair os pais, né para dentro da escola. Mas, assim, o relacionamento entre os pais e a escola é pelo menos nesse ano foi mais assim: quando convocado, compareço; se não convocado, não tem porque comparecer. Entendeu? Não é aquele comparecimento assim: Ah professora, estou indo na escola pra saber... Estou vindo a escola pra saber como meu filho tá, né... Não tem essa coisa espontânea... Eu quero saber se a escola esta precisando de alguma coisa [...] a gente não tem a colaboração dos pais para estar atuando... Então eu acho que isso aí também vai ser uma construção...

Bazoni (2014) encontrou em sua pesquisa dados reveladores de que a inter-relação escola e família nem sempre ocorre, devido principalmente às questões conjunturais de tempo, funcionamento, objetividades e subjetividades. Para a

autora, apesar de a família relatar ter pouco conhecimento sobre as atividades desenvolvidas na escola (naquele caso a Sala de Apoio a Aprendizagem), os familiares apresentavam significações positivas em relação à aprendizagem dos alunos, revelando mecanismos de acompanhamento da vida escolar da criança que nem sempre eram reconhecidos como satisfatórios pelos gestores e professores no ambiente escolar. Embora o contexto seja diferente, os dados coletados em nosso estudo permitem concordar com os achados da autora, uma vez que os depoimentos de professores e gestores indicam insatisfação em relação à presença da família da escola e os familiares elegem outros meios de comunicação para acessarem a vida escolar dos filhos

Essas relações aparentemente contraditórias entre o modo como a escola vê a participação da família e como a família se reconhece em seu papel no acompanhamento escolar dos filhos, no caso de nossa pesquisa revelam a coexistência de fatores de risco e de proteção no contexto analisado.

O modo como são significadas as interrelações família/escola na visão dos professores e gestores permite que sejam identificados tanto fatores de risco como de proteção. Como risco, a inexistência de ações que aproximam a família da escola e culpabilização da família e seu entorno em relação a sua participação na vida escolar dos alunos. Como proteção, o reconhecimento por parte deles da necessidade de adoção de ações que aproximem a família da escola e vice-versa. Ainda em alusão à proteção, a família admite participar pouco da vida escolar dos filhos devido suas condições objetivas de trabalho e/ou rotina, porém significam positivamente a relação com a escola, afirmando que os meios de comunicação eleitos pela instituição são eficazes.

A oportunização de diferentes formas de participação da família na escola pode favorecer propostas que valorizem o envolvimento da comunidade, tanto nas questões pedagógicas quanto administrativas e possibilitar ações de engajamento de todos os sujeitos envolvidos neste contexto, construindo assim uma rede de apoio sólida e conseqüentemente um sentimento de pertencimento.

A identificação dos fatores de risco e proteção é relevante para compreendermos o modo pelo qual a resiliência pode estar sendo construída e reconstruída de modo coletivo no contexto e processo das oficinas pedagógicas pelos sujeitos que compõem esse microssistema.

na condição de processo, a resiliência implica em um conjunto de fenômenos vinculados e articulados entre si que se desenrolam e se constroem ao longo da vida, em diferentes contextos – cultural, afetivo, social – sendo, portanto, um processo que se inscreve de forma contextual e é construído e reconstruído, também, de forma coletiva. Nesta perspectiva, o ambiente e seus componentes são coautores do fenômeno em processo, e compreendem a relação entre o contexto e as características da pessoa em desenvolvimento (BENETTI; CREPALDI, 2012, p. 14-15).

Pudemos perceber que as significações produzidas pelos participantes do estudo acerca do contexto e processo das oficinas pedagógicas revelaram a coexistência de ambos os fatores (risco e proteção). Benetti e Crepaldi (2012) esclarecem que para ser reconhecida, a resiliência deve estar atrelada à presença de situações adversas que, a depender do contexto no qual o sujeito está inserido, poderão ser neutralizadas pelos fatores protetivos.

Vale enfatizar que, mesmo que para ser reconhecida como tal a resiliência precisa, necessariamente, estar atrelada à presença de uma condição adversa, há que se destacar o contexto no qual os indivíduos estão inseridos e se desenvolvem, onde podem ser encontrados outros recursos/fatores que, além dos riscos impostos pelas circunstâncias, podem agir como agentes protetivos, atenuando e neutralizando os efeitos nocivos do risco e promover a construção da resiliência (BENETTI; CREPALDI, 2012, p. 18).

Por conseguinte, a presença iminente de tais fatores, atrelados às interações coexistentes por meio dos processos proximais ao longo do tempo e de modo recíproco, favorecem a promoção da resiliência nesse contexto e, consequentemente o desenvolvimento social, físico e emocional da pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais deste estudo consideramos relevante apontar os desafios que fizeram parte deste processo e que nos permitiram refletir acerca do processo de resiliência no Contexto das Oficinas Pedagógicas ofertadas em uma escola da Rede Municipal de Londrina com Ampliação de Jornada Escolar.

Posto isso, tomamos como desafio a compreensão do constructo da resiliência enquanto processo e não apenas como traços individuais ou uma variável psicológica isolada em si. Enquanto processo, passamos a considerar os microssistemas família e escola, bem como as influências e relações estabelecidas entre os sujeitos nesses ambientes.

Para tanto, buscamos levantar os fatores de risco e proteção significados nesse cenário pelos participantes da pesquisa (professores, gestores, alunos e familiares) de modo a relacioná-los aos princípios da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996) que permite compreender o desenvolvimento de modo contextualizado e dinâmico. Consideramos risco toda ação que pode interferir na aprendizagem de modo negativo e proteção as ações promotoras da aprendizagem.

Tendo em vista a complexidade do fenômeno estudado, outro desafio constituiu-se em alinhar as significações produzidas pelos participantes nos diferentes procedimentos de coleta de dados, a fim de estabelecer as possíveis relações entre os processos de escolarização e resiliência. Ao fazer uso dos princípios da inserção ecológica, a análise dos resultados pautou-se na triangulação dos dados coletados oriundos das diferentes fontes (observação, diário de campo e entrevista semiestruturada) e das significações dos sujeitos participantes.

A riqueza das interações e as influências recíprocas presentes nos microssistemas escolar e familiar permitiram a produção de diferentes significados acerca das questões propostas. Sendo assim, nas discussões apresentadas em cada unidade de análise buscamos destacar elementos que se sobressaíram nos depoimentos e que revelaram a coexistência tanto de fatores de risco como de proteção. Cabe ressaltar que as unidades de análises apresentadas emergiram de dois eixos propostos no Modelo Bioecológico, sendo eles, Contexto e Processo.

Descrever e compreender o Contexto e o Processo que envolve o trabalho desenvolvido nas Oficinas Pedagógicas permitiu-nos olhar com cautela para a

complexidade dos dados, visto que os diferentes modos de significar uma determinada situação podem configurar-se tanto como risco como também em proteção. Cabe ressaltar que os dados foram enquadrados como risco e/ou proteção segundo as significações dos participantes do estudo. Desse modo coube a pesquisadora desvelar as possibilidades de tais fatores possibilitarem ou não a promoção da resiliência no cenário analisado, investigando de que maneira os aspectos protetivos e de risco podem constituir um contexto de promoção da resiliência no âmbito escolar e identificando os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa a esse contexto de aprendizagem.

Ao elencar fatores de risco e de proteção neste contexto, ressaltamos aspectos referentes a esses elementos presentes nas Oficinas Pedagógicas indicados nas significações dos sujeitos participantes da pesquisa, por considerá-los processos que contribuem para o desenvolvimento da resiliência. Como já mencionamos em nosso trabalho, risco e proteção se fazem presentes de modo simultâneo na produção da resiliência e as questões levantadas podem constituir um fator protetivo ou de risco no que diz respeito às interações e aos processos de aprendizagem que ocorrem nesse microssistema.

Podemos afirmar que a pesquisa traz contribuições importantes à educação, uma vez que permite compreender que as significações são processos flexíveis e interdependentes. A flexibilidade subjetiva e intersubjetiva do ser humano possibilita atribuir sentidos diferentes as mesmas situações, pois não construímos um sentido de modo isolado, estes são construídos/desconstruídos e sustentados junto aos outros grupos sociais dos quais participamos podendo ser compartilhado por eles, desde os mais próximos aos mais remotos (micro, meso, exo e macrosistema).

Portanto é o modo como esses sentidos ou significações são constituídas e reconstruídos (positivamente ou negativamente) que de fato poderão promover ou não a resiliência no ambiente escolar. Bronfenbrenner (1996) expressa toda essa articulação social, por meio das relações intersubjetivas presentes em cada esfera de desenvolvimento do sujeito.

Assim as interferências do exossistema e do macrosistema podem ser balizadas nesse contexto buscando a constituição de uma rede de apoio favorável ao aprender, pois dependendo do sentido atribuído pelos microssistemas família e escola em relação às oficinas e as ações pedagógicas ali constituídas (avaliação,

tempo livre, professor sem formação específica, espaços inadequados, etc.) poderão decorrer em risco, proteção promovendo ou não resiliência.

Ao levantarmos dados sobre a escola, a organização pedagógica das oficinas, as relações estabelecidas entre participação dos alunos e a aprendizagem buscamos conhecer a realidade pesquisada. O modo de organização das oficinas quanto aos horários estabelecidos para os rodízios funciona bem, embora se torne cansativo tanto para professores como para os alunos o tempo de duração de cada Oficina. Cabe lembrar que, na perspectiva da educação integral a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola deve estar relacionada ao aumento qualitativo de experiências e atividades que constituem a formação integral na perspectiva da jornada escolar.

A heterogeneidade presente na organização das turmas no que diz respeito à idade/série dos alunos pode ser considerada como um fator de proteção nas redes de apoio e possibilidades de interações entre os pares. No entanto, didaticamente as falas apresentadas denunciam a dificuldade dos professores em trabalhar de modo satisfatório com alunos de idades diferentes nas mesmas turmas.

Sob o ponto de vista pedagógico, o modo como a escola está organizada no que diz respeito aos registros, planejamento ou base teórica que dê suporte ao trabalho desenvolvido nas Oficinas demonstra fragilidade, uma vez que não há consenso entre o grupo sobre como proceder em relação a essas questões. No que diz respeito à avaliação, os dados revelaram que a finalidade do instrumento (portfólio) construído pelos professores limita-se a mostrar aos pais o que é produzido em cada Oficina. Ficou claro na fala dos participantes que a escolha pelo portfólio ocorreu de modo coletivo, tendo em vista a facilidade da organização e montagem do documento. No entanto, os professores demonstraram estar cientes das lacunas que este processo avaliativo possui por ser elaborado como está posto nesse momento na escola.

Chama-nos atenção o fato de os participantes do estudo (professores, gestores e familiares) significarem positivamente a participação dos filhos nas oficinas pedagógicas, pois existe a valorização desse contexto enquanto meio legítimo de aprendizagens, tanto em relação à aquisição de conteúdos bem como de outros saberes que ultrapassam os muros escolares. Apesar de significar que oficinas se constituem em espaço de diferentes aprendizagens, os professores

relatam que existe pouco envolvimento dos alunos em grande parte das atividades propostas.

Um dos aspectos mais citados pelos professores durante as entrevistas diz respeito à questão do espaço físico. Para esses sujeitos, a falta de espaço para o desenvolvimento de todas as oficinas limita as possibilidades de trabalho. Por esse motivo, consideramos pertinente trazer esse elemento para discussão por acreditar que as variáveis espaço e tempo coexistem na escola e devem ser repensadas em um contexto que vise oportunizar aos alunos aprendizagens significativas.

Ao relatarem a participação nas oficinas, os alunos conseguiram estabelecer relações entre o aprendizado e a vida cotidiana e demonstraram preferência por oficinas que não fazem parte do Eixo Linguagem Oral e Escrita. Por outro lado, existe por parte dos familiares a preocupação em garantir aos seus filhos, os saberes relacionados à leitura e escrita. É por esse motivo que o trabalho realizado no turno inverso deve dialogar com o que a escola propõe no ensino formal de modo que não haja reprodução de atividades e/ou conteúdos já trabalhados em sala de aula durante o período de escolaridade.

Em relação aos profissionais que atuam nas oficinas, os dados revelaram que mesmo sem formação específica ou experiências anteriores nesse tipo de trabalho, tais profissionais demonstram engajamento em sua atuação. Por outro lado, foi possível constatar que existe insegurança por parte deles ao definir que tipo de trabalho vem sendo realizado na escola, ou seja, se há apenas a ampliação da jornada escolar ou se esta oferta tem propiciado elementos que visam formação integral dos alunos.

Quanto ao sentido atribuído pelos participantes da pesquisa ao tempo de permanência dos alunos na escola, retomamos que os dados do estudo permitiram elencar pontos negativos da ampliação da jornada escolar sob o ponto de vista dos professores e gestores, dentre eles, o cansaço dos alunos, a necessidade de trabalhar outras potencialidades, a falta de recursos, a falta de um tempo destinado ao descanso das crianças, a necessidade constante de estar submetido a regras, horários inflexíveis e indisciplina.

Os dados também evidenciaram aspectos positivos da extensão da jornada escolar, como por exemplo, a oferta de atividades que favorecem o desenvolvimento de habilidades que não estão relacionadas diretamente com a aprendizagem de conteúdos escolares e a interação com outras crianças de idades/séries diferentes

ressaltando a importância das oficinas enquanto espaço de convivência. Para os familiares, ampliação da jornada escolar é significada positivamente em relação à aprendizagem e também é sinônimo de proteção e tranquilidade em relação ao fato de que os filhos não ficam “na rua” no turno inverso ao da escola. Para os alunos, o fato de estarem mais tempo na escola, em especial nas oficinas, significa a possibilidade de fazer amizades, brincar, ter bons professores e aprender.

As significações envolvidas nas inter-relações escola e família revelaram que para os professores e gestores, os familiares se acomodam, não participam e não demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas no turno inverso. No entanto, tais participantes (professores e gestores) reconhecem a importância de criar estratégias eficazes para aproximar a família da escola, uma vez que existem poucos momentos destinados a essa finalidade, o que poderia justificar a pouca participação dos familiares nas questões pedagógicas. Por outro lado, foi interessante constatar nos depoimentos que os familiares significam positivamente a relação com a escola, apesar de reconhecerem que muitas vezes, por questões pessoais e/ou de rotina não conseguem efetivar a participação nas atividades escolares de seus filhos do modo como a escola concebe ser mais adequado.

Como discutimos em nossa análise, o poder das interações presentes nas relações estabelecidas neste contexto, oportuniza à pessoa maiores condições de desenvolvimento, pois ela encontra-se cercada de fatores que influenciam suas ações frente às situações cotidianas. Nesse sentido, o microssistema escolar passa a ser um espaço propício à construção de estratégias de enfrentamento para professores, alunos e gestores na medida em que se relacionam, tendo em vista a construção do conhecimento por meio do processo de ensino e aprendizagem.

Embora existam situações adversas nesse contexto, foi possível perceber reciprocidade e sentimento de pertencimento nas relações estabelecidas no ambiente escolar, mais especificamente nas Oficinas Pedagógicas, o que confere a esse processo características promotoras de resiliência.

Tendo em vista que as questões relacionadas ao ensino integral por meio da ampliação da jornada escolar têm sido alvo das políticas públicas e de inúmeros estudos, a presente pesquisa certamente não esgota as discussões acerca da temática. No entanto, fornece-nos subsídios para futuros debates sobre a prática docente e as possibilidades de trabalho pedagógico neste cenário.

A análise dos dados apresentados oportunizou a reflexão acerca das questões relacionadas à educação integral, e em especial à resiliência no cenário educacional bem como a abertura de espaço para novos estudos relacionados ao tema, como por exemplo: A ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola favorece a promoção da resiliência em alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? A resignificação do saber promove resiliência? Como se relacionam resiliência, significações e aspectos protetivos e de risco e quais são os impactos produzidos por esses significados nos sujeitos? Os professores que atuam nas oficinas estão convencidos dos benefícios da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola ou suas significações constituem-se em colocações que apontam para uma nova reconcepção do ofício da docência?

Os conhecimentos produzidos ao longo do estudo são significativos a minha prática enquanto profissional uma vez que possibilitaram repensar as diferentes interações e papéis existentes no microssistema escolar. Enquanto aluna do programa, os desafios encontrados durante a produção deste estudo incitaram o desejo de continuar a pesquisar a temática ampliando a compreensão dos processos que permeiam a produção da resiliência.

REFERENCIAS

ALVES, P. B. **Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua**: as contribuições da teoria dos sistemas ecológicos. 2002. 110 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2554/000372073.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 6 maio 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de *coping*: uma revisão teórica. **Estudos em Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 273-282, 1998.

ARAUJO, C. A. Resiliência ontem, hoje e amanhã. In: ARAUJO, C. A; MELLO, M. A.; RIOS, A. M. G. (Org.). **Resiliência**: Teorias e Práticas de Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Ithaka Books, 2011, p. 6-17.

ARROYO, M. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 30-100, maio. 1988.

ÁSPERA, M. das G. de C. H. **Adolescer em ambientes socialmente adversos**: duas itinerâncias de resiliência. 2007. 204 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2007.

ANTUNES, C. **Resiliência**: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, v. 44, n. 9, p. 1175-1184. 1989. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>>. Acesso em: 25 out 2014.

_____. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.

BARBOSA, G. S. **Índices de resiliência**: análise em professores do Ensino Fundamental. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100014&script...>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

BARREIRA, D. D.; NAKAMURA, A. P. Resiliência e a auto-eficácia percebida: Articulação entre conceitos. **Aletheia**, n. 23, p. 75-80, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000200008>. Acesso em: 19 out 2014

BAZONI, J. E. da S. **O significado do não aprender na Sala de Apoio à Aprendizagem**: a resiliência na voz dos protagonistas do mesossistema constituído pela família e escola. 2014. 187 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

BENETTI, I. C.; CREPALDI, M. A. Resiliência revisitada: uma abordagem reflexiva para principiantes no assunto. **Revista Eletrônica de Investigación y Docencia (REID)**, 7, p. 7-30, jan. 2012,. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n7/REID7art1.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto, 1994.

BONADIO, R. A. A. **Problemas de Atenção**: implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica. 2013. 253 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/teses/2013%20-%20Rosana.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BOROWSKY, F. **Representação do self em pré-adolescentes em situações de risco**: método de autografia. 2008. 76 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

BRITO, R. C. **Uso de drogas entre meninos e meninas em situação de rua**: subsídios para uma intervenção comunitária. 1999. 129 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1999.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília. 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Educação Integral**: Texto de referência para o debate nacional. Brasília, 2013. 52 p: il. – (Série Mais Educação).

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 nov 2014.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1979.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Org.). **Handbook of child psychology**, v. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

CAETANO, L. M. Relação escola e família: uma proposta de parceria. **Dialógica**. n. 1, v. 1, p. 51-60. 2004.

CAMARGO, L. S. dos. **Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção**. 2009. 161 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CARVALHO, L. R. R. de. **Oficinas com o Jogo Set na sala de apoio à aprendizagem como espaço para pensar a resiliência**. 2013. 181 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina. 2013.

CASSOL, L.; DE ANTONI, C. Família e abrigo como rede social de apoio social e afetiva. In: Dell Aglio, Koller; Yunes (Org.). **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 173-202.

CAVA, L. C. S. C. **Educação integral na cidade de Londrina: a ação docente do professor de oficinas pedagógicas de arte em escolas municipais, com jornada ampliada**. 2015. 194 fls. Dissertação (Mestrado em Metodologia em Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, Londrina. 2015.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

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

CECCONELLO, A. M. **Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção ecológica na Comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 267-292.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CICCHETTI, D. Prefácio. In: LUTHAR, S. S. **Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities** (p. x-xii). Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COIFMAN, K. G. et al. Does repressive coping promote resilience: Affective autonomic response discrepancy during bereavement. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 92, n. 4, p. 745-758, 2007.

COPETTI, F.; KREBS, R. Jornada. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 67-90.

COWAN, P. A.; COWAN C. P.; SCHULZ, M. S. Thinking about risk and resilience in families. In: E. M. Hetherington, & E. A. Blechman (Ed.). **Stress, coping and resilience in children and families**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 138.

CYRULNIK, B. **Resiliência**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FARJADO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política e educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a06.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRAGO, A. V. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, M. Rotinas: construção do tempo na relação pedagógica. **Cadernos de Reflexão**. São Paulo, 1994.

FREDERICKSON, B. L. What good are positive emotions? **Review of General Psychology**: Special Issue: New Directions in Research on emotion, v. 2, n.3 p. 300-319. 1998. Disponível em: <<http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson%201998.pdf>>. Acesso em: 11 fev 2014.

_____. **Cultivating positive emotions to optimize health and well-being**. Prevention and Treatment, v. 3, Article. 1. 2000. Disponível em: <http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson_2000_Prev_Trmt.pdf>. Acesso em: 11 fev 2014.

_____. The value of positive emotions. **American Scientist**, v. 91, p. 330-335, 2003. Disponível em: <http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson_AmSci_English_2003.pdf>. Acesso em: 11 fev 2014.

GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M. Resiliência familiar: baixa renda e monoparentalidade. In: **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 117-140.

GARCIA, I. Vulnerabilidade e resiliência. **Adolescência Latinoamericana**, n. 2, p. 128-130. 2001. Disponível em: <<http://ral-adolesc.bvs.br/pdf/ral/v2n3/a04v2n3.pdf>>. Acesso em: 09 fev 2014.

GATTI, B. Algumas considerações sobre os procedimentos metodológicos na pesquisa educacional. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, v.1, n.1, p. 63-79, dez. 1999.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUARÁ, I. M. F. R. É preciso educar integralmente. In: **Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária**, n.2, p. 15-24, 2006.

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. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/09/manualdedvidasdeeducaointegral-DF.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

HOWARD, S., DRYDEN, J.; JOHNSON, B. Childhood resilience: Review and critique of literature. **Oxford Review of Education**, v. 25, n. 3, p. 307-323. 1999.

JESSOR, R. et al. Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and development change. **Developmental PSYCHOLOGY**, v. 31, n 6, p. 923-933, 1995. Disponível em: <http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pubs/1995_Jessor_VanDenBos_Vanderryn_etal_DEVPSYCH_ProblemBehaviorModeratorEffects.pdf>. Acesso em: 21 jun 2014.

KOLLER, S. H. Resiliência e vulnerabilidade em crianças que trabalham e vivem na rua. **Educar em revista**, n. 15, p. 67-71, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40601999000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 06 de mai. 2015.

KOLLER, S. H. In: U. BRONFENBRENNER. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KOLLER, S. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2004.

KOLLER, H. S.; MORAIS, A. N.; SANTOS, C. E. Adolescentes e jovens brasileiros: levantando fatores de risco e proteção. In: KOLLER, H. S.; LIBÓRIO, C. M. R (Org.). **Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 17-55.

KOLLER, H. S., POLETTO, M. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, KOLLER, H. S., YUNES, M. A. M. (Org.). **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 19-44.

KOTLIARENCO, M. A., ALVAREZ, CÁCERES, I. **Uma nueva mirada de La pobreza**. Trabalho apresentado no fórum internacional pelo bem estar da infância. Puntarenas, Costa Rica, 1995.

KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano**. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LERNER, R. Bronfenbrenner U. Contribuições da carreira de um cientista do desenvolvimento humano pleno. In: BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 19-36.

LIBÓRIO, R. M. C. Escola: risco, proteção e processos de resiliência durante a adolescência. In: 32^a reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambú. **ANAIS eletrônicos**. Timbaúba: Espaço Livre, 2009. v. 1. p. 1-16. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT20-5283--Int.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2015.

LIBÓRIO, R. M. C., CASTRO, B. M., COELHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Org.). **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do psicólogo. 2006, p. 89-116.

LIMONTA, S. V. **Ensino e aprendizagem na escola de tempo integral: mais tempo para o conhecimento e o Desenvolvimento**. 2000. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_505_sandralimonta@gmail.com.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2014.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Ampliação de Jornada Londrina**. Londrina, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/p7hhf3>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. 2009. 120 fls. Dissertação (Mestrado em

Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis - SP, 2009.

LUTHAR, S. S. Annotation: Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.34, n.4, p. 441-453, 1993. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01030.x/abstract>>. Acesso em: 28 set 2014.

LUTHAR, S. S. **Resilience and vulnerability**: Adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge: Cambridge United Press. 2003.

LUTHAR, S. S.; CICCHETTI, D.; BECKER. **The construct of resilience**: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, v. 71, n. 3, p. 543-562, 2000.

MARQUES, R. **Resiliência**: cada vez mais necessária aos professores. 2008. Disponível em: <<http://ramiromarques.blogspot.com/2008/04/resilinciacadavez-mais-necessaria-aos.html>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

MARTINEAU, S. **Rewriting resilience**: A critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to “kids at risk”. 1999. 213 p. Tese (Doutorado em Psicologia). University of British Columbia, Vancouver, Canadá. 1999.

MASTEN, A. S. **Ordinary Magic**: resilience processes in development. *American Psychologist*, v. 56, n. 3, p. 227-238. 2001.

MASTEN, A.; GARMEZY, N. Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In: LAHEY, B.; KAZDIN, A. (Ed.). **Advances in clinical child psychology**, v. 8, p. 1-53. New York: Plenum Press. 1985.

MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Org.). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 4, n. 1, p. 63-77, 2004. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v4n1/artigos/Artigo%205.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

MAYER, L. R. **Controle percebido e desempenho acadêmico de crianças de nível sócio-econômico baixo**. 1998. 49 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1998.

MINAYO, M. C. de S. et al. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, N. A. de; KOLLER, S. H. Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. 2004. In: KOLLER, Silvia Helena (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 91-107.

MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre parents et enseignants**: un dialogue impossible? Paris: Peter Lang, 1987.

MORAIS, N. A. de. **Um estudo sobre a saúde de adolescente em situação de rua**: o ponto de vista de adolescentes, profissionais de saúde e educadores. 2005. 165 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7392/000543583.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

MORAIS, N. A. de. **Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social**: entre o risco e a proteção. 2009. 241 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16660/000704367.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 51-65.

NEIVA-SILVA, L.; ALVES, P. B.; KOLLER, S. H. A análise da dimensão ecológica “tempo” no desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de rua. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.143-165.

NETO, C. O. O trabalho de campo como descoberta de criação. In: DESLANDES, S. F.; NETO, C. O.; GOMES, R.; MINAYO, S. C. M (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, F. N.; MACEDO L. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n.3, p. 983-1004, 2011. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v11n3/artigos/pdf/v11n3a15.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

PÁDUA, E. M. M. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, M.C.C. (Org.). **Construindo o saber**: metodologia científica, fundamentos e técnicas. Campinas: Papirus, 2001, p. 147-175.

PAIXÃO, L. P. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. (Org.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: Ed. da UFMT, 2006. p. 57-81.

PELTZ, L.; MORAES, M. da G.; CARLOTTO, M. S. Resiliência em estudantes do Ensino Médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 87-94, jan./jun. 2010.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 27, p. 57-69, dez. 2004.

PALUDO, S.; KOLLER, S. H. Resiliência na rua: um estudo de caso. **Psicologia e Pesquisa**. v. 21, n. 2, p. 187-195, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20040>>. Acesso em: 17 de mai. 2015.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**: métodos, avaliação e utilização. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POLETTTO, M. **Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade**. 2007. 104 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

POLETTTO, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: Uma perspectiva conceitual e histórica. In D. DELL'AGLIO, D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Org.). **Resiliência e psicologia positiva**: Interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 19-44.

POLETTTO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos promotores de resiliência: fatores de risco e proteção. In: **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 405-416, jul./set., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3.pdf>>. Acesso em: 18 de mai. 2015.

POLETTTO, M. **Contextos Ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade**. 2007. 104 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

POLETTTO, M. **Bem-estar subjetivo**: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. 2011. 171 fls. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 71-79.

PRATI, L. E. et al. Revisando a Inserção Ecológica: Uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 1, n. 21, p. 160-169, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n1/a20v21n1.pdf>>. Acesso em: 1 de jun. 2015.

REBEIRO, G. B. de F. **Fatores protetivos em alunos do 6º ano do ensino fundamental no jogo de regras Rummikub**. 2012. 121 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. **British Journal of Psychiatry**, v. 6, n. 147, p. 598-611. 1985. Disponível em: <<http://bjp.rcpsych.org/content/147/6/598>>. Acesso em: 12 mai 2014.

SANTANA, J. P.; KOLLER, S. H. Introdução à Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 109-119.

SANTOS, P. L. dos. **Riscos, recursos e fatores de proteção associados ao baixo e alto rendimento acadêmico: um estudo comparativo**. 2002. 113 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2002.

SAPIENZA, G.; PEDROMONICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 209-216, mai/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07>>. Acesso em: 15 de mai. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. **Diretrizes Curriculares: Diretrizes Pedagógicas – Ampliação de Jornada**. Londrina: PML, 2012.

SEQUEIRA, V. C. Resiliência e abrigos. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. 2009, v. 29, n. 1, p. 65-80. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v29n1/v29n1a07.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

SILVA, M. R. dos S.; ELSEEN, I.; LACHARITÉ, C. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. **Paidéia**, v. 13, n. 26, p. 147-156, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v13n26/03.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 31-42.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I encontro de pesquisa em educação, IV jornada de prática de ensino, XII semana de pedagogia da UEM. **Infância e práticas educativas**. Maringá, 2007. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2014-II/Rec%20didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202014-II.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2015.

SMOKOWSKI, P.; REYNOLDS, A. J.; BEZRUCZKO, N. Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. **Journal of School Psychology**, v. 37, n. 4, p. 425-448, 2000.

TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/NmPh0j>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

TENÓRIO, A. F.; SCHELBAUER, A. R. **A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira**. 2014. Disponível em: <http://www.ppgorgsistem.ics.ufba.br/arquivos/celma/A_Educacao_Integral.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral e integrada: reflexões e apontamentos. In: LIBLIK, A. M. P.; PINHEIRO, M. (Org.). **Educação integral e integrada: no contexto da educação à distância**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, p.125-143, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROMBETA, L. H. A. P.; GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes**. Campinas: Alínea, 2002.

UNGAR, M. Qualitative contributions to resilience research. **Qualitative Social Work**, v. 2, n. 1, p. 85-102. 2003.

VARELA, F. **La resiliência en y la escuela**. 2005. Disponível em: <http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/d_resiliencia/resiEsc_1.htm>. Acesso em: 29 de maio 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controvertida da Resiliência em famílias de baixa renda**. 2001. 168 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.msmdia.com/ceprua/furg/trab18.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em estudo**, v. 8, p. 75-84, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S.H.; YUNES, M. A. M. (Org.). **Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 45-68.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

ZANINI, D. S.; FORNS, M. O conceito de risco e proteção à saúde mental e sua relação com a teoria de coping. **Estudos**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 69-80. 2005.

APÊNDICES

Apêndice A²⁶

Após a leitura, Carvalho (2013) relata que as 136 publicações encontradas que discutiam a resiliência humana na Educação e na Psicologia foram quantificadas em categorias temáticas e agrupadas por intervalo de dois anos, conforme demonstra o quadro a seguir indicativa dos achados em cada categoria.

Quadro 1: Categorias Temáticas

Categorias/ Período	1996 1998	1999 2001	2002 2004	2005 2007	2008 2010	2011 2012
Vulnerabilidade Social	2	6	7	11	11	7
Famílias		3	6	7	3	1
Trabalhos teóricos			2	6	4	
Stress, coping e resiliência						
Pesquisas com idosos		2	2	2	2	2
Validação de instrumentos		2		1	1	
Sexualidade e abuso sexual				1	3	1
Resiliência e prática esportiva				2	1	1
Relação entre autoeficácia e resiliência				1		1
Educação	1	1	5	7	13	5

Fonte: Carvalho (2013).

Em seu estudo, Carvalho (2013) apresenta as pesquisas organizadas de tal forma que não apenas a temática tratada era destacada, mas o tipo de pesquisa em termos metodológicos e principais achados, o que constitui interessante levantamento para os pesquisadores da área. Destacamos do trabalho da referida autora a categoria Educação, por considerarmos diretamente relacionada ao nosso trabalho. Nessa categoria, a autora localizou 32 pesquisas, sendo que entre os anos de 2005 e 2010 esteve a maior concentração, reunindo 20 pesquisas.

A categoria Educação foi subdividida para favorecer a identificação das especificidades exploradas nas pesquisas. Os resultados que apresentaram relação com a escola foram agrupados em oito subcategorias, a saber: Condições socioeconômicas, Relação entre resiliência e desempenho acadêmico, Grupos de apoio, escola e práticas educativas, Desenvolvimento sócio emocional, Resiliência

²⁶ Não foi possível recuperar as referências relativas ao Apêndice A por não estarem acessíveis no documento utilizado.

em professores, Risco psicossocial e resiliência, Estudos teóricos e Resiliência e dificuldade de aprendizagem.

A primeira categoria apresentada pela pesquisadora agrupa dois estudos que relacionam a resiliência à situação socioeconômica. O estudo de Mayer (1998) teve como foco o desempenho acadêmico de crianças em situação de pobreza. Mayer (1998) concluiu que existe relação entre expectativas de controle, capacidade e estratégia e o desempenho acadêmico o que pode ser relacionado à resiliência. O artigo de Peltz, Moraes e Carlotto (2010) relata um estudo sobre resiliência a partir da observação de alunos do Ensino Médio e teve como objetivo avaliar o grau de resiliência, sua associação com as variáveis sociodemográficas e a contribuição da escola em seu desenvolvimento. A análise dos dados permitiu apontar uma associação negativa entre a renda familiar e a dimensão de resiliência no que diz respeito à independência do sujeito e determinação. Em contrapartida apontou-se uma associação positiva em relação ao papel da escola, uma vez que esse ambiente foi considerado como um fator que contribui para o desenvolvimento pessoal, o que poderia ser considerado fator protetivo (CARVALHO, 2013).

Cinco estudos foram agrupados na segunda categoria denominada Relação entre resiliência e desempenho acadêmico, os quais enfatizam os fatores de risco explícito e os analisam em relação ao desempenho na escola, enfrentamento ao risco e condições de superação de adversidades ensinadas na escola. O estudo de Santos (2002) comparou o rendimento escolar de dois grupos de crianças, sendo um com alto e o outro com baixo rendimento escolar sob a ótica de riscos, recursos e fatores de proteção. Obteve como resultado a identificação precoce do risco para o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem, o que aponta a importância de ações perante as famílias e as instituições educacionais, com o objetivo de propiciar melhores condições para um bom desenvolvimento acadêmico. Gomes (2004) investigou as estratégias pessoais de três jovens para enfrentar a adversidade. Após a observação e análise dos dados, verificou-se que a resiliência torna-se presente por meio de três estados de existência: consciência das dores e impactos sofridos após a queda, atuação após o impacto e, por último, o renascimento. Ao final, concluiu-se que, em suas práticas de intervenção, o educador deve agir tanto no auxílio como também por meio da provocação, visando promover a resiliência. A pesquisa de Camargo (2009) buscou investigar as significações de adolescentes acerca dos processos de escolarização para verificar as possibilidades de a escola

configurar-se como espaço de risco ou proteção, bem como refletir sobre o papel desse ambiente e da educação no processo de construção da resiliência em alunos propensos às situações de risco.

Do mesmo modo em que a casa e o local de trabalho podem ser entendidos como ambientes imediatos da pessoa, a instituição escolar também pode ser compreendida nessa proposta como um local onde é possível estabelecer relações com outros contextos culturais e sociais mais amplos. As relações estabelecidas nesses espaços permitem compreender os significados atribuídos às experiências vivenciadas pelos adolescentes em seu processo de escolarização. Sendo assim, os conceitos de resiliência, risco e proteção passam a ser discutidos a partir das dimensões culturais e contextuais nas quais o sujeito está imerso, o que permite a construção de sentido perante uma determinada situação que, de acordo com o sujeito, pode se configurar como risco ou proteção. Esse entendimento dinâmico dos processos de risco e proteção está relacionado às percepções e sentimentos dos jovens e aos impactos e significados atribuídos em sua constituição subjetiva. A subjetividade do sujeito é constituída pelo conjunto de experiências construídas a partir de sua inserção social. Conclui-se então que a escola pode ou não apresentar características de risco ou proteção ou até mesmo transitar entre eles favorecendo ou prejudicando a construção de processos de resiliência nos adolescentes entrevistados (CAMARGO, 2009).

Bello (2011) analisou o processo de resiliência em estudantes cotistas de escolas públicas com bom desempenho acadêmico. Após a escuta das entrevistas foi possível perceber o processo de resiliência em suas trajetórias de vida por meio das narrativas de superação frequentes às quais estavam expostos, tais como: perdas familiares, preconceito, dificuldades econômicas, limitações de acesso ao capital cultural mais valorizado pela universidade. No entanto, esses fatores não os impediram de realizar seus projetos. Ao contrário, eles se tornaram mais resistentes, buscaram se reestruturar e crescer em resposta às situações de crise e aos desafios do cotidiano. Fatores de risco e resiliência relacionados ao desenvolvimento da criança também foram objetos de estudo de Garcia (2008). A pesquisa foi realizada com crianças matriculadas na primeira etapa do ensino fundamental de uma escola pública. Após a coleta e análise dos dados foi possível constatar correlação entre práticas e condutas parentais negativas e a presença de problemas emocionais e comportamentais nas crianças, o que foi considerado fator de risco. Por outro lado, a

supervisão dos pais, a escola e os bons resultados acadêmicos foram considerados fatores de proteção.

A terceira categoria identificada nas pesquisas que compuseram o balanço tendencial realizado por Carvalho (2013) destaca os Grupos de apoio, escola e práticas educativas e sua relação com a resiliência em escolares. Foram localizados cinco estudos com essa ênfase, entre os quais destacamos o estudo de Bezerra (2005) que analisou as práticas pedagógicas utilizadas em aulas de educação física de uma turma composta por jovens e adultos em uma comunidade onde a população convive com altos índices de criminalidade, uso de drogas e de gravidez na adolescência. Os resultados alcançados com as novas práticas pedagógicas adotadas, que entre outros aspectos buscava reafirmar a capacidade do indivíduo fazer de um obstáculo algo positivo, potencializá-lo em algo melhor, apontam a importância de discutir fatores de risco, projeto de vida e autoconhecimento por meio de encontros e atividades corporais onde os adolescentes possam ressignificar conceitos e valores do mundo em que vivem, deixando de reproduzir a violência e a miséria.

Dois estudos sobre resiliência que enfatizaram o Desenvolvimento socioemocional na capacidade resiliente de enfrentamento às condições adversas compuseram a quarta categoria apresentada por Carvalho (2013). Destacamos o estudo de Dechandt (2006) que apresentou uma reflexão sobre a construção de vínculos afetivos em crianças moradoras de abrigo como fatores de resiliência. Da análise dos dados, concluiu-se que as crianças que vivem em abrigos constroem novos vínculos com figuras substitutas e demonstram sentimento de segurança e proteção em relação a esse ambiente. A professora é uma pessoa importante, na qual as crianças depositam afeto como forma de substituição da mãe ausente. Por outro lado, expressam nostalgia e tristeza em relação ao vínculo com os familiares.

A quinta categoria, enfatizando Resiliência em professores, é composta por estudos que relacionam escola e resiliência, apontando as condições de trabalho e os efeitos da formação continuada na resiliência do professor. Passamos a apresentar de modo sucinto algumas considerações sobre as pesquisas que nos chamaram particular atenção devido à proximidade com o microssistema escolar.

Com a intenção de validar o questionário do índice de resiliência em adultos – Reivich-Shatte/Barbosa –, Barbosa (2006) estudou a resiliência em professores do ensino Fundamental sob uma perspectiva psicossomática. Os resultados obtidos

possibilitaram mensurar sete fatores, a saber: administração das emoções, controle dos impulsos, otimismo com a vida, análise do ambiente, empatia, autoeficácia e capacidade de alcançar pessoas. Posteriormente, com base nesse estudo, foram medidos os índices de resiliência em 110 professores do Ensino Fundamental.

Barreto (2007) pesquisou fatores que podem contribuir para desencadear o estresse em professores universitários e as estratégias de enfrentamento utilizadas por eles em situações de estresse com vistas ao exercício saudável da profissão. Os dados foram agrupados em categorias e subcategorias que permitiram a identificação de estratégias de enfrentamento individuais, como por exemplo, atividades físicas ou de lazer, orações, desabafo com os colegas, bem como enfrentamento racional das fontes de estresse ou entrega à exaustão. O estudo apontou para a necessidade de programas institucionais permanentes que, além de oferecer suporte aos professores, os auxiliem na busca de aprimoramento de acordo com as demandas do ofício.

Carvalho (2013) analisou as causas da Síndrome de Burnout como mal-estar docente, comparando as razões destacadas pelos professores brasileiros com as de professores de outras culturas e os fatores práticos que possam contribuir para renovar a energia positiva desse profissional. Para isso foram selecionados 454 estudos empíricos e teóricos de diversos países sobre estresse Burnout, condições do trabalho docente, satisfação e insatisfação profissional e sobre estratégias de prevenção (coping, resiliência e engajamento). A análise dos dados permitiu constatar que todos os professores, independente do nível de ensino em que atuam ou da função exercida, estão suscetíveis à exaustão profissional. Outra constatação relevante diz respeito às contribuições que as escolas que adotaram programas de desenvolvimento de competências no manejo do estresse e no aumento da autoeficácia profissional trouxeram para os professores refazerem suas energias. Foi possível concluir que existe necessidade das escolas, enquanto organização, reconhecerem a importância de propiciar aos professores suporte administrativo e apoio emocional, de modo a criar fatores de proteção da resiliência para prevenir Burnout e desenvolver o engajamento.

Chaves (2010) utilizou entrevistas, questionário adaptado baseado nos estudos de Polk e observação para estudar os processos de resiliência em professoras do Ensino Fundamental. Os dados obtidos por meio desses instrumentos indicaram que professoras com características resilientes mantinham

com mais frequência o equilíbrio diante das adversidades, o que demonstra disposição para a superação das dificuldades por meio do cultivo de um ambiente mais agradável em sala de aula, o que favorece o processo de ensino e aprendizagem.

O estudo de Achkar (2011), assim como o de Chaves (2010), buscou identificar características resilientes em professores do Ensino Fundamental, além de contribuir para o enriquecimento das capacidades resilientes desses profissionais (CARVALHO, 2013).

A sexta categoria, Risco psicossocial e resiliência, é formada por cinco estudos que relacionaram comportamento agressivo e fatores de risco psicossocial às condições escolares e à resiliência. Nesse momento, nosso olhar volta-se para a pesquisa de Pessoa (2011) que estuda o papel da escola na vida de adolescentes com histórico de violência sexual de forma articulada com as discussões acerca da resiliência, risco e proteção. As discussões apresentadas pautaram-se em Bronfenbrenner, trazendo à tona a concepção de desenvolvimento a partir da inter-relação de quatro elementos: a pessoa, o tempo, o processo e o contexto. Para o autor, essa abordagem teórica rompe com as concepções acerca da resiliência, definidas apenas como traço ou característica individual da pessoa. O autor nos chama atenção para o fato de que a atribuição de significados a determinadas instituições ou contextos podem variar segundo a cultura dos sujeitos, o que implica dizer que a avaliação dos indicadores de risco e/ou proteção só poderá ocorrer quando sabemos o que é valorizado no contexto no qual o sujeito está inserido. Nesse estudo, as relações com a escola são positivas no que diz respeito aos aspectos protetivos como ocorreu, por exemplo, na pesquisa de Peltz, Moraes e Charlottto (2010). Os dados permitiram afirmar que a relação com a escola foi marcada por inúmeras situações de conflito, possibilitando ao autor concluir que a escola nem sempre se configura em um espaço de proteção na vida de adolescentes, uma vez que as tensões desse ambiente inviabilizam o encaminhamento adequado das tensões ocorridas.

A sétima categoria, denominada Estudos teóricos, possui apenas o estudo de Fajardo, Minayo e Moreira (2010). O artigo escrito pelos autores se constitui num ensaio teórico construído a partir de uma revisão de literatura, tendo como objetivo discutir a questão da resiliência na educação escolar.

Finalmente, a oitava categoria reúne dois trabalhos que relacionam Resiliência e dificuldade de aprendizagem. O artigo escrito por Oliveira e Macedo (2011), relaciona a resiliência às dificuldades de aprendizagem escolar. As significações de alunos, professores e um membro do núcleo de educação acerca das dificuldades de aprendizagem são analisadas pelos autores concomitantemente com a análise das concepções presentes nos documentos normativos da Sala de Apoio à Aprendizagem. Os resultados indicaram que as significações dos participantes da pesquisa (alunos e professores) sobre dificuldades de aprendizagem vêm de encontro aos documentos oficiais, onde persiste a culpabilização do aluno e de sua família pelo não aprender. O modo como os alunos agem diante das situações de aprendizagem está relacionado com a falta de estratégias mais resilientes para o aprender, do mesmo modo que o funcionamento das salas de apoio e suas proposições metodológicas não auxiliam na promoção da resiliência nesse contexto. Para os autores, as significações sobre o não aprender podem ser relacionadas à resiliência, uma vez que tais significações podem ser consideradas como fatores protetivos ou de risco a depender do contexto no qual emergem e de sua reciprocidade. O estudo de Rebeiro (2012) utilizou jogo de regras Rummikub para analisar os aspectos cognitivos, sociais e afetivos, indicadores de fatores protetivos, em alunos frequentadores de um programa de apoio à aprendizagem. Os resultados obtidos indicaram a importância da resiliência no contexto da Sala de Apoio à Aprendizagem, permitiram a identificação de fatores protetivos relacionados ao aprender nesse contexto e demonstraram que os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no jogo podem favorecer a construção da resiliência nesse contexto.

Optamos no presente estudo ampliar esse balanço tendencial, investigando as mesmas fontes, e passamos a apresentar os trabalhos publicados a partir de 2013. Iniciamos com o próprio trabalho de Carvalho (2013) que teve como objetivo analisar os aspectos cognitivos, sociais e afetivos, indicadores de fatores protetivos, em alunos frequentadores da Sala de Apoio à Aprendizagem, por meio do jogo de regras *Set Game*. Por meio do jogo foi possível evidenciar aspectos cognitivos, sociais e afetivos em interação, relacionando-os à construção da resiliência.

Bazoni (2014) em sua pesquisa intitulada *O significado do não aprender na sala de apoio à aprendizagem; a resiliência na voz dos protagonistas do mesossistema constituído pela família e escola* analisou as possíveis inter-relações

entre família e escola no que diz respeito ao modo como é compreendido o não aprender na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) e identificar os significados atribuídos ao não aprender pelos participantes do estudo: gestores, professores, alunos e familiares, bem como os fatores de risco e de proteção presentes no contexto da SAA. Os resultados apontam a importância de dar voz aos protagonistas dos microssistemas nos quais a sala de apoio está ancorada, com o intuito de compreender como o processo de aprendizagem desses alunos está permeado por interações que promovem significados ao vivido.

Tendo em vista que o objetivo geral de nosso estudo é analisar o contexto da oferta da educação por meio da ampliação da jornada escolar e as Oficinas Pedagógicas de uma escola municipal de Ensino Fundamental do Município de Londrina, relacionando a promoção da resiliência no espaço escolar à luz da Perspectiva Teórica Bioecológica, a apresentação desses estudos, mesmo que de maneira sucinta, permite localizar o lugar da escola enquanto microssistema e relacioná-la às discussões acerca da resiliência, uma vez que esse ambiente pode ser compreendido como lugar que pode tanto oferecer risco e/ou proteção à pessoa em desenvolvimento.

Apêndice B

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

LEVANTAMENTOS DE DADOS SOBRE A INSTITUIÇÃO LOCUS DA PESQUISA

1- ASPECTOS FÍSICOS

- ✓ Numero de salas de aula
- ✓ Outros espaços

2- EQUIPE ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

- ✓ De que maneira foi constituída essa equipe?

3- DESCRIÇÃO DA OFERTA

4- HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

5- SOBRE OS ALUNOS

- ✓ Quantos alunos a escola atende na escolaridade?
- ✓ Todos os alunos passam o dia todo na escola?
- ✓ Quantos alunos são atendidos nas oficinas?
- ✓ A escola atende alunos provenientes de quais bairros?
- ✓ É possível desenhar um perfil socioeconômico destes alunos?
- ✓ Quantas turmas a escola possui e de que maneira estão organizadas?
- ✓ Que tipo de atividades complementares os alunos da escolaridade realizam durante o período da escolaridade?

6- CORPO DOCENTE

- ✓ Quantos professores trabalham na escola?
- ✓ Qual a carga horária dos professores?
- ✓ Existe algum curso e/ou capacitação específica para os professores que atuam em uma escola com ampliação de jornada? É opcional ou obrigatória a participação?

7- OFICINAS DESENVOLVIDAS

- ✓ Como é realizada a organização e seleção dos alunos para participação nas oficinas (idade/ano de escolarização)?
- ✓ Existe um controle da frequência e/ou obrigatoriedade de participação nas oficinas?
- ✓ Quais Oficinas são desenvolvidas atualmente na escola? Especificar.

- ✓ Existe algum tipo de parceria com outras instituições e/ou profissionais para a realização de alguma Oficina?
- ✓ A escola está inserida em algum programa do Governo Federal?

Apêndice C

ROTEIRO DE ENTREVISTA – FAMILIARES

1. Dados gerais (idade, ocupação profissional, formação, jornada de trabalho, quantidade de filhos da família).
2. Como percebem a escola com ampliação da jornada? Aspectos positivos e negativos.
3. Me conta um pouco sobre esse trabalho que a escola desenvolve com as oficinas (tem conhecimento? Sabe como funciona? Acompanha e participa? Como avalia?)
4. Você acha que existe alguma relação entre o trabalho realizado nas oficinas e a aprendizagem? (explorar)
6. Você percebe alguma relação entre o trabalho realizado nas oficinas e a capacidade de seu filho para enfrentar dificuldades? (na vida e na escola).
7. O que você pensa sobre a criança ficar na escola o dia todo? Pq?
8. Ficando na escola o dia todo, que outras habilidades além dos conteúdos escolares, seu filho desenvolve?
9. Você acha que participando das oficinas, seu filho melhora a condição de resolver problemas? Como percebe isso?
10. Como é sua relação com a escola do seu filho? (Aspectos +e -).

Apêndice D

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS

- 1) Neste ano, quando você começou a participar das oficinas? É a primeira vez que você participa? (se participou anteriormente por quanto tempo)?
- 2) Se eu pedisse pra você dizer como é sua escola, o que você diria?
- 3) Me fala um pouco sobre você como aluno.
- 4) Você já reprovou?
- 5) Você tem dificuldades de aprender o quê?
- 6) Você acha que aqui na oficina e na sala de aula tem coisas parecidas? Quais? Diferentes? Quais?
- 7) As oficinas te ajudam em alguma coisa na sala de aula? Em que?
- 8) As oficinas te ajudam a construir alguma estratégia para enfrentar dificuldades? Quais estratégias?
- 9) O que sua família diz sobre sua participação nas oficinas?
- 10) O que você acha das oficinas? Quais aspectos você gosta? De que coisas não gosta? Quais as que você mais gostou de participar? Por que? Tem alguma oficina da qual você não gostaria de participar? Por quê?
- 11) Você aprendeu alguma coisa nas oficinas que te ajudou a enfrentar problemas em outros lugares? Fale um pouco disso.

Apêndice E

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

1. Dados gerais do professor/pedagogo/diretor (idade, tempo de serviço na rede municipal de ensino, principais atuações e experiência com ensino integral ou outra modalidade em que o aluno fica na escola o dia todo).
2. Tempo e tipo de participação nessa modalidade de ensino (ampliação de jornada). Como você veio trabalhar aqui? O que mudou nas suas condições de trabalho? Como foi sua chegada aqui na escola? Houve preparação para o trabalho nessa modalidade? Como foi feita?
3. O que você pensa sobre essa modalidade de ensino na qual você atua? Concepção acerca da ampliação de jornada/ educação integral e ensino integral? Você vê diferença entre esses termos? Explique com suas palavras como você entende cada uma delas.
4. O que você acha sobre o trabalho nesse formato de oficinas (elaboração, implantação e funcionamento).
5. Relação das oficinas com a aprendizagem. Como você avalia a participação dos alunos nas oficinas? Você acha que existe relação entre as oficinas e a aprendizagem desses alunos? Que mudanças você percebe nos alunos que você atribuiria à participação dele nas oficinas? Você considera que algumas oficinas favorecem mais a aprendizagem dos alunos que outras? Quais? Por que?
6. Agora pensando apenas na oficina que você ministra. Que pontos você considera favoráveis e quais desfavoráveis? (funcionamento, aprendizagem dos alunos, apoio recebido da equipe, condições de trabalho, materiais)
7. Me conta um pouco mais detalhadamente como é que você realiza o seu trabalho na oficina que ministra:
 - a) Você segue alguma teoria de aprendizagem, desenvolvimento humano? Qual? O que você aproveita delas?
 - b) Existe uma ementa ou roteiro indicando o que você deve trabalhar na oficina? Quem elabora isso?
 - c) Como é a sua metodologia de trabalho na oficina. (imagine que você está fazendo um bolo e você fosse me contar como mistura os ingredientes... o jeito que você faz. Você faz plano de aula? O que você costuma dar mais ênfase?).

d) Como você avalia o trabalho desenvolvido pelos alunos? Existe nota? Parecer? Explorar como é feito!

8. Agora pensando nos alunos das diferentes turmas que frequentam a sua oficina:

a) se você tivesse que descrever os alunos, que características você considera mais presentes no grupo todo?

b) Quais são as principais dificuldades que eles apresentam?

c) Que características positivas são predominantes?

d) Você conhece alguns desafios que esses alunos precisam enfrentar cotidianamente? O que mais aparecesse em termos de adversidades da vida no geral e na vida acadêmica desses alunos?

e) Você acha que a participação desses alunos nas oficinas tem alguma relação com os desafios que eles enfrentam no dia a dia? Quais?

f) Como você percebe a relação entre os colegas na oficina já que são de séries diferentes, grupos distintos?

g) Você tem problemas de disciplina na sua oficina? Quais os mais comuns? Como você lida com eles?

h) No grupo de alunos que frequentou sua oficina esse ano, que coisas você localizaria como risco para o desenvolvimento deles? E que estratégias de você enfrentamento você percebeu que eles usam?

i) O que você acha do aluno ficar o dia todo na escola? Ele fica aqui durante 9 horas. Como você avalia isso? (É ruim pra quem? E para o aluno, professor...)

9. Como você percebe a relação entre família e escola na modalidade do ensino com ampliação de jornada?

Apêndice F

ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTORES

1. Dados gerais do diretor/auxiliar de supervisão (idade, tempo de serviço na rede municipal de ensino, principais atuações e experiência com ensino integral ou outra modalidade em que o aluno fica na escola o dia todo?).
2. Tempo e tipo de participação nessa modalidade de ensino (ampliação de jornada). Como você veio trabalhar aqui? Como foi sua chegada aqui na escola?
 - a) O que mudou nas suas condições de trabalho?
 - b) Houve preparação para o trabalho nessa modalidade? Como foi feita?
 - c) As dificuldades e facilidades enfrentadas desde a implantação até agora.
3. O que você pensa sobre essa modalidade de ensino na qual você atua? Concepção acerca da ampliação de jornada/ educação integral e ensino integral? Você vê diferença entre esses termos? Explique com suas palavras como você entende cada uma delas.
4. O que você acha sobre o trabalho nesse formato de oficinas (elaboração, implantação e funcionamento). Enquanto gestora/auxiliar de supervisão como você tem percebido essa implantação? Aspectos/características positivas e negativas nesse processo de implantação.
5. Relação das oficinas ofertadas com a aprendizagem escolar.
 - a) Como você avalia a participação dos alunos nas oficinas?
 - b) Você acha que existe relação entre as oficinas e a aprendizagem desses alunos?
 - c) Que mudanças você percebe nos alunos que você atribuiria à participação dele nas oficinas?
 - d) Você considera que algumas oficinas favorecem mais (mais adequadas) a aprendizagem dos alunos que outras? Quais? Por que?
6. Agora pensando nas oficinas ofertadas:
Enquanto gestora/auxiliar de supervisão, que pontos você considera favoráveis e quais desfavoráveis? (funcionamento, aprendizagem dos alunos, apoio recebido da SME, condições de trabalho, materiais, recursos, verbas).
7. Me conta um pouco mais detalhadamente como é realizado o trabalho nas oficinas ofertadas:
 - a) Existe alguma teoria de aprendizagem, desenvolvimento humano que dê suporte ao trabalho realizado? Qual? O que é aproveitado?

b) Existe uma ementa ou roteiro indicando o que você deve ser trabalhado nas oficinas? Como foi elaborado?

c) Como é avaliado o trabalho desenvolvido pelos alunos? Existe nota? Parecer? (Explorar como é feito).

a) Existe algum momento específico para tratar junto aos pais sobre as questões das oficinas?

8. Agora pensando nos alunos das diferentes turmas que freqüentam as oficinas:

a) se você tivesse que descrever os alunos, que características você considera mais presentes no grupo? Positivas e negativas.

b) Quais são as principais dificuldades que eles apresentam?

c) Você conhece alguns desafios que esses alunos precisam enfrentar cotidianamente?

d) O que mais aparecesse em termos de adversidades da vida no geral e na vida acadêmica desses alunos?

e) Você acha que a participação desses alunos nas oficinas tem alguma relação com os desafios que eles enfrentam no dia a dia? Quais?

f) Como você percebe a relação entre os colegas na oficina já que são de séries diferentes, grupos distintos?

g) Você tem problemas de disciplina nas oficinas? Quais os mais comuns? Como você lida com eles?

h) No grupo de alunos que freqüentou as oficinas esse ano, que coisas você localizaria como risco para o desenvolvimento deles? E que estratégias de você enfrentamento você percebeu que eles usam?

i) O que você acha do aluno ficar o dia todo na escola? Ele fica aqui durante 9 horas. Como você avalia isso? (É ruim pra quem? E para o aluno, professor...).

9. Como você percebe a relação entre família e escola na modalidade do ensino com ampliação de jornada?

10. Como você avalia a participação daqueles profissionais vinculados aos projetos Alga e Promic que ministram oficinas, visto que os mesmos não são professores.

11. Para o ano que vem, qual a sua avaliação para o desenvolvimento do trabalho nessa modalidade (verbas, incentivo...). Você acredita que haverá alguma mudança devido às questões políticas?

12. Que outros aspectos você poderia falar sobre as oficinas ou sobre essa modalidade de ensino. Há mais alguma coisa a complementar?

ANEXOS

Anexo A



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
 Universidade Estadual de Londrina
 Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	094/2014
CAAE:	31697314.0.0000.5231
Data da Relatoria:	18/06/2014
Pesquisador(a):	Tatiane Dantas Silva de Jesus
Unidade/Órgão:	CECA - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"RESILIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: um estudo de caso realizado em Escola Municipal com ampliação de jornada."

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.

Londrina, 18 de junho de 2014.


Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
 Universidade Estadual de Londrina
Prof.ª Dr.ª Paula Mariza Zede Aliprandini
 Vice-Coord. do Comitê de Ética em Pesquisa
 Envolvendo Seres Humanos
 Universidade Estadual de Londrina



Anexo B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – FAMILIARES E ALUNOS****“Resiliência e Escolarização: Um Estudo de Caso Realizado em uma Escola Municipal com Ampliação de Jornada”**

Prezado (a) Senhor (a),

Gostaria de solicitar sua autorização para que seu filho (a) participe da pesquisa **“Resiliência e Escolarização: Um Estudo de Caso Realizado em uma Escola Municipal com Ampliação de Jornada”**, a ser realizada na “Escola Municipal...”. O objetivo da pesquisa é compreender as ações desenvolvidas nas oficinas pedagógicas das quais seu filho participa. A participação do seu filho na pesquisa é muito importante e ele (a) conversará conosco sobre as atividades desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas. Gostaria de esclarecer que a participação é totalmente voluntária e não acarretará qualquer prejuízo para seu filho (a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo, de modo a preservar a identidade do seu filho (a). O nome dele (a) não aparecerá em nenhum registro, nem sua imagem. Não haverá qualquer risco aos envolvidos. Informamos que o (a) senhor (a) não pagará nem será remunerado por autorizar a participação do seu filho. Ele (a) não sairá da escola e a conversa com ele acontecerá no momento de aula nas Oficinas Pedagógicas. Os benefícios esperados pela pesquisa são relativos ao estudo das interações que ocorrem nas Oficinas Pedagógicas e a relação com a aprendizagem e as estratégias de enfrentamento das dificuldades escolares (resiliência). Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá fazer contato comigo (Tatiane Dantas da Silva. Rua Josefina Rossi Filoco, 182. Tel. 3357-1534 ou 8445-1283. E-mail: tatydantas17@gmail.com), ou ainda procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455 ou por e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de maio de 2014.

Pesquisador Responsável

Tatiane Dantas da Silva.

RG: 13.774.996-3

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em autorizar que meu filho (a) participe **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do responsável (ou impressão dactiloscópica):

Assinatura do aluno (a): _____ Data:

Anexo C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES E GESTORES

“Resiliência e Escolarização: Um Estudo de Caso Realizado em uma Escola Municipal com Ampliação de Jornada”

Prezado (a) Senhor (a),

Gostaria de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Resiliência e Escolarização: Um Estudo de Caso Realizado em uma Escola Municipal com Ampliação de Jornada”**, a ser realizada na “Escola Municipal...”. O objetivo da pesquisa é analisar o contexto da oferta da ampliação de jornada e a modalidade de Oficinas Pedagógicas relacionando a promoção da resiliência no espaço escolar. Sua participação é muito importante e ela se daria por meio de entrevistas gravadas, questionários e observação das atividades desenvolvidas nas oficinas. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Todo material gravado será destruído após sua utilização. Esclarecemos ainda, que o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa. Os benefícios esperados pela pesquisa são relativos ao estudo das interações que ocorrem nas Oficinas Pedagógicas e a relação com a aprendizagem e as estratégias de enfrentamento das dificuldades escolares (resiliência). Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá fazer contato comigo (Tatiane Dantas da Silva. Rua Josefina Rossi Filoco, 182. Tel. 3357-1534 ou 8445-1283. E-mail: tatydantas17@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455 ou por e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá

ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a).

Londrina, ____ de _____ de 2014.

Pesquisador Responsável

Tatiane Dantas da Silva.

RG: 13.774.996-3

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____