



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**ANGELA MACHADO TAVARES**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL E A POSSIBILIDADE DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR PARA  
A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**Jaguarão - RS  
2017**

**ANGELA MACHADO TAVARES**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL E A POSSIBILIDADE DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR PARA  
A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Relatório Crítico Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha

**Jaguarão - RS  
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

T231f Tavares, Angela Machado Tavares  
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA  
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A POSSIBILIDADE  
DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR PARA A  
IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL / Angela  
Machado Tavares Tavares.  
148 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2017.  
"Orientação: Jefferson Rocha".

1. Educação Integral. 2. Escola de  
Tempo Integral. 3. Formação de  
Professores. 4. Programa Mais Educação.  
I. Título.

ANGELA MACHADO TAVARES

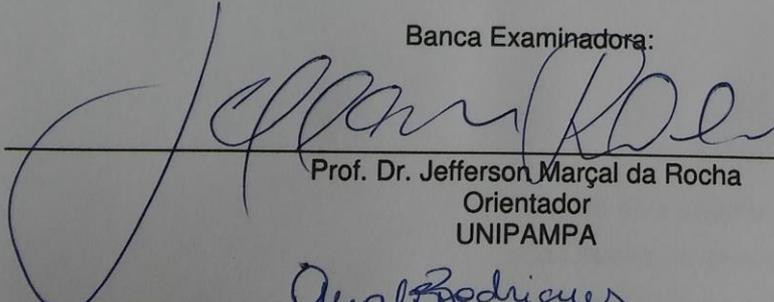
**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL E A POSSIBILIDADE DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR PARA  
A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Relatório Crítico-Reflexivo de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Mestrado em Educação

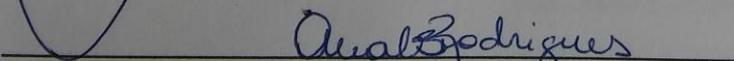
Projeto de Intervenção defendido e aprovado em: 05 de maio de 2017.

Banca Examinadora:



---

Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha  
Orientador  
UNIPAMPA



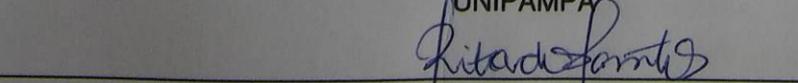
---

Prof.ª Dra. Ana Cristina Rodrigues  
UNIPAMPA



---

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes  
UNIPAMPA



---

Prof. Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos  
FURG

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, Américo de Oliveira Tavares por ter me ensinado o gosto pela leitura, a curiosidade pelo saber e a busca constante pelo conhecimento. Meu pai é meu primeiro professor. Professor de ciências, português, geografia, história, espanhol, italiano e tudo o mais que lhe chegasse às mãos. Me orgulho de ser tua filha. Te amo Pai.

## **AGRADECIMENTO**

Ao meu Presidente Luis Inácio Lula da Silva pela criação e implantação da Universidade Federal do Pampa que nos acolheu nesta jornada.

À minha Presidenta Dilma Vana Rousseff pelo exemplo de mulher forte, guerreira e comprometida com os ideais de democracia e liberdade, que muito inspiraram este trabalho.

Às minhas pequenas Lívia e Antonela, por me darem alegria e motivos para seguir sempre em frente.

Ao Professor Doutor Jefferson Marçal da Rocha pela paciência e confiança durante a realização deste trabalho.

Aos familiares, amigos, colegas, alunos e professores que estiveram ao meu lado ao longo desse trabalho, o meu mais carinhoso agradecimento.

Ao meu ex-aluno, colega, supervisor, professor, diretor, parceiro, companheiro, condutor, incentivador e amado amigo Professor Doutor Maurício Aires Vieira por tudo. Infinitamente tudo.

## RESUMO

Esta pesquisa constitui-se em uma intervenção pedagógica na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora dos Navegantes – Pelotas, RS. A intenção foi provocar o debate sobre formação de professores na educação em tempo integral e a perspectiva de reorganização curricular, partindo dos debates que os professores e a equipe gestora da escola já traziam, suas perspectivas e seus olhares sobre a temática. Com estes debates pretendeu-se contribuir com a possibilidade de implantar na escola o aumento de tempo escolar com qualidade de tempos, espaços e formação dos discentes. Para tal objetivo, realizei uma formação para os professores, visando debater e ampliar nossos conhecimentos sobre as possibilidades de mudanças no projeto político pedagógico, através do currículo, buscando efetivar documentalmente a implantação do trabalho da Educação Integral. Para estes debates foram previstos seis encontros denominados roda de conversa, que tiveram importância na formação dos professores, visto que esta não era uma prática comum na escola e, segundo estes, se ressentiam dessa demanda. As rodas se efetivaram através de estudos de textos, vídeos e outras atividades que enfocavam a Educação Integral e o currículo escolar. A metodologia utilizada foi do tipo intervenção pedagógica, com um cunho social e abordagem de caráter qualitativo. Os dados coletados foram analisados com base nos escritos das cadernetas de metacognição que cada participante utilizou. O grupo recebeu com interesse o trabalho apresentado e ao longo de cada roda de conversa se percebeu uma adesão maior aos debates, reflexões, subjetivações e espontaneidade em expressarem suas ideias e formularem questionamentos e sugestões de como reorganizar o currículo da escola com a possibilidade da implantação da escola de tempo integral. Este trabalho coletivo colaborou para a formação dos professores e também para o questionamento sobre a função da escola no bairro Navegantes, onde se situa e de como é possível mudar o currículo para mudar a escola, intencionando a mudança da educação e do próprio aluno.

Palavras-chaves: Educação Integral. Formação. Escola de Tempo Integral. Currículo. Aluno.

## RESUMEN

Esta investigación se constituye en una intervención pedagógica en La Escuela Estatal de Enseñanza Fundamental Nuestra Señora de los Navegantes, y su intención fue provocar en La escuela el debate sobre formación a tiempo completo y la perspectiva de reorganización curricular, partiendo de los debates que los profesores y el equipo de la escuela traían, sus perspectivas, sus miradas sobre la temática y, en esa forma, avanzar en la posibilidad de empezar en la escuela el aumento de tiempo escolar, con calidad de tiempos, espacios y formación de los discentes. Para tal objetivo, propuse realizar una formación para los profesores, en el sentido de debatir y ampliar sus conocimientos sobre las posibilidades de cambios en el proyecto político pedagógico a través del currículo, buscando efectivizar documentalmente la implantación del trabajo de la Educación Integral. Para estos debates se prevén seis encuentros llamados rueda de conversación, que tuvieron importancia en la formación de los profesores, ya que esta no era una práctica común en la escuela y, según ellos, se resentían de esa demanda. Las ruedas se realizaron a través de estudios de textos, vídeos y otras actividades que enfocaban la Educación Integral y el currículo escolar. La metodología utilizada fue del tipo intervención pedagógica, con un marco social y un abordaje de carácter cualitativo. Los datos recogidos se analizaron con base en los escritos de los cuadernos de metacognición. El grupo recibió con interés el trabajo presentado y a lo largo de cada rueda de conversación se percibió una adhesión mayor a los debates, reflexiones, subjeciones y espontaneidad en expresar sus ideas y formular cuestionamientos y sugerencias de cómo reorganizar el currículo de la escuela con la posibilidad de la implantación de la escuela de tiempo completo. Este trabajo colectivo colaboró para la formación de los profesores y también para el cuestionamiento sobre la función de la escuela en el barrio Navegantes, donde se sitúa y de cómo es posible cambiar el currículo para cambiar la escuela, intencionando el cambio de la educación y del propio alumno.

Palabras-claves: Educación Integral. Formación. Escuela de Tiempo Integral. Currículo. Alumno.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da Localização do Município de Pelotas (RS)	16
Figura 2 – Imagem da EEEF Nossa Senhora dos Navegantes	18
Figura 3 – Mapa da Localização da EEEF Nossa Senhora dos Navegantes	18
Figura 4 – Quadro demonstrativo do número de alunos na escola por turno	22
Figura 5 – Quadro demonstrativo do número de turmas na escola por turno	22
Figura 6 - Quadro demonstrativo das Séries/Turmas na Escola por turno	22
Figura 7 - Quadro demonstrativo do número de professores por anos	23
Figura 8 - Quadro demonstrativo do número de funcionários da escola	23
Figura 9 – Imagem do Centro Integrado de Educação Pública	34
Figura 10 – Imagem do Projeto de Oscar Niemeyer dos Centros Integrados de Educação Pública	34
Figura 11 – Quadro com a matriz analítica I: questionário diagnóstico	50
Figura 12 - Gráfico das porcentagens de questionários entregues e não entregues	56
Figura 13 - Gráfico das porcentagens de professores participantes da pesquisa distribuídos por faixa etária	57
Figura 14 - Gráfico das porcentagens de professores por tempo de atuação no magistério	58
Figura 15 - Gráfico das porcentagens de professores por tempo de atuação na escola	59
Figura 16 - Gráfico do percentual de professores participantes na pesquisa por formação acadêmica por nível	60
Figura 17 - Gráfico demonstrativo da distribuição de professores por área de formação acadêmica	62
Figura 18 - Gráfico demonstrativo da carga horária semanal dos professores (em horas) na escola	63
Figura 19 - Gráfico demonstrativo das práticas/modalidades para o desenvolvimento do trabalho docente	64

Figura 20 - Gráfico demonstrativo das práticas/modalidades produtivas na escola de tempo integral: formação continuada	65
Figura 21 - Quadro com a síntese das respostas feitas na matriz analítica I	67
Figura 22 - Quadro com a proposta de cronograma de aplicação da intervenção	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
CDL - Câmara de Dirigentes Lojistas  
CIEP - Centro Integrado de Educação Pública  
DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral  
FENADOCE – Feira Nacional do Doce  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IBGE – Instituto Brasileiro DE Geografia e Estatística  
IDESE - Índice de Desenvolvimento Socioeconômico  
IDHM – índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense  
INEP - *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas*  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
ME – Mais Educação  
PIB – Produto Interno Bruto  
PIBID – Programa Interdisciplinar de Iniciação à Docência  
PME – Programa Mais Educação  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
RH – Recursos Humanos  
SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto  
SSE – Serviço de Supervisão Escolar  
TA – Técnico-Administrativo  
UCPEL – Universidade Católica de Pelotas  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>17</b>
2.1 Da experiência da docente ao desafio da pesquisadora	17
2.2 Contextualização da cidade	17
2.2.1 A formação administrativa da Cidade de Pelotas	18
2.3 O Lugar da Pesquisa	19
2.4 Diagnóstico inicial da problemática	25
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>30</b>
3.1 Contexto histórico da educação integral no Brasil	30
3.2 O Início do Processo de Implementação Legal da Educação Integral no Brasil	39
<b>4 CAMINHO METODOLÓGICO</b>	<b>47</b>
4.1 Considerações sobre a pesquisa e a intervenção pedagógica	47
4.2 Processo de elaboração da intervenção	50
4.3 Os sujeitos da pesquisa	50
4.4 O método de elaboração da intervenção	52
4.5 A análise dos dados diagnósticos	57
4.5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	57
4.5.2. Algumas ideias e concepções colhidas nessa sementeira	68
4.6 Descrição da proposta de intervenção	72
4.7 Cronograma Da Intervenção	74
<b>5 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO</b>	<b>75</b>
<b>6 A INTERVENÇÃO</b>	<b>76</b>
6.1 Relato descritivo reflexivo do projeto de intervenção	76

- 6.2 Primeira Roda de Conversa: Educação Integral, escola de tempo integral, o percurso histórico, experiências e bases legais77**
- 6.3 Segunda Roda de Conversa: O Programa Mais Educação Na Escola Estadual De Ensino Fundamental Nossa Senhora Dos Navegantes  
85**
- 6.4 Terceira Roda de Conversa: A Escola e o Currículo. Uma dupla perfeita?89**
- 6.5 Quarta Roda de Conversa: A Concepção de Currículo. O Currículo na Educação Integral. Um novo horizonte a se formar na escola98**
- 6.6 Quinta Roda de Conversa: O currículo, a escola e a comunidade. Tem jogo?107**
- 6.7 Sexta Roda de Conversa: A formação do professor enquanto sujeito do outro113**
- 6.8 Sétima Roda de Conversa: As cartas, ou telegramas, na mesa. Quem éramos e quem somos agora118**

<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>139</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>149</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este Relatório Crítico Reflexivo apresenta a pesquisa qualitativa de caráter interventivo, que teve como objetivo provocar na escola o debate sobre formação em tempo integral, seus desafios e perspectivas, e proporcionar a integração dos envolvidos no processo de consolidação da escola de tempo integral como uma nova perspectiva curricular. O debate é fundamental para a troca de ideias, conhecimentos e experiências e agrega conteúdo ao conjunto dos trabalhadores da escola e na comunidade escolar como um todo. Este debate também pode ampliar a capacidade de transformar a educação e obter uma proposta renovadora e comprometida com a educação de qualidade, democrática e que permita a emancipação do estudante enquanto ser social.

Reconhecer as dificuldades e carências da educação no Brasil é o ponto de partida para a busca de mudanças positivas. Em muitos momentos se percebeu a construção de ações, projetos e políticas públicas educacionais que tinham como objetivo a melhoria da qualidade do ensino.

Dentro desse quadro, esta pesquisa analisou a implantação da Educação Integral e as escolas de tempo integral. Uma das mais recentes ações indutoras, nesse sentido, é o Programa Mais Educação (PME), que foi instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. Este Programa é uma ação estratégica para induzir a ampliação da jornada escolar e proporcionar outros tipos de conhecimentos e acesso à cultura, que não aqueles determinados há décadas e que não correspondem mais às necessidades educacionais de nossas crianças e adolescentes.

Modificar toda uma estrutura estabelecida por longo tempo é uma tarefa desafiadora e exige um trabalho consciente e concreto, pois ampliar a jornada escolar na perspectiva da educação integral exige redimensionar, reestruturar, repensar espaços, ações, tempos, recursos de toda ordem e, principalmente, o currículo escolar.

É exatamente sobre este ponto que o projeto de intervenção propôs trabalhar, discutindo o currículo na escola de tempo integral, utilizando um instrumento diagnóstico que possibilitou conhecer as concepções dos professores

sobre os elementos envolvidos, como o currículo formal atual, suas flexibilizações, sobre a educação integral e a escola de tempo integral e a possibilidade de um currículo permeado por ações que, na implantação da educação integral a partir da ideia de escola de tempo integral, um aluno autônomo, cidadão e sujeito de si.

## **2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

### **2.1 Da experiência da docente ao desafio da pesquisadora**

Em 1984, ingressei no Curso de Engenharia Agrícola da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e em 1988 no Curso de Matemática da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Iniciei minha trajetória profissional em agosto de 1992, como professora de matemática para o ensino médio noturno no Colégio Municipal Pelotense, considerado a maior escola pública da América Latina, com um contingente aproximado, na época, de 4.000 alunos, onde firmei conhecimento com as diferentes realidades dos alunos. Enquanto estudava e tentava concluir meu curso na faculdade, aprendia com meus alunos a dura realidade de ser/estar aluno. De ser trabalhador e de ter esperanças em um futuro melhor através da educação.

Terminei minha graduação neste mesmo ano de 1992. Permaneci no ensino noturno até o ano de 1999, quando me transferi para o ensino de física no período da manhã, sempre na mesma escola. A experiência docente com alunos trabalhadores dos cursos noturnos e os desafios de trabalhar com adolescentes nos cursos diurnos proporcionaram um conhecimento mais amplo das rotinas e aprendizagens de nós professores e essas observações me levaram a estudar cada vez mais para me capacitar ao trabalho que escolhi.

### **2.2 Contextualização da cidade**

O Município de Pelotas se localiza na Região Sul do Estado do Rio Grande do Sul, na Encosta do Sudeste, às margens do Canal São Gonçalo e ocupa uma área de 1610.09 Km<sup>2</sup>, está a uma altitude média 7 metros acima do nível do mar, com o clima subtropical úmido e temperatura média de 17,6° C, podendo chegar ao -2 °C no inverno e 36 °C no verão. Pelotas tem como limites a Laguna dos Patos ao leste e os municípios de Turuçu e São Lourenço do Sul ao norte; Rio Grande e Capão do Leão ao sul, Canguçu e Morro Redondo e oeste. Distancia-se 250 Km de Porto Alegre, a capital do Estado; 60 km do porto marítimo da cidade de Rio Grande; 135 Km da fronteira com o Uruguai e 600 km da fronteira com a Argentina.

Figura 1 - Localização do Município de Pelotas (RS)



Fonte: Prefeitura de Pelotas [20--?]

A primeira referência histórica do surgimento do município data de junho de 1758, através da doação que Gomes Freire de Andrade, Conde de Bobadela, fez ao Coronel Thomáz Luiz Osório, das terras que ficavam às margens da Lagoa dos Patos. Em 1780, o português José Pinto Martins, que abandonara o Ceará em consequência da seca, funda às margens do Arroio Pelotas a primeira Charqueada. A Freguesia de São Francisco de Paula, fundada em 07 de julho de 1812, por iniciativa do padre Pedro Pereira de Mesquita, foi elevada à categoria de Vila em 07 de abril de 1832.

Três anos depois o Presidente da Província, Antônio Rodrigues Fernandes Braga, outorgou à Vila os foros de cidade, com o nome de Pelotas, sugestão dada pelo Deputado Francisco Xavier Pereira. O nome originou-se das embarcações de varas de corticeira forradas de couro, usadas para a travessia dos rios na época das charqueadas.

### 2.2.1 A formação administrativa da Cidade de Pelotas

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada do município de Pelotas em 2015 é de 327.778 habitantes, sendo 173.880 mulheres e 153.898 homens, tendo 292.081 pessoas alfabetizadas. A distribuição da população é extremamente desigual, sendo 300.952 habitantes na zona urbana e somente 26.826 habitantes na zona rural. A densidade demográfica é de 196,18 hab/km<sup>2</sup>, com uma formação étnica autodeclarada de 269.097 brancos, 31.172 negros, 455 amarelos, 20.395 pardos, 977 indígenas e 5.682 não conhecedores de sua etnia.

Também segundo o IBGE, o Município apresenta os indicadores: Produto Interno Bruto (PIB) a Preços Correntes R\$ 6.6577,59 (2014) e PIB Per Capta R\$ 19.464,12 (2014); Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE) Total 0,682 (2013), sendo que o IDESE por blocos temos 0,654 para Educação, 0,654 para Renda e 0,738 para Saúde; Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 0,739 (2010).

### **2.3 O Lugar da Pesquisa**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental<sup>1</sup> Nossa Senhora dos Navegantes<sup>2</sup> localiza-se na Rua Zumbi Dos Palmares, 295 Bairro Navegantes Dois, na cidade de Pelotas. Sua criação data de 07 de agosto de 1989, pelo decreto de número 33.280, assinado pelo então governador do estado do Rio Grande do Sul, Pedro Simon e faz parte do grupo de cinquenta e quatro escolas estaduais no Município de Pelotas.

---

<sup>1</sup> Cujá sigla apresenta-se como EEEF.

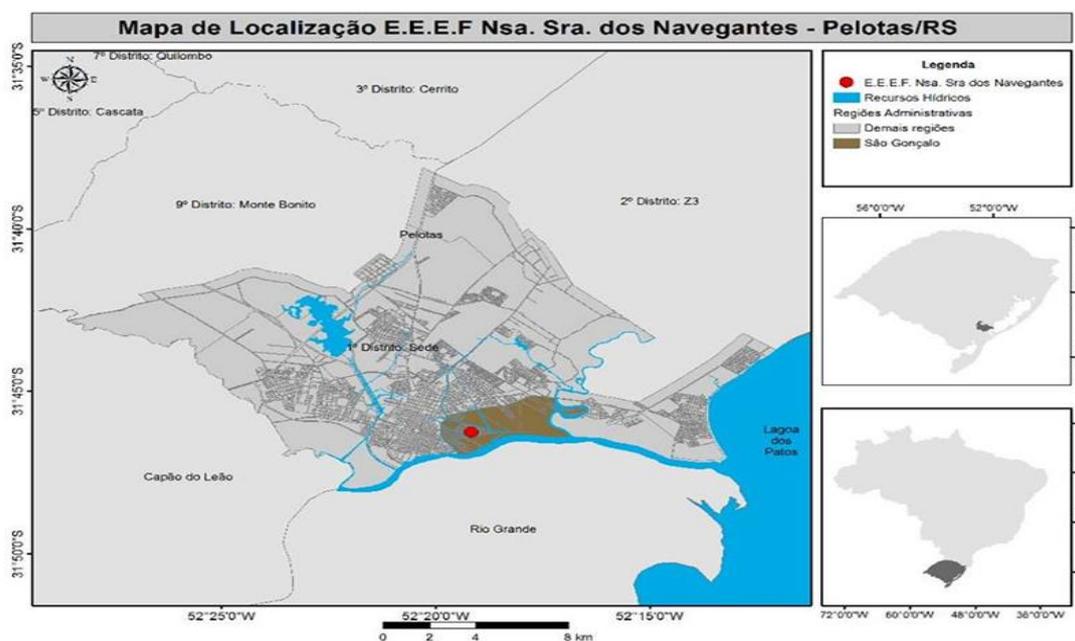
<sup>2</sup> A Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora dos Navegantes autorizou a identificação de seu nome e o uso das imagens da escola. Os termos de consentimentos encontram-se com a pesquisadora.

Figura 2 – Imagem da EEEF Nossa Senhora dos Navegantes



Fonte: acervo da pesquisadora (2016)

Figura 3 – Mapa da localização da EEEF Nossa Senhora dos Navegantes



Fonte: Prefeitura de Pelotas [201-?]

O Bairro Navegantes é uma área considerada nova na cidade de Pelotas e foi criado a partir da iniciativa de expansão da prefeitura de Pelotas na década de 1970. A área de sua criação era um amplo espaço na periferia, porém próximo do centro da cidade, que comportava apenas vilas de casebres onde a população não

tinha acesso aos requisitos básicos de urbanismo, como água encanada, luz, esgoto ou outros recursos necessários para as pessoas viverem com dignidade. Conforme Rodrigues, o Prefeito que criou o Loteamento Navegantes:

(...) Pelotas apresentava as primeiras marcas de enfavelamento. Lugares como a Divinéia, a Vila das Corujas e a Vila dos Agachados, nos davam uma ideia daquilo que não se poderia deixar proliferar em matéria de sub-habitação popular (RODRIGUES, 2012, p. 77).

Após a criação do bairro, no espaço anteriormente denominado Vila dos Agachados, centenas de famílias começaram a morar fazendo com que sua população aumentasse consideravelmente, tornando-se necessária a criação de Escolas. A Escola Nossa Senhora dos Navegantes foi uma dessas escolas criadas e busca atender as necessidades educativas de sua comunidade, pois, conforme relatos da direção e professores trata-se de um bairro com pouca infraestrutura, forte índice de violência e grande vulnerabilidade social, situação esta que deve ser entendida a partir de múltiplos condicionantes. Observando a realidade na qual a escola está inserida, buscamos referência em Paulilo e Jeolás (2000) que, ao analisar a temática, afirmam que:

A vulnerabilidade não é uma essência ou algo inerente a algumas pessoas e a alguns grupos, mas diz respeito a determinadas condições e circunstâncias que podem ser minimizadas ou revertidas (PAULILO; JEOLÁS, 2000, p. 41).

No entanto, uma das características mais importantes da escola é se tratar de uma instituição comunitária, escola de comunidade, onde existe uma relação identitária estabelecida entre o aluno e a escola. Segundo relato a diretora da Escola Nossa Senhora dos Navegantes, em conversas e reuniões durante o ano de 2016, às quais participei como observadora, esta relação começou a se fortalecer nos anos de 2003 e 2004, quando surgiram as primeiras reuniões efetivas do círculo de pais e mestres. Estas reuniões foram convocadas pela direção para discutir o crescente aumento da violência e indisciplina entre os alunos, principalmente os alunos dos anos finais. As reuniões resultaram em algumas ações de pais e professores, que foram buscar auxílio na comunidade, entre os moradores do bairro,

amparados pelo programa Amigos da Escola<sup>3</sup>.

As discussões, reuniões e troca de ideias trouxeram, no ano de 2006, para dentro da escola o grupo de danças urbanas Trem do Sul<sup>4</sup>. No mesmo ano vieram juntar-se a Escola de Samba Mirim do Mickey, o desenvolvimento de oficinas de panificação e preparo de salgadinhos<sup>5</sup>, oficinas de dança e música, implementadas com o apoio da Universidade Federal de Pelotas, oficinas de processos de higiene e promoção da saúde ministradas por profissionais do posto de saúde do bairro, entre outras ações.

Na esteira desse processo de integração, em 2006 a escola aderiu ao Projeto Escola Aberta<sup>6</sup> que abriu os espaços escolares para toda a comunidade nos finais de semana. Durante algumas visitas à escola, encontrei vários ex-alunos que continuam a frequentar aquele espaço, seja para visitarem um professor, entrarem na sala de música e tocarem algum instrumento ou até mesmo para servirem de referência nas oficinas de capacitação para o trabalho e geração de renda, como cabeleireiro, manicure, pedicuro e costura.

Durante os finais de semana, incluindo período de férias e greves, os moradores do bairro continuam frequentando a escola para a realização de atividades propostas ou para simplesmente entrarem, darem uma volta pelas dependências e saírem, o que demonstra, segundo a coordenadora pedagógica da escola, um sentido de pertencimento ao local, à instituição. Também é muito comum que os pequenos moradores do bairro, geralmente crianças entre 2 a 6 anos, compareçam em grupos para pedirem algo para comer ou alguma roupa para si ou sua família. Estas situações, embora sejam comuns, não transformam a escola em um centro de assistência ou de distribuição de alimentos e roupas para a população. A escola é uma parte importante dessa comunidade e se faz atuante no seu dia-a-dia com ações que ultrapassam o papel da escola como uma instituição de

---

<sup>3</sup>O Amigos da Escola é um projeto social criado pela Fundação Roberto Marinho, no ano de 1999, que tinha como objetivo fortalecer o ensino básico das redes públicas no Brasil. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/amigos-da-escola/>. Acesso em: 17 set. 2015.

<sup>4</sup> A escola acolhe o Grupo de Dança Trem do Sul, criado no Bairro Navegantes e que obteve participações em festivais e campeonatos em várias cidades do Brasil, além de ter se apresentado em Paris (2013) e Las Vegas (2014). Fonte: Serviço de Supervisão Escolar (SSE, 2016).

<sup>5</sup> A Diretora apresentou dados sobre esta época que demonstram que mais de dez famílias começaram a retirar seu sustento com a venda de pães e salgadinhos fabricados a partir dos cursos e oficinas de culinária oferecidas na escola.

<sup>6</sup> O Programa Escola Aberta foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre Ministério da Educação e a Unesco, implantado em 2004 (BRASIL, [201-?]). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16739](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739). Acesso em: 01 jul. 2016.

educação formal. Analisando sob uma perspectiva sociológica, Bartle (2011) assevera que:

O conceito de comunidade não é apenas uma construção, um modelo, é uma Construção Sociológica. É um conjunto de interações, comportamentos humanos com significados e expectativas entre os seus membros. Não se trata apenas de uma ação isolada, mas de um conjunto de ações que tem como base a partilha de expectativas, valores, crenças e significados entre os indivíduos (BARTLE, 2011, p. 8).

E é, justamente esta relação identitária que vai permitir a viabilidade e visibilidade de práticas<sup>7</sup> que agreguem ao paradigma da Educação Integral, princípios importantes como a territorialização, a intersetorialidade e os arranjos educativos locais, pois representam avanços para a superação do desafio histórico de repensar a hierarquia e a fragmentação do conhecimento, pois como afirmam Titton e Pacheco (2012)

A territorialidade propõe que as políticas públicas sejam articuladas em um dado território e a intersetorialidade é concebida como ação conjunta de diferentes políticas públicas, construindo redes socioeducativas capazes de criar outra cultura do educar-formar, usando as potencialidades educativas da comunidade e da cidade, ou seja, o que viemos denominando arranjos educativos locais (TITTON; PACHECO, 2012, p. 150).

A Escola é uma das cinquenta e quatro pertencentes à rede estadual de ensino em Pelotas e atende os anos finais e duas turmas de anos iniciais no período da manhã e anos iniciais no período da tarde. O Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>8</sup>, da Escola Navegantes recebeu sua última atualização em 27 de fevereiro de 2007, quando implantou-se o Ensino Fundamental de 9 anos e está sendo reformulado. Por este motivo, neste de 2017, ainda não foi disponibilizado para nossa pesquisa.

Abaixo, condensamos as Informações sobre o quadro humano da escola. Serão apresentados os números referentes ao quadro humano da comunidade escolar, cuja fonte fornecedora dos dados foi a direção da escola.

---

<sup>7</sup> Quando falamos nas práticas, nos referimos à jornada ampliada, às atividades decorrentes dos diferentes perfis dos educadores comunitários, as atividades estabelecidas nos macrocampos, as diferentes relações interpessoais, entre outras.

<sup>8</sup> O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é o instrumento teórico metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, por que se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer (VEIGA, 2002).

Figura 4 – Quadro demonstrativo com o número de alunos na escola por turno

<b>Número de Alunos na Escola por turno</b>	
Manhã	277
Tarde	124
TOTAL GERAL	401
TOTAL ALUNOS POR TURMA	30

Fonte: SSE (2016)

Figura 5 – Quadro demonstrativo do número de turmas na escola por turno

<b>Número de Turmas na Escola por turno</b>	
Manhã	11
Tarde	5
TOTAL	16

Fonte: SSE (2016)

Figura 6 - Quadro demonstrativo das Séries/Turmas na Escola por turno

<b>Séries/Turmas na Escola por turno</b>	
Manhã 11	6° (3), 7° (2), 8° (1), 9°(1)
	4° (2), 5° (2)
Tarde 5	1° (1), 2° (1), 3° (3)
TOTAL 16	

Fonte: SSE (2016).

A equipe diretiva<sup>9</sup> é formada por seis profissionais: Diretora, vice-diretora do turno da manhã, vice-diretora do turno da tarde, uma coordenadora e duas orientadoras educacionais.

<sup>9</sup> As equipes diretivas das escolas estaduais no Rio Grande do Sul são indicadas pelo voto direto da comunidade escolar e a eleição é amparada pela Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012.

Figura 7 - Quadro demonstrativo do número de professores por anos

<b>Número de Professores por Anos</b>	
Anos Iniciais	7
Anos Finais	12
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>

Fonte: SSE (2016).

Número de Professores por Componente Curricular: 3 Ciências, 3 Português, 3 Matemática, 2 História, 1 Inglês, 2 Educação Física, 1 Geografia, 1 Ensino Religioso e 9 professores no Currículo por atividades. Alguns professores ministram mais de um componente curricular ou são computados uma vez em cada turno. A escola conta com 8 funcionários sendo 1 concursado e 7 contratados todos trabalhando em dois turnos, manhã e tarde.

Figura 8 - Quadro demonstrativo do número de funcionários da escola

<b>Funcionários na escola</b>	
Função	Número
Secretaria	1
Higienização da escola	4
Cozinha/Merenda	2
Monitoria de escola	1

Fonte: SSE (2016).

## 2.4 Diagnóstico inicial da problemática

As observações realizadas nas escolas públicas e nas análises de relatos de professores de escolas que aderiram ao PME, como coordenadores e como docentes que trabalham com os estudantes neste programa foram o marco inicial para a realização deste projeto de intervenção.

Em muitos anos atuando em atividades voltadas à gestão escolar, o que favoreceu o contato e aproximação com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) e com várias escolas da região, pudemos acompanhar o processo

de adesão de algumas escolas bem como o desenvolvimento e implantação do PME no decorrer dos anos de 2011 a 2013.

Em acompanhamento *in loco* a algumas destas escolas inscritas no programa e em conversas informais os docentes envolvidos no PME, percebi que são muitas as dificuldades de integração desses profissionais no que diz respeito ao trabalho pedagógico e docente, na grande maioria das escolas acompanhadas. Os principais relatos de colegas é que o trabalho desenvolvido pelo Mais Educação não apresenta contribuições para a sala de aula no horário regular e desta forma não provoca na escola outras relações curriculares, outros espaços, não alcançando assim o seu objetivo de política indutora da Escola de Tempo Integral. Estes relatos fazem coro com as discussões registradas em atas, das reuniões pedagógicas semanais das escolas, onde observamos que esta falta de contribuição se faz sentir por muitos professores e onde estes solicitam modificações em algumas práticas pedagógicas para tentarem se aproximar da proposta de educação integral<sup>10</sup>.

No caso específico da Escola Nossa Senhora dos Navegantes, em conversas com a direção e alguns professores, podemos perceber que o Projeto Mais Educação não se desenvolve como o grupo, direção e professores, entendem que deveria ser. Segundo a diretora e a coordenadora pedagógica, a falta de tempo e o número reduzido de professores impediam até 2016, que se fizesse uma reestruturação dos projetos de ensino e do próprio projeto político pedagógico. Ela também explica que a regulamentação de um PPP orientador das ações determinadas no PME, permitiria que se criassem alternativas para o desenvolvimento do trabalho efetivo de aproximação e resgate de muitos alunos que deixam a escola pelos mais variados motivos, como violência entre alunos, descaso dos familiares em manter as crianças na escola, a necessidade deixar o filho mais velho cuidando dos irmãos menores enquanto a mãe trabalha, entre outros.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas, a escola registra a diminuição expressiva, a partir de 2013 quando foi implementado o PME, de evasão, de encaminhamentos ao conselho tutelar e de brigas no período do recreio. Um exemplo positivo, segundo a coordenadora pedagógica, é que enquanto no ano de 2011 houve dezoito encaminhamentos de casos de violência, abandono da escola e

---

<sup>10</sup> Por serem documentos particulares da escola, essas atas nos foram disponibilizadas apenas no âmbito da própria escola, sem possibilidade de fazermos cópias.

uso de substâncias ilícitas dentro da escola, no ano de 2016 houve apenas um encaminhamento, este por evasão.

Algumas professoras também informam que se tivessem um PPP melhor estruturado, se poderia ter condições legais de buscar na comunidade, no bairro e fora dele, parcerias mais efetivas para o desenvolvimento de atividades que atraíssem os alunos e os estimulassem a ter mais interesse na sua educação. E por fim, o grupo também se ressentia da falta de maiores conhecimentos técnicos e teóricos para implementar mudanças no PPP da escola, tanto que, conforme citamos anteriormente, a última atualização foi feita há dez anos.

Verificando a intenção expressa da escola e a possibilidade de desenvolver o projeto de intervenção, propus realizar uma formação para os professores, no sentido de debater, explicar, discutir e ampliar seus conhecimentos sobre as possibilidades de mudanças no PPP através do currículo, para que se efetive documentalmente a implantação do trabalho da Educação Integral. Para auxiliar nas demandas sobre como ampliar e melhorar o desenvolvimento do PME na escola, também acredito ser importante fazer o debate sobre os aspectos que compõem uma educação de tempo integral, sobre a escola de tempo integral e sobre uma nova perspectiva curricular nas escolas, o que permite ultrapassar a etapa de apenas ampliar o tempo que os estudantes permanecem na escola, implementando as mesmas atividades já estabelecidas no currículo escolar.

Para Arroyo (2012), uma forma das políticas e programas como o Mais Educação perder o seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da escola, ou mais um turno - turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Para Coelho e Cavaliere (2002), a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial. E o PME ainda estabelece que:

A educação integral nesta proposta em construção, não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdo, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil (BRASIL, 2009).

A ampliação da jornada escolar não pode ficar restrita apenas na lógica da escola atual, compartimentada, inflexível, rígida e solitária. Segundo Moll:

Diferentes situações apontam aspectos da crise da instituição escolar: a não aprendizagem ou saída espontânea dos alunos especialmente jovens de classes populares, o adoecimento e o licenciamento expressivo dos professores de suas funções docentes, a altura dos muros que separam a escola da comunidade, a ausência de diálogo entre pais e professores, entre outros (MOLL, 2008, p. 12).

Nessa perspectiva faz-se necessário o repensar da postura da escola frente a essa proposta de educação em tempo integral, onde é necessária a reorganização do currículo escolar. Rearranjo este necessário, pois conforme Silva (1999, p. 156) “não se pode mais olhar o currículo com inocência” e compreende que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo forja-se nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 156).

O currículo que temos hoje é frágil e descomprometido com a aprendizagem. Por este fundamento são necessárias mudanças que comportem um trabalho voltado aos conhecimentos; mudanças que estruturam saberes capazes de formar integralmente os educandos; onde a organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos precisam estar inseridos no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica. Gil (2010) estabelece que uma das razões de se fazer pesquisa é o desejo – ou a necessidade – de conhecer ou fazer algo de maneira mais eficiente e eficaz, uma vez que a pesquisa é:

O procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos, A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (GIL, 2010, p. 01).

Avaliando esse contexto, se percebe que formação dos educadores e demais profissionais imersos nessa proposta é fundamental para que possamos caminhar ao encontro da escola de tempo integral e da formação integral dos sujeitos. Para Moll (2012, p. 134), “é necessário refletir acerca do período de transição de uma escola organizada em turnos para uma escola de tempo integral, com demandas diferenciadas em termos de trabalho docente”.

Nesse sentido a intenção deste trabalho é provocar na escola o debate sobre formação em tempo integral, seus desafios e perspectivas, e proporcionar a integração dos envolvidos no processo de consolidação da escola de tempo integral como uma nova perspectiva curricular, partindo dos debates que os professores e a equipe gestora da escola trazem, suas perspectivas, seu olhar sobre a temática e dessa forma avançar na possibilidade de implantar na escola o aumento de tempo escolar, com qualidade de tempos, espaços e formação dos discentes. Essa nova perspectiva curricular é possível e está amparada em base legais:

A liberdade de organização conferida aos sistemas por meio da legislação vincula-se à existência de diretrizes que os orientem e lhes possibilitem a definição de conteúdos de conhecimento em conformidade à base nacional comum do currículo, bem como à parte diversificada (MOLL, 2012, p. 136).

E está estabelecida no Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, 20 de dezembro de 1996:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Contexto histórico da educação integral no Brasil

Segundo Goldemberg (1993), a educação no Brasil sofreu, nas últimas décadas, diversas modificações na sua estrutura, no seu conteúdo e no sentido social e filosófico de constituir-se. O autor verifica que, nestes períodos, o ensino público respondia por absorver uma grande parte da população em idade escolar e cumpria, dentro das características da sociedade em que se desenvolvia, um papel importantíssimo na medida em que seus alunos eram preparados “para as ocupações médias no mercado de trabalho (contadores, burocratas, professores, etc) ou para entrarem na Universidades” (PARO, 1998, p. 38). Obviamente os usuários dessa escola pública representavam grupos sociais que tinham poder de pressão sobre o Estado e, portanto, capacidade de obter os recursos necessários para o seguimento de um trabalho educacional que permitisse a manutenção de seu *statusquo*.

De acordo com as análises da situação da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, Teixeira (1932, p. 45) comenta: “(...) O ocaso da República Velha enche os brasileiros de esperanças democráticas. Com elas a função social da escola conseqüentemente se amplia”. A escola primária pública, comum e obrigatória mobiliza a elite intelectual de então. O povo bate às portas da escola média e luta com consciência mais larga pelo seu acesso à escola. O povo queria escola.

Sem alternativa para barrar as reivindicações e pela própria necessidade de formação de mão de obra para o mercado crescente, se realiza uma pequena democratização do acesso à escola pública, conforme Bittar e Bittar (2012, p. 158). Isto, juntamente com todas as mudanças sociais e políticas, fez com que houvesse uma mudança de eixo, onde o aluno-usuário da pública já não se identificasse com a escola que lhe era oferecida. Ou seja, os alunos das classes mais abastadas ‘deixam’ a escola pública para o povo, que agora também procura a educação, “já que a maioria da população brasileira – os trabalhadores, os desempregados, os

subempregados, os mais pobres –, para ter um nível mínimo de educação, precisa do sistema público de ensino” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 12).

Os grupos sociais com maior poder aquisitivo transferem seus filhos para as escolas particulares, que mantêm a mesma teoria e metodologia anterior, onde os alunos continuam a ser preparados para “profissões de alto padrão e respeito, como médicos, advogados, dentistas, etc. (GHIGGI, 1986)<sup>11</sup>.

Já em 1932, alguns intelectuais lançam *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cujo um dos subscritores foi Anísio Teixeira. Este manifesto teve grande influência do movimento chamado Escola Nova<sup>12</sup>, principalmente pelas ideias do filósofo norte americano John Dewey, para quem a educação, é uma necessidade social e por causa dessa necessidade as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social, assim sendo, possam dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos.

O Manifesto dos Pioneiros fazia a crítica ao sistema vigente, onde somente uma minoria tinha acesso a uma educação de qualidade. Conforme preconizava *O Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova* (1932):

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente econômico (TEIXEIRA et al., 1932)<sup>13</sup>.

Com as mudanças, a escola pública passa a atender uma população completamente diversa daquela à qual estava habituada a servir, só que de forma precária e de frágil estrutura, uma vez que o Estado, responsável por seu funcionamento já não vê mais a escola pública e seus usuários como um instrumento de pressão e do qual este poderia temer algum tipo de influência, isto porque os grupos majoritariamente dominantes não faziam mais uso desta

---

<sup>11</sup> Citação de sala de aula quando fui sua aluna no Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Católica de Pelotas.

<sup>12</sup> Escola Nova foi o movimento criado por educadores na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em: 28 jul. 2016.

<sup>13</sup> Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: 18 nov. 2016.

instituição. A escola pública passa então a servir, cada vez mais, às camadas menos influentes – política e economicamente – da população e a cumprir um papel pré-estabelecido de ‘difundir a educação’. Ora, entendida a educação como a apropriação de um saber, qual seja, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, entre outros, historicamente produzido (PARO, 1997), há que se entender que esta historicidade não é propriedade de um único grupo social, e sim de todos os que compõem esta sociedade. No entanto a condição de escola pública não permite avançar enquanto elemento modificador e transformador desta realidade político-social.

O Estado, com o crescimento da população, passa a construir escolas sem, contudo, implementar uma política de educação que permita às classes trabalhadoras e seus filhos, público alvo destas escolas, uma emancipação no sentido real da palavra, dado que os processos educacionais perpetuam o autoritarismo e as formas de simples transmissão de conhecimentos. E nesta ordem de reflexão, nos embasamos novamente no pensamento dos pioneiros da Educação Nova, onde desvelam a plataforma autoritária das escolas brasileiras quando dizem que:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar (TEIXEIRA et al., 1932)<sup>14</sup>.

As pesquisas em educação costumam mostrar que outro fato importantíssimo que colabora para a baixa qualidade da educação pública no Brasil é a formação, muitas vezes precária, dos professores, que são mal remunerados, como consequência são obrigados a trabalhar em mais de uma escola, não disponibilizam de tempo para formação complementar e não se sentem estimulados a procurarem meios diferenciais ou criar práticas inovadoras para executar seu trabalho. O próprio espaço destinado ao educador trabalhar – a sala de aula - já remete à ideia de limitação, incapacidade de ampliar espaços, reduzir-se ao que nos confina. E este cenário-carimbo se repete como cópia em cada sala, de cada escola,

---

<sup>14</sup> Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: 18 nov. 2016.

de cada cidade e de cada espaço onde exista uma instituição de educação pública. Se hoje observarmos as informações sobre o espaço-escola medieval, veremos apenas como diferença que àquela época os alunos pertenciam todos ao sexo masculino, mas o restante era absolutamente igual ao que temos nos dias atuais.

Concretamente se vê a necessidade de mudar, transformar positivamente esta realidade e, para efetivar esta proposta, devemos entender qual é a função da Escola Pública no Brasil, ou seja, sua função social. Bem, como já vimos, a sociedade brasileira mudou, em alguns aspectos, rapidamente nas últimas décadas, então a função social da escola também sofreu mudanças exigindo hoje que se avalie o seu novo papel, que segundo Paro (1998), deve ser o de agente de socialização da cultura e da contribuição para a democratização da sociedade.

E o ponto de partida para essa reflexão deve ser a aceitação de que a apropriação do saber como um valor universal coloca-se como um direito constitucional de toda a população e não apenas de alguns grupos. Norberto Bobbio (1989) também afirma que é necessária a democratização da sociedade e sugere, para tanto, “incluir a ocupação de novos espaços, isto é, de espaços até agora dominados por organização do tipo burocrático ou hierárquico” (BOBBIO, 1989, p. 55). Uma das maneiras que vemos para esta democratização da sociedade é a possibilidade de uma educação realmente pública e de qualidade. Uma proposta coerente com este pensamento e que já existiu no Brasil, de forma positiva e bem-sucedida, foi a Educação Integral, já lá na década de 1950.

A educação integral se deu com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola-Parque, como ficou conhecida, na periferia de Salvador, BA, “idealizada pelo educador baiano Anísio Teixeira, cuja estrutura era composta por quatro “escolas-classes” destinadas ao desenvolvimento intelectual e uma “escola-parque” e visava a atender jovens das classes populares em regime de período integral” (PARO et al., 1988, p. 191). Conforme Cordeiro,

Na escola-parque a qualificação de educação se faria pela prática das oficinas, das artes, das atividades sócio-educativas, do esporte e do acesso à literatura. Ali, à inspiração da Escola Nova, do ideário proposto por William James e John Dewey, as crianças e os jovens deveriam praticar na comunidade escolar o que fariam na comunidade adulta amanhã. Educar para a vida e para a democracia formando o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão útil, inteligente, responsável e feliz (CORDEIRO, 2001, p. 28).

Anísio Teixeira apresentava no seu projeto, a garantia das disciplinas comuns do currículo determinado legalmente, mas dava prioridade a atividades extraclasse desenvolvidas em laboratórios, e outras atividades relacionadas às chamadas ciências da natureza, onde os alunos poderiam realizar experimentos e outros estudos onde pudessem, através de experiências concretas, adquirir conhecimento, construir saberes e visibilizar a realidade. Alguns autores e estudiosos de Anísio, creditam esta proposta pedagógica de concepção experimentalista ao seu passado de militância católica, onde deve ter estudado o método de Galileu<sup>15</sup>, embora outros encontram nessa concepção a orientação de John Dewey (MOLL, 2012). Anísio, que desde os anos de 1930 observava a questão da altíssima reprovação e consequente evasão, debitava esses altos índices à dissociação da escola tradicional aos interesses dos alunos, principalmente os filhos das classes populares.

Por entender que a realidade escolar não atendia às necessidades desses alunos, ele defendia a ampliação do tempo de permanência das crianças nas escolas, fazendo germinar o conceito de educação integral, conceito este que ao final do século XX ainda era discutido e estudado, pois segundo Cavaliere (1994, p. 08) deve-se estar atento que “(...) ao se formular e implementar um programa de educação integral à criança, impõe-se uma discussão sobre o ponto nodal de sua configuração, que é a educação escolar” o que deixa claro que a educação integral não pode prescindir da escola formal, e continua dizendo que “Para isso é preciso que se radicalize a crítica ao tipo de escola enganadora e ineficaz que se generalizou em nosso país, explicitando o papel estratégico que um novo tipo de escola de escola poderá desempenhar na realização desse programa”. E Chagas, Silva e Souza complementam: “ou seja, a criança permanece o dia todo na escola, desenvolvendo atividades ligadas aos conhecimentos formais e também a atividades físicas e esportivas, artísticas e literárias, entre outras” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 72).

Com o reconhecimento internacional das escolas-parques, a proposta foi tomando corpo e, em abril de 1954, o governo do Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro inaugurou a Escola Guatemala, que em 1951 tornou-se o primeiro Centro

---

<sup>15</sup>Galileu Galilei, cientista italiano nascido em 1564 e falecido em 1642, era astrônomo, físico, geômetra, inventor do telescópio e introdutor da experimentação metódica (COLEÇÃO OS PENSADORES, 1979).

Experimental de Educação Primária do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que funcionava em horário integral das 7:30 às 16h. Na esteira da propagação das ideias da educação nova, que se inspira fortemente nos princípios da Escola Nova, em 1961 foi criada a Escola-parque de Brasília, quem em 1960 tornou-se a capital do Brasil.

A segunda proposta de criação de uma escola integral no Brasil ocorreu logo no início da década de 1960, no estado de São Paulo, com os Ginásios Vocacionais tendo como público alvo alunos do antigo Curso Ginásial<sup>16</sup> na faixa etária entre 11 e 14 anos. Esta proposta pedagógica também estava alicerçada no escolanovismo e na pedagogia Deweyana, que, segundo Pinazza (2013) traz o conceito de pensamento reflexivo, no qual o filósofo propõe a formação reflexiva tanto da criança como do professor e o conceito de educação como processo social e democrático. A segunda proposta também dava ênfase aos estudos da natureza e oficinas, correlacionando as teorias com a realidade, a concretude da prática.

Por se tratarem de escolas vocacionais, a proposta valorizava sobremaneira as pesquisas e visitas orientadas dos alunos a fábricas e empreendimentos produtivos e agrupamentos sociais, para observação e reflexões sobre a teoria e a prática. Por possuir uma vertente social, acompanhada do estímulo ao pensamento crítico e alinhada com os anseios de mudanças sociais, além de terem educadores com histórico de militância na esquerda, estes projetos se tornaram inadequados na visão do governo militar e foram cancelados em 1965, logo após o golpe militar de 1964 que obscureceu nosso país por mais de duas décadas.

A terceira proposta de educação integral no Brasil nasceu com a redemocratização política, na década de 1980 no governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro. Brizola 'voltava do mundo', trazendo bagagem cultural e informações que tentaria aproximar da realidade brasileira e fazer mudanças.

A mudança na educação se deu com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Para ampliar as contribuições ao seu Plano Especial de

---

<sup>16</sup> O Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, também conhecido como Lei orgânica do ensino secundário, determina que o ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial, sendo que o mesmo terá a duração de quatro anos e destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Educação, Brizola convidou o educador Darcy Ribeiro<sup>17</sup> e o arquiteto Oscar



Niemeyer<sup>18</sup>.

Figura 9 – Imagem do Centro Integrado de Educação Pública

Fonte: Fundação Oscar Niemeyer (1988)

---

<sup>17</sup> Darcy Ribeiro foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro nas eleições diretas de 1982, ao lado do Governador Leonel Brizola. Quando mais jovem, Darcy comungou de muitas ideias e princípios de Anísio Teixeira, o que o marcou profundamente e fez com que sua concepção pedagógica sofresse grande influência da Escola Nova e de John Dewey (LÔBO; VOGAS; TORRES, 2008).

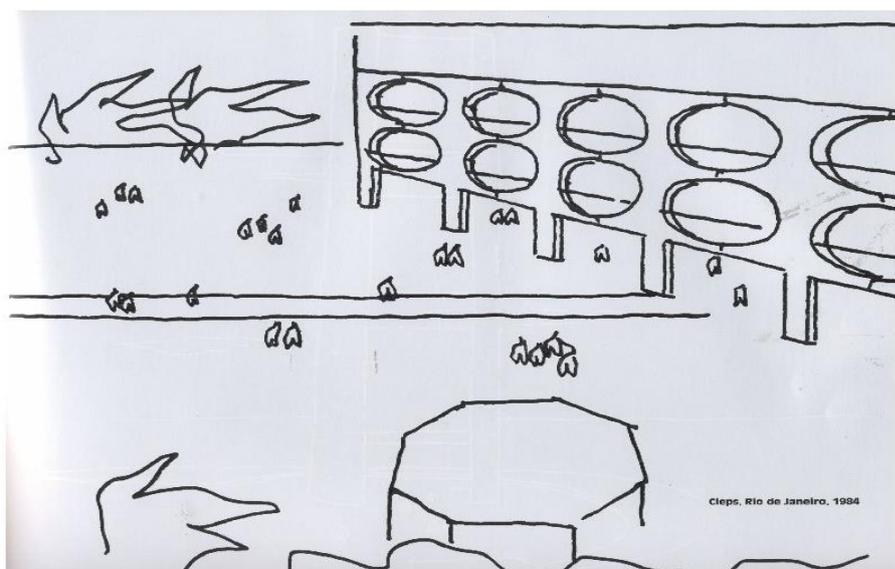
<sup>18</sup> Oscar Niemeyer nasceu no Rio de Janeiro em 1907 e tornou-se um dos maiores arquitetos do século XX. A construção de Brasília talvez tenha sido sua obra mais emblemática. Participou ativamente da política, militou no Partido Comunista Brasileiro e com essa credencial, descreve que a arquitetura dos CIEP conferia identidade, inclusive político-partidária, às unidades e, ao mesmo tempo, condicionava e refletia a proposta pedagógica (FUNDAÇÃO OSCAR NIEMEYER, [201-?]). Disponível em: <http://www.niemeyer.org.br/biografia/1907-1930>. Acesso em: 06 jul. 2016.

## Figura 10 – Imagem do Projeto de Oscar Niemeyer dos Centros Integrados de Educação Pública

Fonte: Fundação Oscar Niemeyer (1983)

Os CIEP foram criados com concepções bastante firmes e gestadas desde a década de 1930, quando Anísio Teixeira, na posição de Diretor de Instrução Pública do então Distrito Federal, na capital Rio de Janeiro, começou o processo de concretização da escola progressivista, seguindo os ideais de John Dewey e outros seus mestres. Sua obra deu continuidade à administração de dois outros Pioneiros da Educação Nova, Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. As propostas de criação dos CIEP possuíam muitas críticas de pensadores alinhados politicamente com a esquerda, pois estes consideravam inadmissíveis os pressupostos liberais da Escola Nova. No entanto, embora tivessem uma orientação voltada ao escolonovismo, seu projeto político também teve aportes teóricos de autores como Paulo Freire e Gramsci (ZIENTARSKI, OLIVEIRA, PEREIRA, 2010). Ribeiro define o CIEP, do externo para o interno, falando de sua arquitetura:

O CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. (...) no bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o



refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos residentes (RIBEIRO, 1986, p. 42).

A Proposta Pedagógica para os CIEP, por ser embasada nas experiências anteriores de educação integral, é apresentada por Ribeiro:

(...) frisando a sua interdisciplinaridade, a formação continuada dos professores e dos funcionários não docentes, o trabalho em equipe e o respeito ao universo cultural dos alunos, ponto de partida para o currículo, diminuindo as exigências prévias da escola em relação à herança sociocultural. Trata ainda do estudo dirigido (para aprender a estudar), da recuperação de casos de fracasso, do novo material didático, da grade curricular experimental, da atuação dos professores num dia semanal de encontros de aperfeiçoamento e planejamento – ocorridos na escola, com base na realidade e dificuldades dos professores -, da animação cultural, considerada elo integrador da educação com seu meio (RIBEIRO, 1986, p. 53).

Após o término do segundo mandato de Leonel Brizola em 1994, o projeto CIEP deixou de existir e poucas unidades resistem hoje no Rio de Janeiro e em poucos estados. Os governos posteriores não mantiveram a proposta administrativamente e retiraram a característica principal que era a educação integral. As escolas construídas para tal finalidade tornaram-se escolas comuns, com os objetivos anteriores e funcionando por turnos. As obras inconclusas foram abandonadas, assim como a fábrica que produzia as peças pré-moldadas em concreto.

O programa dos CIEP também serviu de modelo para a criação dos Centros de Atenção Integral à Crianças e Adolescentes (CAIC) que foram implantadas no país durante o Governo Collor a partir de 1990. No Rio de Janeiro, na gestão do Prefeito Eduardo Paes, entre 2009 e 2016, foram criadas as *Escolas do Amanhã*, que inspiradas nos CIEP, são escolas municipais de ensino em tempo integral e seguem as mesmas orientações curriculares básicas do projeto modelo.

Ao analisarmos as experiências relativas a educação integral, guardadas as diferenças contextuais, percebemos que houve tentativas de resolver as graves e profundas questões de educação no Brasil. Mas na legislação brasileira não se obtinha amparo legal para a efetivação dessas ideias, opinião partilhada por Giolo (2012), quando diz que a legislação passou a tratar do assunto apenas recentemente e, quando o fez, restringiu-se a apontar perspectivas futuras, pois não determinava nada que se concretizasse aquele tempo de realidade. Ainda de acordo com Giolo (2012), o que foram realizadas foram fugas para o futuro, quando, na

LDBEN, Art. 34, parágrafo 2º, se utilizaram termos como “objetivando”, “serão conjugados esforços”, “a critério de” e outros termos que desresponsabiliza uma ação imediata (BRASIL, 1996)<sup>19</sup>. Também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>20</sup>, que teoricamente serviria para melhorar a educação no Brasil, nada determinou ou orientou em termos de educação integral.

### **3.2 O Início do Processo de Implementação Legal da Educação Integral no Brasil**

O processo que iniciou a implantação da educação integral no Brasil veio com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007<sup>21</sup> que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e que, ao determinar diferentes valores de repasses de verbas para a educação de tempo parcial e de tempo integral, aponta para um projeto de Estado que implementa a educação integral. Fundamentado na LDBEN, na Lei nº 10.172<sup>22</sup>, de 09 de janeiro de 2001 e na Lei nº 11.494, referida anteriormente, foi criado o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o PME<sup>23</sup>, do qual trataremos posteriormente. Na linha de pensamento de democratizar a sociedade e ocupar outros espaços possível para esta realização, entende-se que o novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que, através da Emenda Constitucional 059/2009, mudou sua condição de disposição transitória da LDBEN para uma exigência constitucional de periodicidade nacional, vem trazer grandes e benéficas contribuições para a transformação dessa realidade e para a eliminação das

---

<sup>19</sup> Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

<sup>20</sup> O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997.

<sup>21</sup> Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

<sup>22</sup> Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

<sup>23</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

desigualdades que são históricas no nosso país. O que se propõe no PNE é a construção de formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino. Hoje, no Brasil, em função da grande extensão territorial da Federação e das enormes diferenças políticas (deputados, senadores, prefeitos e vereadores com maior ou menor representatividade, e conseqüentemente, poder político), diferenças econômicas (quanto maior o poder político, maior a força de pressão sobre orçamentos) e culturais entre seus entes, cada um adota um tipo diferente de Plano de Educação.

Este novo PNE serve como referência aos planos plurianuais e de base aos planos municipais, distrital e estaduais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. O alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios constitui-se em um passo importante para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois esse esforço pode ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional. O documento que apresenta o PNE, intitulado “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do PNE”, defende que:

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias. (BRASIL, 2014, p. 09).

Neste momento, então, dentro do PNE, cabe-nos discutir a Meta número 6 que determina:

Meta 6: 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. (BRASIL, 2014, p. 28).

E, nesta Meta 6, mais precisamente o PME, que foi instituído pela Portaria Interministerial 17, de 24 de abril de 2007 e pelo Decreto Presidencial nº 7.083, de

27 de janeiro de 2010, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação, surge o aparato legal que foi organizado para implementar a Educação integral e diz que:

**O Programa Mais Educação**, ofertado às escolas públicas de ensino fundamental, consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes. As atividades de educação integral compreendem estratégias para o acompanhamento pedagógico diário da aprendizagem dos estudantes quanto às linguagens, à matemática, às ciências da natureza, às ciências humanas; bem como quanto ao desenvolvimento de atividades culturais, da cultura digital, artísticas, esportivas, de lazer e da abertura das escolas aos finais de semana (BRASIL, [201-?]).

O PNE configura a educação integral como forma de atender ao desafio de vincular a aprendizagem à vida, compreendendo o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de seus direitos e

(...) define educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2014, p. 28).

Mas, partimos de mais um pressuposto que, para a implementação da Educação Integral, temos que observar todo o universo dessa escola que precisamos e queremos transformar. Antes de falar o que será ou o que pretendemos com o PME, observamos a situação da escola pública hoje no Brasil no que tange às condições físicas mais palpáveis e um pequeno aprofundamento na percepção do que é a gestão e como são as práticas pedagógicas, visto que algumas questões sociológicas foram expostas nas considerações iniciais. Estas observações e opiniões não seguem uma ordem de relevância, já que todos os elementos do conjunto chamado Educação são interligados e de mesma importância, não podendo, portanto, serem qualificados separadamente.

Comentamos que a escola pública como está estruturada hoje, representa – na sua grande maioria – um elemento de reprodução de informações, com programas e conteúdos visando, em um primeiro momento, a formação de um ser minimamente relacionado com o conhecimento. No entanto, essa estruturação, tem como pano de fundo a preparação para atender às demandas impostas por um mundo cada vez mais submetido aos interesses capitalistas e à formação de mão de

obra que supra as demandas do mesmo e sem as possibilidades de transformação dessas informações em conhecimento, havendo apenas a possibilidade de adição de outros conhecimento ao longo de sua vida, o que o torna apto a servir, produzir e consumir, da menor maneira possível, o fruto do seu próprio trabalho.

Com este cenário estabelecido, muitas vezes os seres humanos têm negado o mais básico de seus direitos, que é o direito de viver e, de acordo com Arroyo (2012), quando este direito é negado, todos os outros o são. Às infâncias-adolescências populares é negado o direito mais básico: desenvolver o seu viver, seu corpo em espaços-tempos humanos e desde a infância é condenada pelas relações sociais, econômicas e políticas a formas precaríssimas de vida-corpo-espaço-tempo. Neste sentido, as escolas públicas possuem um forte componente negativo que é a falta de investimento por parte dos governos, o que já foi referenciado neste trabalho, visto que o Estado cumpre de forma mínima sua responsabilidade com a educação.

Os professores são muito mal remunerados, sem possibilidades de desenvolver um bom trabalho em função dos problemas que a questão econômica impõe à sua vida pessoal e profissional. A falta de uma educação continuada, a impossibilidade de realizar outros cursos como especializações, mestrados ou doutorados, pobreza de recursos nas escolas, situações do dia-a-dia, baixa autoestima, salas de aulas com número excessivo de alunos, exigências burocráticas, alunos e famílias desestimulados pelas perspectivas que lhes são apresentadas, fazem com que a docência seja apenas uma forma de prover (de forma deficiente) seu sustento e não uma profissão que o realize enquanto profissional e ser humano.

As direções, por sua vez, amordaçadas por uma burocracia sufocante e desconectada, com poucos recursos para prover as necessidades da escola e com a responsabilidade de responder por todos os fatos que ocorrem, acabam se transformando em representantes do poder estatal e se distanciando cada vez mais da comunidade. Esta comunidade, que na imensa maioria é composta de trabalhadores, é de certa forma alijada dos processos decisórios da instituição, mas isto não significa que sintam este problema em função de considerarem sorte ter uma escola para seus filhos, mesmo que esta escola não cumpra sua função educadora na concepção de “educação enquanto relação social que se dá entre

sujeitos com iguais condições no domínio da sociedade civil”, conforme citação de Paro (1993, p. 105) referenciado nos estudos gramscianos. Muitos desses alunos completam o ensino fundamental e partem para o mercado de trabalho, em profissões menos remuneradas e seus familiares consideram que esta é resposta que queriam da escola e para isto seu filho estudou.

E completando o quadro de participantes efetivos da instituição, temos o grupo de funcionários, que independente do seu nível de escolaridade ou função, parecem fazer parte do esquadrão invisível pois além de realizarem tarefas que aparentemente não estejam ligadas a sala de aula (funcionários da secretaria, Recursos Humanos (RH), bibliotecas, higienização, merenda, jardinagem, manutenção e outras), não participam de praticamente nenhuma decisão das questões referentes à escola, pois sua função seria cumprir ordens, prazos, metas e executar determinações de instâncias superiores. Fica claro que na atual realidade, a população escolar não consegue contribuir para a transformação da escola e a escola não consegue contribuir para a transformação social.

Considerando que este novo PNE serve como referência aos planos plurianuais e de base aos planos municipais, distrital e estaduais, e que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução, a meta é que possa trazer um sopro de frescor e crie expectativas para que esta sociedade contemplada possa assumir seu papel de sujeito de suas decisões. Que possa repensar sua própria atuação com relação aos seus representantes nas diversas esferas de poder nos municípios, estados e país, fazendo com que todos passem a exigir que se cumpra a legislação e que sejam destinados os recursos orçamentários para a consecução desse plano.

Isto já é um grande passo em direção ao objetivo de mudar a sua sociedade. Feita esta breve análise, reproduzo uma frase Jaqueline Moll em relação ao PME: “A escola do século XXI não pode ser mais a escola do tempo de copiar do quadro”(2013, p. 31)<sup>24</sup>.

Então, seguindo a definição dada na Meta 6, que a educação em tempo integral é a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas, devemos analisar as quatro horas mínimas para a realização do período regular, onde espera-se que um grande movimento de avaliação da atividade pedagógica, desenvolvido

---

<sup>24</sup>**Programa Mais Educação:** Passo a Passo. Brasília, 2013.

em, e por, todos os setores da escola, forneça bases para mudar também e principalmente este componente dessa nova forma de educar, referenciando mais uma vez Vitor Paro, quando define “Educação como apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola como instituição que provê a educação sistematizada” (PARO, 1998, p. 36).

O próprio esforço e investimento para planejar a Educação Integral já deve movimentar a comunidade no espírito de mudanças no turno obrigatório, por assim dizer. As oportunidades surgidas, as novas ideias, os novos investimentos e organizações podem propiciar uma nova forma de educação, já voltada e interligada para a nova filosofia da escola. Quando planejamos as atividades de acompanhamento pedagógico, sob meu ponto de vista um dos principais pontos dessa proposta, já podemos pesquisar, discutir e implantar um novo modelo ou projeto pedagógico para a jornada regular.

A interligação desses dois momentos – o turno regular e o acompanhamento pedagógico no contraturno - pode criar momentos únicos e especiais para cada ‘tempo’. Uma atividade mais concreta, mais investigativa, mais questionadora, que muitas vezes não utilizamos em sala de aula, pode ser muito mais eficaz e sedutora se puder ser implementada em sala de aula e complementada no acompanhamento. Compreende-se que nem todos os alunos terão o acesso ao turno complementar, mas o próprio fato de existir esta oportunidade pode fazer com que haja uma interação entre os alunos do turno regular e os alunos do tempo integral, tendo assim uma socialização desses saberes. Para que isto aconteça vê-se que é necessária uma reorganização curricular e de acordo com a proposta do PME:

A reorganização curricular e a ampliação das dimensões que constituem a ação pedagógica fomentadas pelo Programa implicam em possibilitar a garantia do direito à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento desses estudantes. Desta forma, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos, envolvendo práticas que desenvolvem as múltiplas dimensões humanas — cognitiva, psicomotora, sócio afetiva, estética e ética — e incentivam a construção de projetos de vida (BRASIL, [201-?]).

E, de acordo com Teixeira,

A reorganização importa em nada menos que trazer a vida para a escola. A escola deve ser o lugar onde a criança venha a viver plena e integralmente. Só *vivendo*, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que

precisa para ter uma vida feliz e integrada, em um meio dinâmico e flexível tal qual o de hoje (TEIXEIRA, 1967, p. 40, grifo nosso).

Seguindo um pouco adiante, temos que o PME se constitui como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos. Nas escolas urbanas tem-se: acompanhamento pedagógico (obrigatório); comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica; educação em direitos humanos; esporte e lazer e promoção da saúde.

Para as escolas rurais, os macrocampos disponíveis são: acompanhamento pedagógico (obrigatório); agroecologia; iniciação científica; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; esporte e lazer e memória e história das comunidades tradicionais. Tendo como baliza os macrocampos apontados tanto para as escolas urbanas como para a educação no campo, imaginamos que deve haver uma longa discussão sobre a forma de organização e planejamento de incluir estes alunos nas atividades sugeridas, pela própria diversidade de opções.

Acredito que este seria um momento rico de interação de toda a comunidade, tanto alunos, como pais, funcionários, parceiros, voluntários, professores, conselhos e grupo de coordenação pedagógica. Por exemplo: de que vale criar uma atividade de Cultura, Artes e Educação Patrimonial e inserir alunos que se interessam apenas por Esportes ou Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e tecnológica?

Devemos também pensar conjuntamente de que forma poderemos oferecer estas atividades, em que espaços elas serão desenvolvidas, qual a idade adequada para desenvolver determinadas atividades com alunos fora dos espaços das escolas? Qual o meio de transporte utilizado? Por quem será subsidiado ou ofertado este meio de transporte? Qual a opinião dos pais sobre estas atividades escolhidas por seus filhos? O aluno e a família concordam e sentem-se confortáveis em atividades em outros espaços comunitários, como quadras esportivas ou ginásios públicos? Eventos em quartéis ou clubes? Quantos pais poderiam fazer o acompanhamento, já que a comunidade será envolvida também? Qual a forma de

distribuição de recursos para cada macrocampo e quem poderá decidir, tendo em vista que algumas atividades terão materiais e equipamentos muito mais onerosos do que outros?

Todas estas questões envolvidas trazem dúvidas e esperanças. Em um primeiro momento haverá, com certeza, muita insegurança e dúvidas, pois, o novo, o desconhecido sempre traz temores. No entanto acreditamos ser possível a implementação, realização e sucesso do Programa, pois nosso país enfrenta desafios a cada dia e a cada dia nosso povo demonstra forças para seguir em frente.

Conforme já foi visto, podemos entender que as políticas públicas de educação no Brasil ainda deixam muito a desejar, principalmente porque temos uma democracia frágil, contornos históricos repletos de opressão, autoritarismo, corrupção e muitas mudanças políticas, o que não significa mudanças sociais. Entendemos que, nas quatro últimas décadas, segundo estudos e referências neste trabalho, houve determinado avanço de políticas públicas no que tange à educação básica, na busca por melhores condições de ensino e aprendizagem, na formação de um ser autônomo e independente, com condições de gerir seu próprio espaço, corpo e tempo. Ainda estamos longe de uma educação ideal, emancipadora e que permita iguais condições de vida para a grande maioria da população, na impossibilidade de sua totalidade.

O que precisamos é de atitudes que movimentem esta vontade de crescimento e mudança. A oportunidade de novas experiências e o apoio adequado do Estado contribuirá para as mudanças de postura, regras e rumos na nossa educação. Uma década é muito tempo para ficar parado, mas é o tempo suficiente para um povo se colocar em movimento.

## **4 CAMINHO METODOLÓGICO**

### **4.1 Considerações sobre a pesquisa e a intervenção pedagógica**

A proposta dessa pesquisa surgiu a partir de um conjunto de observações realizadas em escolas nas cidades de Pelotas e Jaguarão. Levando em consideração as análises que fizemos anteriormente sobre a escola, o papel da escola na sociedade e a condição de trabalhador em educação no Brasil, pode-se perceber que existia espaço para novas possibilidades educativas, uma vez que as escolas publicizam essas demandas e seus professores mantêm-se constantemente em luta por melhores condições de ensino, de trabalho, por democratização nas escolas e por uma política educacional permanente e eficiente. Observando essa possibilidade de buscar algumas alternativas para a qualificação do trabalho docente

e embasada nos referenciais teóricos dos nossos estudos foi que surgiu esta proposta de pesquisa. Segundo Gil:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica (GIL, 2010, p. 17).

A pesquisa buscou contribuir para que na escola se efetivasse uma política de ampliação da jornada escolar com qualidade e aproveitamento das atividades desenvolvidas com os alunos para a sua formação integral humana. De acordo com Minayo:

Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais (MINAYO, 2009, p. 16).

Este trabalho é uma proposta do tipo intervenção pedagógica e conforme Damiani (2012) essa técnica na pesquisa educacional representa o momento de aplicação das abstrações teóricas para a obtenção do concreto. Estas abstrações foram refletidas da realidade concreta, no caso, do nosso objeto de pesquisa, e depois de se ter o planejamento, a execução e a avaliação das práticas decorrentes desse processo, realizam uma reorganização para chegar a um resultado positivo, propondo novas prática ou reformulando as existentes.

(...) denominam-se intervenções, as interferências mudanças, inovações, propositadamente realizadas por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências (DAMIANI, 2012.p. 03).

Neste contexto o presente projeto foi elaborado partindo do pressuposto que:

As intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado (DAMIANI, 2012, p. 02).

Damiani também refere que as intervenções e interferências propositadamente utilizadas por professores e pesquisadores em suas práticas pedagógicas:

São planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem (DAMIANI, 2012, p. 03).

Por existir um processo de intervenção e pelo que já foi explicitado sobre o que é esta técnica, foi feita uma pesquisa, um estudo de cunho social, tendo assim uma abordagem de caráter qualitativo. Esta abordagem buscará responder as dúvidas de como se dão as experimentações pedagógico-educacionais e sociais no âmbito da instituição de ensino, como os sujeitos desenvolvem suas práticas e experimentações e o que é possível para o aprimoramento desse trabalho.

A pesquisa buscou, predominantemente, responder como se poderá realizar a formação de professores no intuito de fazer conhecer e modificar o currículo escolar para a qualificação do trabalho envolvendo o PME e a possibilidade de implementação de uma escola de tempo integral. Esta modalidade de pesquisa também supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Seguindo essa perspectiva, foi estabelecido o percurso metodológico, onde o principal ponto de inquietação foi a fala de muito colegas professores que demonstraram, durante as observações, suas angústias por não poderem ir além do que existe no currículo, segundo eles, engessado por parâmetros ultrapassados e tempos exíguos para a sua concretização. Dessa forma, o projeto de intervenção aqui descrito propõe: diagnosticar a demanda de conhecimentos sobre currículo e educação integral necessários à direção e aos professores para as alterações e reestruturações no PPP da escola.

A partir desse diagnóstico, debater, discutir e ampliar os conhecimentos já existentes por parte desse grupo e/ou inseri-los no debate acerca do tema educação integral e propor as devidas modificações no PPP. Essa proposta vai ao encontro da necessidade da Escola Nossa Senhora dos Navegante, notadamente sua direção e professores, em atualizar o PPP, discutir e implementar alterações curriculares que permitam a elaboração de eventos educacionais e atividades ligadas ao PME e a Educação Integral. Para este objetivo, a proposta é promover um ciclo de formação pedagógica para os professores e gestores da escola, ampliando o debate acerca da escola de tempo integral e educação integral, visando integração dos envolvidos e tomada de consciência do seu potencial, como parte articuladora de ações que efetivem de fato a formação integral das crianças, adolescentes e jovens, destacando quais as percepções que os docentes têm a respeito do tema.

#### **4.2 Processo de elaboração da intervenção**

No ano de 2016 teve início o processo de elaboração da intervenção. Desde o início foi feita uma análise e estudo de material para dar consistência ao referencial teórico, começaram as primeiras escritas formais sobre o tema pesquisado, legislação e políticas públicas, coletas de materiais escritos, documentos da escola e as conversas preliminares com a direção da escola e alguns professores. Entendo que o processo inicial pode ser o mais instável dos momentos da pesquisa, pois pisamos em um terreno sensível que é a aproximação do outro no trabalho de alguém. Propor novas formas de trabalho, questionar as formas existentes, analisar o que está sendo feito e, muitas vezes, fazer a crítica reflexiva de um trabalho estabelecido, pode assustar o profissional que está acostumado com uma rotina. No caso das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, esse revolver pode ser mais sensível, uma vez que a grave situação política e econômica não privilegia nem estimula os profissionais a respirar outros ares que não seja os da descrença e desânimo.

#### **4.3 Os sujeitos da pesquisa**

Esta pesquisa diagnóstica teve o objetivo de conhecer o processo de formação continuada na escola, 'olhando através dos olhos' dos sujeitos envolvidos.

A participação dos professores foi viabilizada, por mais contraditório que possa parecer, pela greve dos professores estaduais, decidida em assembleia geral no dia 13 de maio deste ano de 2016, em Porto Alegre.

A escola onde desenvolvemos a intervenção teve por princípio não fechar as portas durante as mobilizações ou greves, justamente pelo caráter comunitário que a caracteriza, como vimos anteriormente. Ficou acordado entre professores e funcionários que a escola permaneceria aberta, no entanto sem funcionamento regular.

As mobilizações seriam feitas através da suspensão absoluta das aulas, mas com a comunidade dentro da escola, participando de reuniões, palestras, 'aulas na rua', apresentações e oficinas de dança com o Grupo Trem do Sul, oficinas de grafite e, principalmente, discussões sobre a atual situação da educação no Rio Grande do Sul. Neste contexto, utilizamos o espaço disponibilizado e fizemos alguns encontros onde discutimos a educação integral na escola, suas perspectivas e anseios, de forma que foi possível a construção do questionário.

Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram a equipe gestora, composta por seis pessoas, entre diretora e equipe pedagógica e doze professores que atuam com as turmas de 6º ao 9º ano na EEEF Nossa Senhora dos Navegantes, localizada na cidade de Pelotas que atende 401 estudantes, em sua maioria oriundos de classes populares, moradores dos arredores da escola e muitos em situação de vulnerabilidade social, ao que Monteiro define como sendo uma situação que:

(...) se constitui como construção social, enquanto produto das transformações societárias, assumindo diferentes formas de acordo com os condicionantes históricos. Essas transformações acabam por desencadear fundamentais mudanças na esfera da vida privada, acentuando fragilidades e contradições(MONTEIRO, 2011, p. 34).

O critério para seleção dos sujeitos se deu pelo fato de formar um grupo, que, em conjunto, possa vir a contribuir com a execução do projeto de intervenção e dessa forma qualificar o debate proposto, acolhendo também a equipe diretiva da escola, pois, a equipe gestora tem papel importante na implantação e no bom andamento das políticas na escola. Outro critério foi o número de participantes, pois, na escola trabalham cerca de 25 profissionais divididos em dois turnos de funcionamento.

#### 4.4 O método de elaboração da intervenção

A entrega e aplicação do instrumento foi possibilitada em um encontro convocatório, no dia 24 de maio, da direção da escola, por esta entender a importância da participação das Universidades na formação, neste caso a participação da UNIPAMPA, com o Mestrado em Educação Profissional através deste projeto de intervenção, no desenvolvimento pedagógico e crescimento intelectual da comunidade. Mesmo que tenha utilizado o termo convocatório para definir a forma de chamamento da reunião, todos os professores foram consultados se gostariam de participar do projeto de intervenção, ao que responderam positivamente. Para o diagnóstico utilizamos questionário com questões abertas e fechadas que servem para caracterizar e recolher informações fundamentais dos sujeitos e estabelecer uma relação direta entre o aporte teórico e as experiências e conhecimentos dos professores envolvidos.

Com a consciência de que a formação continuada é primordial para o bom desenvolvimento das atividades educativas, principalmente no grave momento que vive o magistério gaúcho, os professores participaram de forma positiva neste momento investigatório, uma vez que eles poderiam usar o tempo para trocar ideias e informações entre si, com a direção e com a pesquisadora. O diagnóstico para a proposta de intervenção se deu através do uso dos seguintes instrumentos de coletas de dados: questionário, observação e análise documental.

Como forma de diagnosticar o conhecimento prévio dos docentes sobre a temática da pesquisa foi aplicado um questionário que teve por objetivo levantar as primeiras impressões do grupo, para a partir desse levantamento, construir o plano de ação da intervenção. O questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 184).

Embora as autoras indiquem que o instrumento deva ser respondido sem a presença do pesquisador, propus que o questionário fosse respondido em um encontro previamente marcado com o grupo, tentando receber o máximo de retorno possível do instrumento. As perguntas do questionário foram do tipo abertas e fechadas e a escolha pela aplicação do questionário se deu pela “possibilidade de

obter respostas mais rápidas e mais precisas, maior uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 185).

Orientada em Pádua (2012), a elaboração das questões esteve relacionada a cada item da pesquisa que está sendo feita e a hipótese verificada. As perguntas abertas são aquelas em que o pesquisado pode escrever livremente, dentro de um espaço determinado.

O pré-teste do instrumento foi aplicado a um pequeno grupo de docentes da escola, como forma de identificar possíveis falhas existentes. O pré-teste serviu também, conforme Lakatos e Marconi (2010, p. 186), “para verificar três elementos: fidedignidade, validade e operatividade, tendo também a obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados”.

Figura 11 – Quadro com a matriz analítica I: questionário diagnóstico

<b>Bloco 1</b>	<b>Premissas investigadas</b>	<b>Questão</b>	<b>Tabulação Obtida</b>
Caracterização dos Sujeitos	Idade	1.1	Gráfico 2
	Tempo de atuação na docência	1.2	Gráfico 3
	Tempo de atuação na Escola	1.3	Gráfico 4
	Nível de formação	1.4	Gráfico 5
	Área de formação	1.5	Gráfico 6
	Carga horária semanal	1.6	Gráfico 7
<b>Bloco 2</b>	<b>Premissas investigadas</b>	<b>Questão</b>	<b>Tabulação obtida</b>
Formação continuada em serviço	Concepção de Educação Integral	2.1	Tabela
	Concepção de Escola em Tempo Integral	2.2	Tabela
	Concepção de Currículo	2.3	Tabela
	Experiência da Escola de Tempo Integral	2.4	Tabela
	Expectativas e os desafios	2.5	Tabela

	que o PME trouxe para a escola		
	Práticas/modalidades produtivas na escola	2.6	Gráfico
	Práticas produtivas para a formação continuada na escola	2.7	Gráfico

Fonte: questionário diagnóstico (2016)

Como forma de análise dos questionários “após aplicação do questionário as categorias de respostas devem ser criadas a partir de uma análise qualitativa prévia, feita por meio da leitura atenta às respostas dadas por todos os sujeitos” (APPOLINÁRIO, 2004, p. 142).

Ainda sobre o questionário, segundo Goldenberg (2004), muitas vezes temos dificuldades de confirmar a veracidade das respostas, pois lidamos com o que pensa o entrevistado. O sujeito que responde o questionário, pode decidir ocultar ou revelar dados, assim como pode querer construir uma imagem de si mesmo e dos outros para ofertar ao entrevistador, o pesquisador. Em virtude dessas afirmações, se torna importante a complementação da coleta de dados por meio da observação.

Para obter mais dados sobre a realidade da escola e do objeto de estudo, também foi utilizada a técnica da observação.

A observação é uma técnica de coleta de dados que desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 174).

A opção pelo uso da observação direta e sistemática se deu pela possibilidade da descoberta de dados não constantes do roteiro do questionário, pois utiliza, além da observação em si, a entrevista (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 174). A observação proposta se caracteriza como participante natural, pois, a pesquisadora é integrante da comunidade e do grupo de pesquisa. Segundo Pádua:

A observação participante é aquela na qual o pesquisador, enquanto observa e registra, interage com os sujeitos observados. Essa modalidade de observação possibilita ao pesquisador experienciar os eventos “por

dentro”, como se fosse um dos sujeitos. Como forma de registro das observações realizadas proponho o uso do diário de pesquisa, que permite uma retrospectiva do trabalho já realizado além de fazer parte do acervo de dados a serem utilizados para a proposta de intervenção e escrita do relatório crítico-analítico-reflexivo. (PÁDUA, 2000, p. 75).

Os dados coletados através destes instrumentos foram analisados e categorizados pela pesquisadora, sendo utilizados para embasar a proposta de intervenção. Após a coleta dos dados do diagnóstico, foi proposta uma intervenção a partir das rodas de conversas trazidas por Warschauer (2001). Segundo a autora, as rodas são espaços para o trabalho coletivo na escola, onde é aberto um espaço para que os sujeitos da escola estabeleçam diálogo e interação ampliando suas percepções sobre si e sobre os outros.

Neste contexto a escolha desta técnica se deu pelas características de permitir que os participantes expressassem, suas concepções sobre o tema e refletissem sobre as manifestações apresentadas pelo grupo, além de permitir a interação entre pesquisador e participantes. Foram propostos de 4 a 6 encontros com o grupo, com duração de aproximadamente duas horas cada encontro.

Os temas propostos foram definidos após o diagnóstico e ao longo do processo sofreram alterações, baseadas no andamento dos encontros e sugestões da banca de qualificação. Portanto, toda formação/intervenção, foi sempre avaliada através do diário de pesquisa, para retroalimentar a própria intervenção, de forma que subsidiou o grupo para que pudesse avançar no debate. Em concomitância, seguiram as observações da pesquisadora a fim de continuar avaliando o processo de intervenção e os avanços e/ou dificuldades que ele poderia estar sofrendo.

É necessário salientar que:

O registro do acontecimento das rodas será realizado através de um diário de campo, não sendo compreendido como a escrita de uma ata de reuniões e com o formalismo que esta requer. No registro dos encontros da Roda existe a possibilidade de contar a história daquele momento. (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011, p. 103).

Warschauer (1993) ainda salienta que é importante ter cuidado para que a Roda não se torne apenas um bate-papo. Para isso, a autora destaca a importância dos registros dos encontros, como forma de eternizar e formalizar os temas em debate, e oportunizando a socialização em outras rodas de formação.

Como forma de qualificar os registros dos encontros com o grupo foi proposto o uso das escritas de metacognição. A proposta inicial trouxe a Caderneta de Metacognição como uma estratégia que visa criar condições que favoreçam a reflexão sobre a ação docente. Nesse sentido, ao produzir uma escrita a partir de três questões propostas (O que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não entendi?), espera-se que os participantes explicitem as crenças, os objetivos/metastas e os conhecimentos, percebendo que estes se afetam mutuamente na concretização dos processos de ensino e das suas ações dentro da escola, sobretudo, percebendo que tal interação resulta em tomada de decisão e ação. Também foram utilizadas outras formas de registro como fotografias, gravações e filmagens.

Entendendo que o grupo poderia vir a apresentar dificuldades e/ou resistência para a elaboração das cadernetas de metacognição, propusemos que fosse realizada a escrita de metacognição, consistindo em um registro ao final de cada encontro que poderia ser lido para o grupo e também entregue a pesquisadora. Como o grupo apresentou simpatia pelas escritas pode-se ao longo dos encontros reavaliar e vir a utilizar a caderneta na integralidade de sua proposta.

O uso da caderneta de metacognição foi definido para que os encontros não tivessem enfoque apenas na informação da pesquisadora, mas sim “otimizar a internalização de diferentes entendimentos que apareçam no decorrer da intervenção, desenvolvendo também a visão crítica acerca dessas concepções”. (DAMIANI; GIL; PROTÁSIO, 2006, p. 96).

Dentro desses parâmetros, a avaliação da intervenção foi contínua durante a formação, o que permitiu um redirecionamento das práticas, quando necessário, e o aprimoramento do que foi possível a partir dos novos olhares surgentes, oportunizando sobremaneira a qualificação do trabalho na escola. Para a formulação do questionário<sup>25</sup> analisamos dados e informações viáveis e fidedignas no local da pesquisa, a EEEF Nossa Senhora dos Navegantes, que permitiram verificar as suposições sobre a formação continuada para a educação integral.

Esses dados foram a base da construção do questionário permitindo que se fizesse um direcionamento ao tema pesquisado e que permitisse uma clareza de compreensão e manifestação dos pesquisados, no caso os professores. Este

---

<sup>25</sup> O instrumento questionário se encontra no Apêndice B.

instrumento cumpriu um relevante papel no início da pesquisa e por esta razão foi delineado, segundo Gil

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada (GIL, 2010, p. 32).

Findo o processo inicial de coleta de dados, foi feita uma análise para tentar encontrar as várias interfaces entre as falas dos sujeitos da pesquisa e o aporte teórico estabelecido para o trabalho, onde se estabelecerá uma intenção de formular um recurso em que os participantes pudessem refletir e reavaliar, quando necessário, as problematizações apresentadas para auxiliar na qualificação pretendida pelo projeto de intervenção. Dentro do espírito de trabalhar com uma proposta investigativa, tornou-se necessário sublinhar que, no caso de formação continuada dos professores, foi mister um planejamento assumido coletivamente para que a ação seja efetivada positivamente.

Esta ação em conjunto, no entanto, não poderia influenciar nas decisões e avaliações individuais dos sujeitos pesquisados, pois conforme Martins (2004, p. 296), “a autonomia dos sujeitos pressupõe precisamente a liberdade no uso da razão. Não cabe ao cientista reforçar ideologias existentes, mas fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las”. A transparência das respostas e a oferta de dados sobre as problemáticas pesquisadas foram de fundamental importância para que a pesquisadora percebesse o conhecimento por parte dos professores sobre a temática pesquisada, o que, aliado ao aporte teórico nos deu a argila necessária para moldar a estratégia precípua para refletir, repensar, organizar e criar uma alternativa para superar as questões demandadas.

## **4.5 A análise dos dados diagnósticos**

### **4.5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

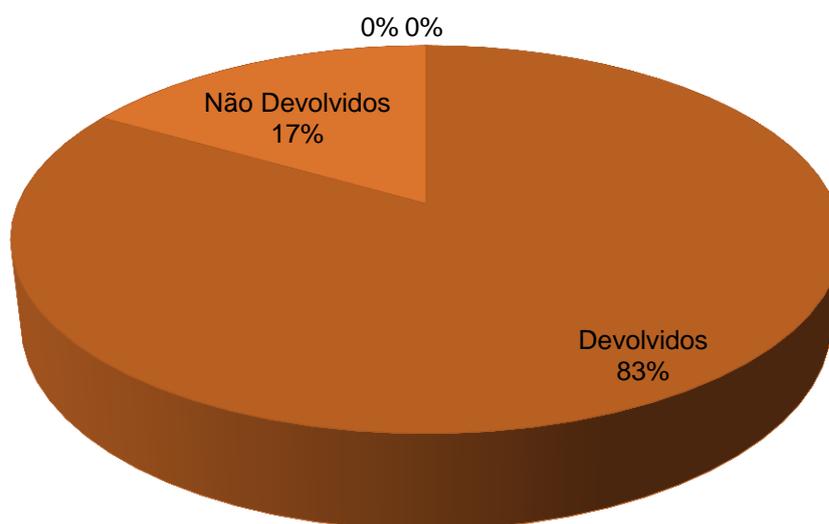
Os sujeitos dessa pesquisa foram os professores dos anos finais em um total de doze e a equipe diretiva que soma seis pessoas, totalizando dezoito sujeitos. As primeiras análises foram feitas através de uma observação global sobre a escola enquanto local da intervenção, as ações que caracterizam a educação integral na

escola, as atividades e, principalmente, sob o ponto de vista da pesquisadora, as contrapartidas dos alunos e da comunidade neste processo, visando uma proposta de formação realmente efetiva e que conquistasse o professor e o auxiliasse a conquistar seu aluno para o que foi proposto. Essas informações foram importantes para que se percebesse quais os principais pilares dessa arquitetura interna da educação integral deveriam ser reavaliados ou reestruturados, caso se conseguisse implementar as mudanças necessárias, através da formação proposta, pois de acordo com Branco:

(...) muitas ações deverão ser implementadas e, sem dúvida, a formação continuada dos professores deverá ser considerada prioritária uma vez que não se pretende ofertar “mais do mesmo”, isto é: reter os alunos por mais tempo nas escolas para desenvolver os mesmos programas até agora em execução (BRANCO, 2012, p. 247).

Conforme falado anteriormente estes sujeitos participaram da pesquisa diagnóstica – também - com a utilização do instrumento questionário e estes foram devolvidos uma semana depois da reunião inicial, em uma outra reunião que ocorreu dentro do cronograma de atividades da greve na escola. Dos questionários entregues, dezoito ao todo, apenas dois não foram devolvidos no momento em função dos professores atuarem também em outra escola, no caso, na rede municipal de ensino, o que totalizou uma entrega de aproximadamente 89%, ou seja, 16 questionários, conforme gráfico a seguir.

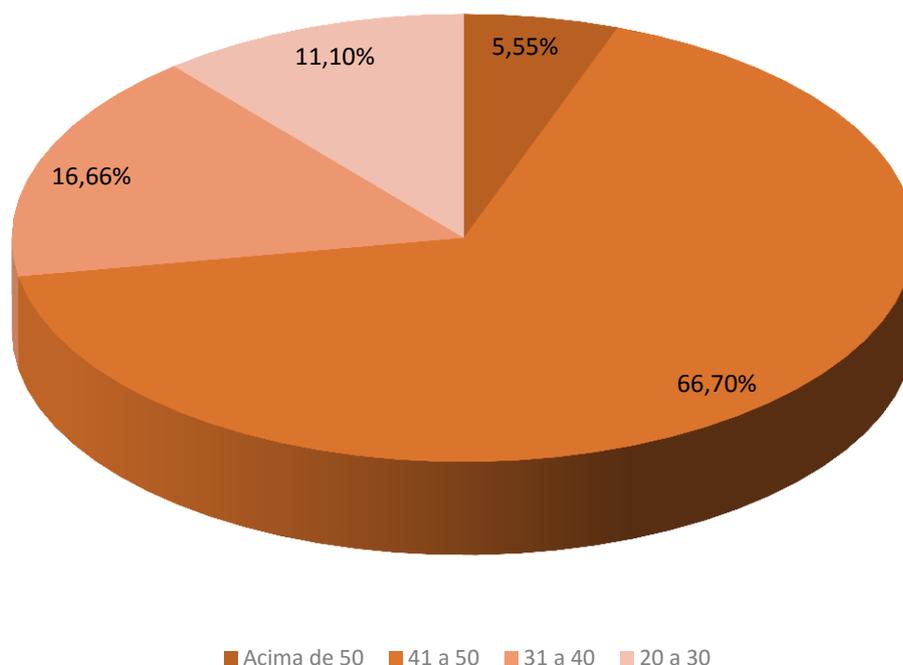
Figura 12 - Gráfico das porcentagens de questionários entregues e não entregues



Fonte: questionário diagnóstico (2016)

Quanto às idades dos participantes, dois professores situam-se entre a faixa de 20 a 30 anos (11,1%). Três professores situam-se na faixa entre 31 e 40 anos (16,7%). A maioria dos professores participantes, um total de doze, tem idade entre 41 e 50 anos (66,7%) e apenas um tem mais de 50 anos (5,55%), conforme o próximo gráfico apresentado.

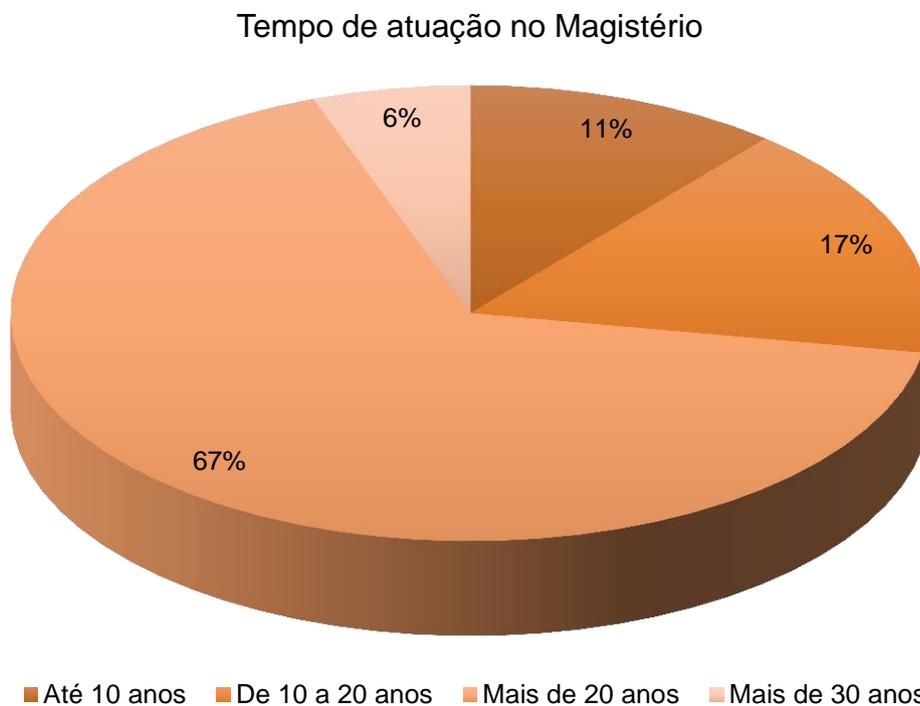
Figura 13 - Gráfico das porcentagens de professores participantes da pesquisa distribuídos por faixa etária



Fonte: questionário diagnóstico (2016)

Relativo ao tempo de atuação no magistério, a maioria dos professores, em um total de doze, atua no magistério dentro da faixa de tempo especificada como mais de 20 anos (67%), dois professores na faixa de até oito anos (11%), três professores na faixa entre doze e vinte anos (17%) e um professor na faixa de mais de trinta anos (6%), conforme o gráfico seguinte.

Figura 14 - Gráfico das porcentagens de professores por tempo de atuação no magistério



Fonte: questionário diagnóstico (2016)

O tempo de atuação na escola pode ser considerado especial e característico, se comparada com outras escolas estaduais da cidade. A escola tem um bom índice de permanência de professores em função de ser uma escola próxima do centro da cidade, ser servida por transporte público e pela forte relação com a comunidade. Sendo quatro professores na faixa entre 6 e 10 anos (22,22%), três professores na faixa entre 11 e 15 anos (16,66%), seis professores na faixa entre 10 e 20 anos (33,33%) e cinco professores na faixa de mais de 20 anos (27,77%), conforme o gráfico a seguir.

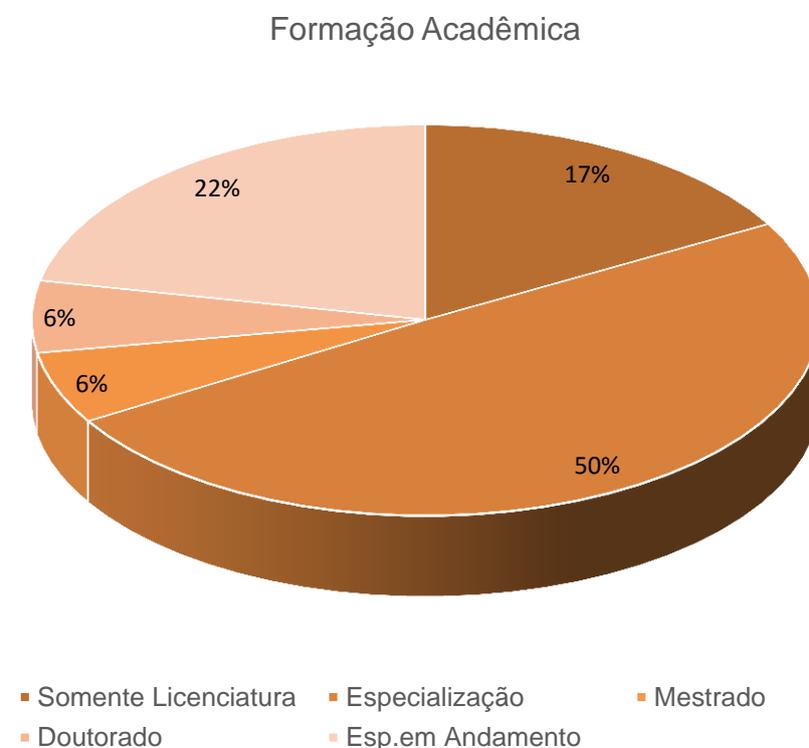
Figura 15 - Gráfico das Porcentagens de professores por tempo de atuação na escola



Fonte: questionário diagnóstico (2016)

No que concerne ao nível de formação dos professores participante, foi detectado que todos possuem graduação concluída (100%), 9 possuem especialização concluída (50%), três com especialização em andamento (16,6%) um professor com mestrado concluído (5,5%) e um com doutorado em andamento (5,5%). Dentre os participantes não há professores somente com formação no ensino médio. O próximo gráfico demonstra a divisão percentual.

Figura 16 - Gráfico do Percentual de professores participantes na pesquisa por formação acadêmica por nível



Fonte: questionário diagnóstico (2016)

Os dados acima e, mais claramente o gráfico, demonstram que todos os professores envolvidos nas pesquisas e dispostos a fazer a formação possuem formação de nível superior. Este é um fato importantíssimo para a possibilidade de qualificação da educação, no entanto esta formação universitária não assegura a possibilidade de realização de um trabalho docente de acordo com o cabedal teórico necessário para a consecução da proposta de educação integral.

É correto afirmar que houve ações do governo para aproximar e interligar as universidades brasileiras com o PME<sup>26</sup>, quando em 2008, ano seguinte à criação do programa, conforme declara Mamede (2012, p. 237): “o MEC<sup>27</sup> convidou as universidades para que incrementassem sua participação no processo formativo dos agentes que atuam no Programa Mais Educação”.

<sup>26</sup> O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que determina: “Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral e crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007).

<sup>27</sup> Ministério da Educação e Cultura.

Na esteira dessa proposição do MEC, as universidades formularam diversos projetos de extensão<sup>28</sup> para a formação em educação integral dos profissionais<sup>29</sup> vinculados ao PME<sup>30</sup>. Outra característica da Escola Nossa Senhora dos Navegantes é que ela está sempre aberta a novas possibilidades de formação e qualificação do quadro de RH, através de alguns dos programas supracitados como o Pró-Letramento e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sendo que este desenvolveu no ano de 2016 um trabalho especial de resgate do espaço, do acervo e da apropriação física da biblioteca, por parte da comunidade.

A biblioteca da escola estava fechada por falta de profissionais que atendessem e organizassem seu funcionamento. A escola ressentia-se da falta da biblioteca e este foi o pressuposto para que o PIBID, coordenado pela professora Ana Inez Klein, do Curso de História da Universidade Federal de Pelotas, criasse o projeto de revitalização, uma vez que se pode dizer que este espaço é o coração pulsante da escola. Entre uma (a escola) e outra (a biblioteca) existe uma relação intrínseca e indissolúvel que fica bem clarificada na reflexão de Santana (PIMENTEL; BERNARDES; SANTANA, 2007, p. 09)<sup>31</sup>: “Mas o que há de comum entre bibliotecas e escolas? Pode-se afirmar: o poder de transformar a sociedade, ou porque não dizer, de revolucioná-la”. Vista a fundamental importância desse espaço para a formação de professores, podemos perceber que todos os sujeitos e atores de uma escola estão interligados e são fundamentais quando se fala em escola de educação integral.

Após analisarmos o nível de formação dos professores participantes, definimos a distribuição informativa sobre a área de formação. Dos dezoito sujeitos da pesquisa, todos tinham formação superior (100%) como vimos no tópico anterior, sendo que alguns profissionais possuíam mais de uma graduação e outros, por uma

---

<sup>28</sup> Projeto de extensão é definido como: conjunto de ações processuais e contínuas de caráter educativo, sociais, culturais, científicos ou tecnológicos, com objetivo bem definido e prazo determinado. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/prec/sobre-a-prec/extensao-universitaria/>. Acesso em: 01 mai. 2016.

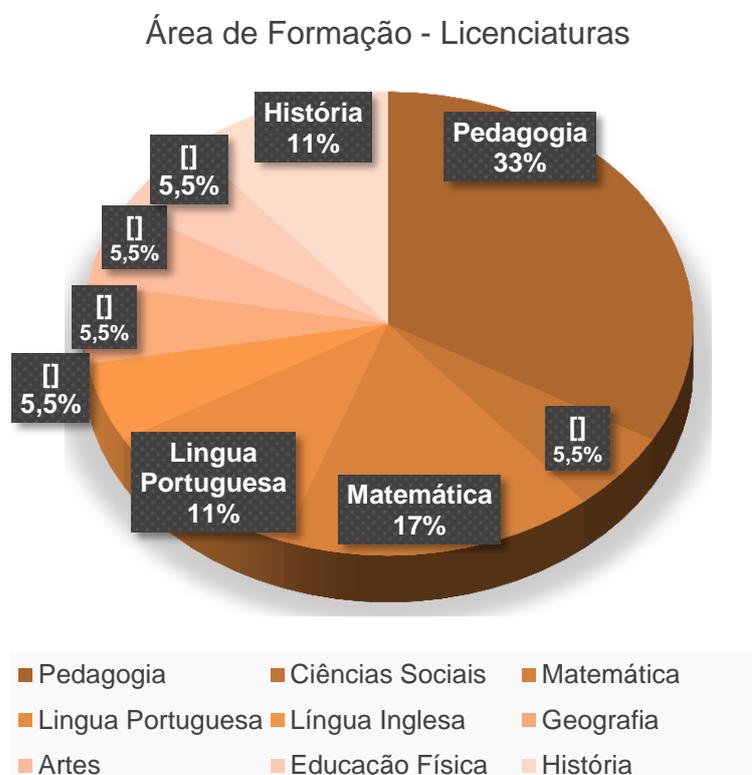
<sup>29</sup> Dentre estes profissionais pode-se destacar os gestores de escolas, supervisores, orientadores, professores, educadores, pessoal de apoio, monitores, membros das mantenedores entre outros.

<sup>30</sup> Alguns desses projetos de extensão foram criados e se multiplicaram institucionalmente, como o Programa Pró-Letramento, o Prodocência, o PIBID, o Conexão dos Saberes, entre outros.

<sup>31</sup> Marcelo Santana é um dos formuladores do Programa Pró-funcionários do Ministério da Educação (2007) que criou o Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação - Bibliotecas da Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio\\_esc.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf). Acesso em: 01 mai. 2016.

característica do governo do estado do Rio Grande do Sul, desempenhavam docência em áreas na quais não tem formação, como o professor de ensino religioso e um professor de matemática. No entanto, para fidedignidade da pesquisa, citarei aqui neste texto a distribuição por área de atuação de cada professor e no gráfico demonstrarei a área de formação acadêmica propriamente dita. Em termos de atuação são seis professores são pedagogos, três de Ciências, três de Língua Portuguesa, dois de Matemática, dois de História, um de Inglês, um de Educação Física, um de Geografia e um de Ensino Religioso. No quesito distribuição de professores por área de formação acadêmica temos seis Pedagogos (33%), três professores de Matemática (17%), dois professores de História (11%), dois professores de Língua Portuguesa (11%), um professor de Ciências Sociais (5,5%), um professor de Educação Física (5,5%), um professor de Língua Inglesa (5,5%), um professor de Artes (5,5%).

Figura 17 - Gráfico demonstrativo da distribuição de professores por área de formação acadêmica

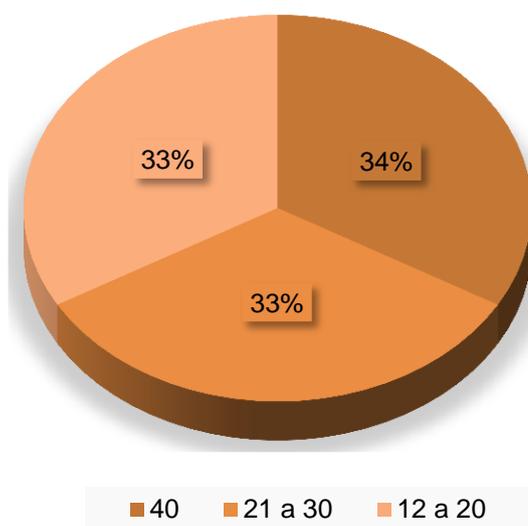


Fonte: questionário diagnóstico (2016)

No que se referia à carga horária semanal (em horas) na escola, verificou-se que apenas a equipe diretiva formada por seis profissionais possuíam 40 horas semanais. Seis professores trabalhavam entre 21 e 30 horas semanais e seis professores trabalhavam entre 12 e 20 horas semanais.

Figura 18 - Gráfico demonstrativo da carga horária semanal dos professores (em horas) na escola

Carga horária semanal (em horas) na escola



Fonte: questionário diagnóstico (2016)

Um dos fatores que foi apontado pelos professores como óbice para a formação continuada é a carga horária semanal de trabalho, que muitas vezes inviabiliza a possibilidade de qualificação profissional. No entanto, a EEEF Nossa Senhora dos Navegantes é participante do Programa Escola Aberta<sup>32</sup> que também abre espaço para que sejam realizadas ações de formação continuada aos profissionais em educação uma vez que:

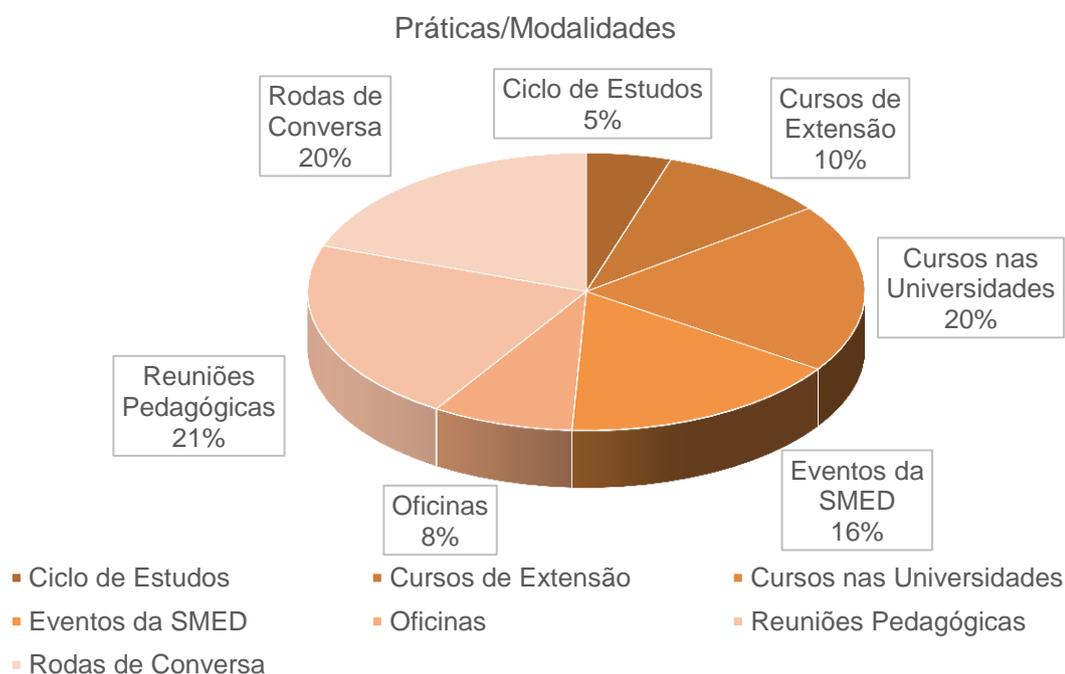
O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de escolas públicas de educação básica localizadas em territórios de vulnerabilidade social. Em parceria, a comunidade escolar e a do entorno ampliam sua integração planejando e executando atividades educativas, culturais, artísticas e desportivas.

<sup>32</sup> O Programa Escola Aberta foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre Ministério da Educação e a Unesco, implantado em 2004.

A proposta do Programa visa fortalecer a convivência comunitária, evidenciar a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade, além de contribuir para valorizar o território e os sentimentos de identidade e pertencimento. A troca de saberes pode redimensionar os conteúdos pedagógicos, tornando a escola mais inclusiva e competente na sua ação educativa, favorecendo novas práticas de aprendizagem e proporcionando oportunidades de promoção e exercício da cidadania. As ações dos finais de semana são realizadas a partir de consultas à escola e do diagnóstico da comunidade para identificar demandas locais, pessoas e instituições que se proponham a compartilhar seus conhecimentos, habilidades e competências de forma voluntária. As atividades são organizadas no formato de oficinas, palestras e cursos, envolvendo alunos, jovens, crianças, adultos, pais, responsáveis e idosos (BRASIL, [200-]).

Os gráficos a seguir correspondem as respostas das perguntas fechadas do bloco 2. Referente ao trabalho desenvolvido na escola, os professores elencaram as práticas que consideram mais produtivas, conforme é possível verificar no próximo gráfico.

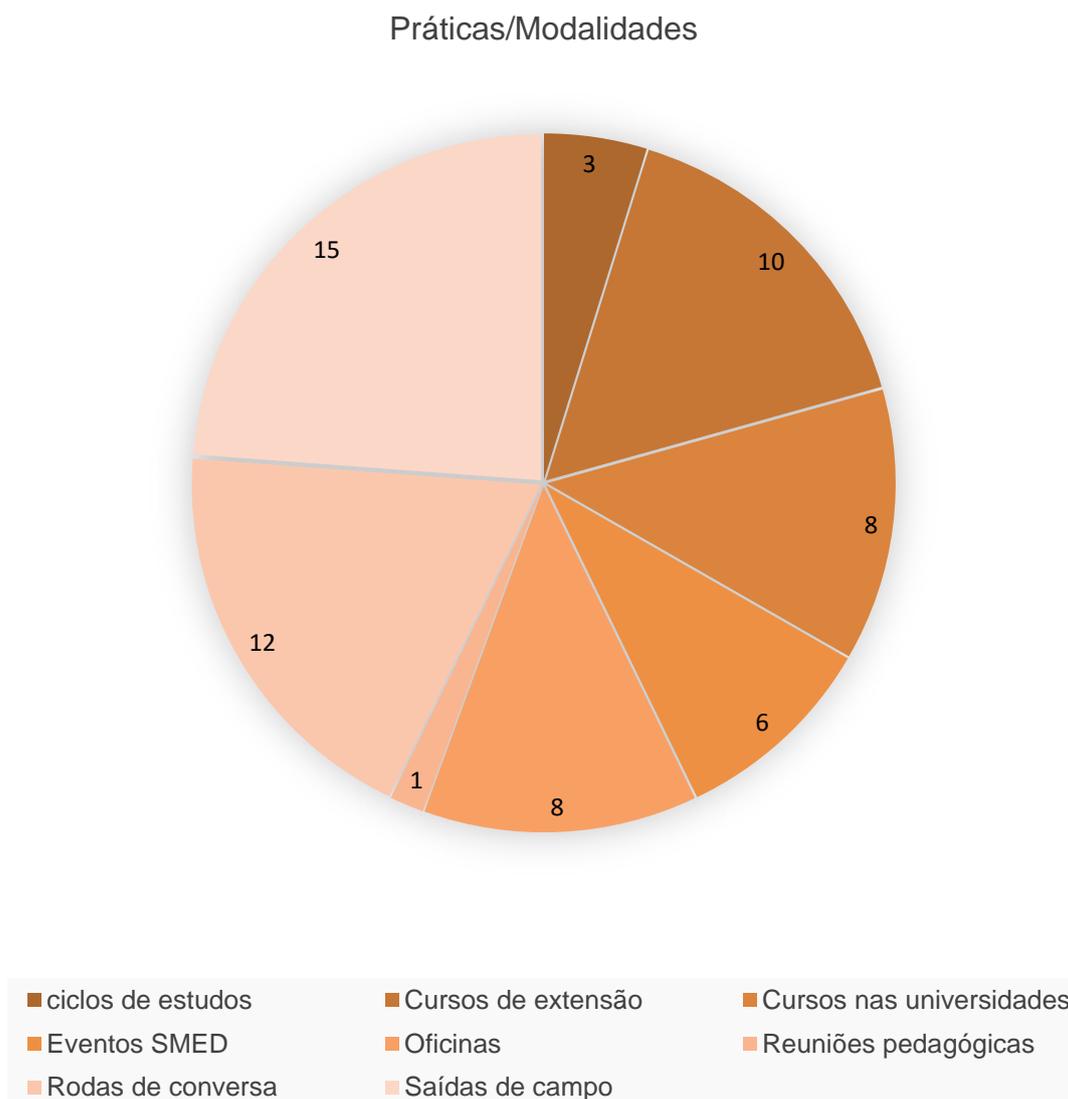
Figura 19 - Gráfico demonstrativo das práticas/modalidades para o desenvolvimento do trabalho docente



Fonte: questionário diagnóstico (2016)

O próximo gráfico demonstra a opinião dos professores sobre quais práticas/modalidades consideradas mais produtivas ou importantes para as propostas de formação continuada na escola.

Figura 20 - Gráfico demonstrativo das práticas/modalidades produtivas na escola de tempo integral: formação continuada.



Fonte: questionário diagnóstico (2016)

#### 4.5.2. Algumas ideias e concepções colhidas nessa sementeira

Nesta questão ficou evidenciado que os métodos tradicionais de formação como reuniões pedagógicas e cursos oferecidos pelas mantenedoras já não são atrativos para os professores, enquanto que as atividades de trocas de ideias, de

informação, discussão e criação coletiva de saberes são apreciados e estimulam o trabalho docente. E dentro da perspectiva de levar o aluno para fora dos muros da escola e fazer com que seus saberes se aprofundem na/com a comunidade em que vivem, as saídas de campo foram as mais identificadas como estratégia para formação de professores na escola integral, o que também é salientado por Gabriel e Cavaliere (2012, p. 290):

A educação integral compreende a educação como um desafio para as escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade dos agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar.

Neste contexto, a intervenção teve oportunidade e espaço de realização pela forma como a escola apoia e recebe projetos e processos de educação continuada, prioritariamente para projetos e programas como o Mais Educação. Também, e principalmente, os dados coletados no bloco 1 nos possibilitaram adentrar com mais clareza no universo da pesquisa e de seus participantes, através do processo de caracterização destes e permitiram que se possa seguir com as próximas fases do projeto que se desenvolve.

A partir das informações coletadas no Bloco 2, que faz parte da matriz analítica I, compilamos o entendimento dos sujeitos sobre o que é educação continuada e suas concepções sobre a temática pesquisada. As questões fechadas foram apresentadas também na forma de gráficos e as questões abertas fizeram parte de um quadro-referência. As respostas obtidas e algumas reflexões nos forneceram material para compor os temas que foram trabalhados nesta formação continuada com a execução do Plano de Ação. No quadro seguinte apresenta-se a síntese das respostas feitas na matriz analítica I dadas às questões abertas.

Figura 21 - Quadro com a síntese das respostas feitas na matriz analítica I

Temática Pesquisada	Principais ideias coletadas
Concepção de Educação Integral	Proporcionar educação que ajude a sujeito a se tornar cidadão
	Aplicar os dois turnos na escola fornecendo todas as condições para que o aluno aprenda mais
	Possibilitar a formação do aluno enquanto ser social
	Permitir a complementação dos estudos e a participação em atividades lúdicas
	Conhecer através do aprendizado e refletir sobre o que aprende e conhece
	Desenvolvimento integral nos aspectos cognitivos, afetivos, biológicos, comportamentais, relacionais, ambientais, artístico, entre outros
	Proteger as crianças e criar condições para que aprendam mais, com mais qualidade através de reforços e oficinas
Concepção de Escola em Tempo Integral	Ampliação do tempo de permanência do aluno na escola
	Oferece mais aulas nas disciplinas onde os alunos tem mais dificuldades
	Oferece aulas e atividades nos dois turnos com todas as refeições
	Ensina o aluno a conhecer seu mundo e buscar formas de melhorá-lo
	Permitir a aproximação da comunidade nas

	atividades propostas
	Permanência do aluno na escola, com assistência integral nas necessidades básicas educacionais e sociais
Concepção de Currículo	Conjunto de conhecimentos e saberes a serem ensinados
	Seleção de conteúdos que devem ser ensinados na escola
	Ensino, aprendizagem, metodologia, organização, planejamento
	Diretrizes que definem o que ensinar, onde ensinar e como ensinar, mas com a premissa de saber para quem ensinar
	Relação de conteúdos que ensinam o aluno a se preparar para o mundo, tanto profissionalmente como socialmente de maneira holística
Experiência da Escola de Tempo Integral	Seriedade e responsabilidade com a dupla jornada, o que é um pouco dificultado pela falta de tempo para formação continuada
	Experiência nova em termos de tempo de carreira, mas estimulante
	Experiência com desafios constantes, dados os compromissos com gestão de verbas e pessoal auxiliar
	Em alguns casos falta comprometimento dos envolvidos, talvez pelo escasso tempo para formação continuada, mas em outros o entusiasmo supera as expectativas
	Possibilitar outras oficinas de comunicação e sociabilidade, principalmente no campo

	digital, e menos esporte
Na sua opinião, quais as expectativas e os desafios que o Programa Mais Educação trouxe para a escola?	A expectativa era grande por ser uma proposta importante, mas o medo do “novo” era maior
	Tivemos que voltar aos estudos
	Trabalho diferenciado saindo um pouco do plano conteudista
	Mais horários de trabalho com mais aportes financeiros
	Reformulação curricular
	Reformulação do Projeto Político Pedagógico

Fonte: questionário diagnóstico (2016)

De posse desses resultados e informações, se fez uma análise mais acurada do que foi dito e escrito, mas principalmente dos sentimentos e anseios que foram descritos nas respostas dos sujeitos participantes. Ultrapassada esta etapa, foi possível organizar a proposta e o organograma de intervenção, descrevendo a opção metodológica e o formato da intervenção. Foram organizadas em um cronograma as temáticas, as demandas, forma e período de implementação.

Como a própria palavra diz, era uma proposta e por este motivo não era imutável visto que foi baseada nas informações coletadas, notadamente a questão 2.5, que trata dos desafios enfrentados na escola com a implantação do PME, situação prevista em todos os aspectos, uma vez que o novo se forma, se apresenta latente, não se apresenta formado. E são muitos esses desafios. Segundo Castro e Sperandio (2012, p. 322):

Acredita-se, como desafio da escola e tarefa dos profissionais da educação, que o reconhecimento de ações como a ampliação do tempo escolar implica investir em reflexão sobre a prática e ousar em estratégias e metodologias inovadoras, oferecendo ao maior número possível de alunos o direito de aprender.

#### 4.6 Descrição da proposta de intervenção

Conforme já havia sido detalhada e contextualizada anteriormente, a proposta de intervenção se deu através de encontros de formação com a técnica de Rodas de Conversa. Warschauer (2004, p. 02), em seus estudos e pesquisas, definiu as Rodas como encontros que em sua rotina “incluía, após sentar-se no chão, em círculo, planejar juntos as atividades, trocar ideias e pontos de vista sobre os projetos de trabalho em andamento ou qualquer tema significativo para o grupo e avaliar sistematicamente o vivido”. E foi exatamente dentro desse pressuposto de partilha que nasceu a proposta que quisemos desenvolver.

Este tipo de trabalho não é inovador nem atual e como diz a autora, ela não é a inventora da Roda e continua (p. 02): “A Roda não é uma técnica que possa ser reproduzida independente da sensibilidade, do envolvimento das pessoas e da paixão pelos conhecimentos, nem foi inventada recentemente”. Trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo. E foi em torno dessa sensibilidade que o grupo pode trabalhar e desenvolver conjuntamente o projeto, que por suas peculiaridades e a necessária democracia e independência que uma educação de verdade requer, permitiu caminhar na estrada da colaboração e da consciência coletiva do grupo.

Sob a ótica da formação de professores utilizando as Rodas de Conversa objetivamos que se percebesse que no cotidiano da escola, assim como na comunidade e na vida, se fazia necessária a mudança entre diversos agentes. Sempre. Por isto a Roda. Aquela que começa e termina em um mesmo ponto, mas não da mesma forma nem na mesma pessoa.

Até chegar a uma determinada pessoa, o pensamento, o objeto, a sensação, a energia ou o sentimento foram se transformando com a aquisição ou absorção de elementos emitidos por cada integrante do grupo. O que partiu jamais chegará ao fim do caminho, pois quando chegar já será outro. E essa mudança é primordial para a superação dos obstáculos e desafios, conforme Titton e Pacheco:

Na educação integral, as práticas que decorrem de uma efetiva integração de objetivos, de ações e de recursos contribuem especialmente para a superação do caráter acessório ou alternativo que tem caracterizado, até então, as experiências educativas desenvolvidas fora do turno regular ou do espaço da escola (TITTON; PACHECO, 2012, p. 151).

#### 4.7 Cronograma Da Intervenção

Nas conversas com o grupo, foi solicitado que houvesse um número regular de encontros e ficou estabelecido por todos que o trabalho seria realizado em seis rodas de conversa. Dentro que já foi explanado, apresentamos a proposta e o cronograma de aplicação.

Figura 22 - Quadro com a proposta de cronograma de aplicação da intervenção

<b>Atividade</b>	<b>Período</b>
1ª Roda de Formação: Apresentar detalhadamente a proposta de formação estabelecida no Projeto de intervenção	5 de junho
2ª Roda de Formação: Qual a concepção de educação integral desenvolvida na escola? Qual a concepção de currículo? Quais aspectos foram priorizados para a construção do currículo voltado para a escola de tempo integral?	8 de junho
3ª Roda de Formação: como será organizado o currículo dentro desses ordenamentos? Quais as experiências que poderiam auxiliar nessa construção?	13 de junho
4ª Roda de Formação: A interlocução com a comunidade: como a escola pode reestruturas as oficinas curriculares?	22 de junho
5ª Roda de Formação: Como você entende a experiência da Escola de Tempo Integral que se desenvolve na sua escola? Resignificando concepções.	29 de junho
6ª Roda de Formação: Na opinião do grupo, quais as expectativas e os desafios que o Programa Mais Educação trouxe para a escola? Resignificando concepções.	3 de julho

Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

## 5 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A avaliação do projeto de intervenção se fez com a utilização das cadernetas de metacognição, elaboradas pelos sujeitos participantes e cada uma delas foi lida na próxima etapa das rodas de conversa pois, segundo Grando (2016, p. 02) “as cadernetas de metacognição podem se constituir em um elemento que favorece a partilha de conhecimentos e a reflexividade”. Essas reflexões foram de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa e do trabalho dos professores, pois assim se aprendeu conteúdos e formas de pensar e construir conhecimentos através da cooperação.

Com essa nova forma de pensar, com esse novo olhar para o que se estuda, se pode analisar e buscar recursos nas questões básicas de “O que aprendi?”, “Como aprendi?” e “O que não aprendi?”, de acordo com o que foi proposto na formação. Também se utilizou a observação para a avaliação e monitoramento dos dados coletados. Essas observações foram registradas pela pesquisadora no diário de campo. As anotações serviram para esclarecer ou diferenciar novos aspectos da pesquisa e também podem servir para a criação de categorias de análises, com as quais se pode trabalhar o material.

Também foi muito importante o registro do contexto, do momento em que se fez determinada observação, para que os dados não se perdessem do objeto de estudo. Essas observações favoreceram o surgimento de conceitos implícitos e uma generalização e interligação desses conceitos se constitui num importante apoio nas decisões. Esta técnica teve fundamental importância ao fazer o contraponto entre o que se escreve nas cadernetas de metacognição e o que se realiza no trabalho coletivo, pois a observação “(...) utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos” (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 90).

Após esta jornada de Rodas de Conversa, a pesquisadora, com a anuência da direção da escola, solicitou que se construísse um documento final que serviu de base para algumas modificações ainda não concluídas sobre a Educação Integral no Projeto Político Pedagógico da escola.

## 6 A INTERVENÇÃO

### 6.1 Relato descritivo reflexivo do projeto de intervenção

Aqui apresentamos a execução e avaliação do projeto interventivo “*A formação continuada de professores na escola de tempo integral e a possibilidade da reestruturação curricular para a implantação da educação integral*”, na Escola Nossa Senhora dos Navegantes, localizada no município de Pelotas (RS). Esta intervenção se deu através de encontros de formação de professores com a técnica de Rodas de Conversa, de acordo como que foi descrito no caminho metodológico desta pesquisa.

Como já explicitamos na apresentação do local de aplicação do projeto, a escola se situa em um bairro popular, com a grande maioria das famílias de baixa renda, com falta de urbanização, atenção do poder público, entre outras questões que caracterizam um bairro majoritariamente carente. E é esta condição que estimulou a proposta de qualificar os professores e colaborar na reestruturação curricular para a implantação da educação integral formalizada no PPP, uma vez que este PPP está desatualizado há muitos anos e não contempla o PME<sup>33</sup>.

Neste relatório crítico reflexivo, vamos apresentar os diálogos entre professores, gestores e pesquisadora acerca do PME. Estes diálogos, que visaram propor mudanças curriculares embasados em questões conceituais, práticas, experiências, relações de ensino-aprendizagem e saberes acadêmicos e populares, pretenderam também colaborar na busca por possibilidades que auxiliem a escola a vencer alguns desafios da educação pública em nosso país.

---

<sup>33</sup> O PME foi instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria Interministerial nº 17/2007 e é regulamentado pelo Decreto nº 7083/2010. Este Programa é uma ação estratégica para induzir a ampliação da jornada escolar e proporcionar outros tipos de conhecimentos e acesso à cultura.

A intervenção teve início no mês de junho, época em que ocorreram baixas temperaturas, muitas chuvas e alagamentos na cidade. Estes fenômenos acarretaram a faltas de professores e alunos por dificuldades de acesso, por motivo de doenças, troca de horários para facilitar o acesso de professores que moram longe e tem problemas com transporte, falta de alunos por não terem roupas secas para irem à escola. Houve também as paralisações por greve geral e o acidente sofrido por uma professora participante da pesquisa.

Estes fatos obrigaram a reorganização do quadro de horários e professores, uma vez que a escola é pequena e possui poucos professores. Em vista dessas questões e, por ser um processo dinâmico e trabalhar com o principal elemento do organismo chamado educação - o ser humano -, nossa proposta original do projeto de intervenção precisou ser reformulada com a troca das datas.

Também foram cancelados os estudos em saídas de campo, conforme especificado na proposta de intervenção. Embora o redimensionamento, estas adversidades não trouxeram maiores transtornos para a realização da intervenção, pois a disponibilidade dos sujeitos envolvidos e a possibilidade de alteração de datas, de modos de análise e estudos dos textos, propiciaram o cumprimento do cronograma com algumas alterações.

A efetivação e o desenvolvimento da formação através das rodas de conversa se deram consubstanciados pelas leituras, diálogos, debates e constatações das diversas realidades existentes em todo o processo. Na perspectiva de qualificar o processo de formação, acrescentamos um encontro que não estava elencado no projeto inicial e se efetivou com a participação da professora Roselaine Albernaz, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnologia do Instituto Federal de Sul, Campus Pelotas, cuja contribuição foi muito bem recebida pelo grupo de professores participantes. Para a apresentação das rodas colocaremos um título referenciando o tema norteador da discussão.

## **6.2 Primeira Roda de Conversa: Educação Integral, escola de tempo integral, o percurso histórico, experiências e bases legais.**

A primeira roda de conversa aconteceu no dia 5 de junho de 2017 no período de 08h as 12h e teve como local a sala de reuniões da escola. Uma das

peculiaridades da escola é o local da sala de professores/reuniões. Este setor situa-se em um espaço de 30m<sup>2</sup> no pavimento térreo, onde funcionam concomitantemente a sala de reuniões propriamente dita com uma grande mesa e cadeiras; uma sala de estar com sofás, poltronas e televisão; uma sala de trabalho com uma estação de trabalho com computador, impressora, os armários dos professores e por fim uma cozinha completa, com mesa, cadeiras, pia, fogão e geladeira.

No primeiro momento esta concepção de espaços causou surpresa, mas no decorrer do trabalho, e analisando a realidade das escolas públicas, como já o fizemos neste estudo, se entende qual a dinâmica de funcionamento de cada setor nesta instalação. Uma das preocupações da pesquisadora era o horário disponibilizado para as rodas de conversa, pois ao final da manhã os professores (em todos os locais de ensino, não só na Escola Navegantes) já estão um pouco cansados e muitos sentem fome, o que não é a melhor situação para se fazer um trabalho diferente do que é cotidianamente realizado. Afortunadamente, o ambiente eclético da sala dos professores e a estação do ano propiciaram que se oferecesse chá, café e alguns doces ou salgados para oportunizar aos professores uma condição de trabalho um pouco mais confortável.

Após estes pequenos acertos, começamos a primeira roda de conversa que contou com a participação de quinze professores. Mesmo que os professores e a escola já tivessem conhecimento do projeto de intervenção, fizemos a apresentação da proposta qualificada e neste ponto informamos algumas propostas da banca examinadora, sugerindo que se avançasse mais na discussão sobre currículo, dado que se buscará a criação de sugestões para a reestruturar o currículo no sentido de contemplar a educação integral.

Ultrapassada esta etapa de apresentação, a pesquisadora distribuiu um texto autoral impresso, tratando da educação integral, escola de tempo integral, história e bases legais, extraído dos estudos feitos para este projeto e com complementação embasada na obra “Caminhos da Educação Integral No Brasil” (MOLL, 2012). Os sujeitos participantes da pesquisa propuseram a leitura de acordo com o método “picadinho”, assim denominado por se trabalhar partes pequenas do texto.

Cada participante lê uma média de quatro parágrafos e é feita uma pausa na leitura para discussão, opiniões, perguntas, formulações e registros. A pesquisadora

questiona se o grupo entende que este é um método produtivo ao que o participante S1<sup>34</sup> respondeu: “Adotamos esta técnica para não dispersar, manter as ideias frescas na cabeça e sistematizar o trabalho. Assim fica mais rápido e mais produtivo”. Outro participante acrescentou:

As reuniões com palestras, vídeos ou slides eram sempre muito monótonas, pois a gente ficava só vendo ou ouvindo e quando terminava, tínhamos esquecido o que queríamos perguntar ou o contexto já havia mudado e o questionamento não tinha mais sentido (S2).

A pesquisadora concorda lembrando ao grupo que esses registros constam da proposta de intervenção e cita que:

O uso da caderneta de metacognição foi definido para que os encontros não tenham enfoque apenas na informação da pesquisadora, mas sim otimizar a internalização de diferentes entendimentos que apareçam no decorrer da intervenção, desenvolvendo também a visão crítica acerca dessas concepções (DAMIANI; GIL; PROTÁSIO, 2006, p. 36).

Entendemos as manifestações dos sujeitos como positivas, pois na proposta do projeto se previa a possibilidade de que os participantes apresentassem alguma resistência para o uso das cadernetas de metacognição, o que não ocorreu. Ao mesmo tempo em que se discutiam os parágrafos do texto, ficou estabelecido pelo grupo que, em cada reunião se faria um registro coletivo, como se fosse uma Ata e este termo prevaleceu para indicar cada sistematização.

A ideia foi registrar os questionamentos e análises de cada intervalo e a sistematização deles faria uma espécie de registro do dia, ao que chamamos de ATA. Para efeito de amostragem neste trabalho, a cada roda de conversa, transcrevemos fielmente três falas garimpadas entre as várias que foram produzidas durante as conversas.

Nesta roda foram escolhidas as seguintes falas:

A questão da educação integral sempre me intrigou. Eu pensava que educação integral era o que existia nos antigos colégios de freiras e padres. Mesmo a gente tendo o Mais Educação no Navegantes<sup>35</sup>, eu não via isso como educação integral. Na verdade, o governo ofereceu, a escola aceitou,

---

<sup>34</sup> Para fins de organização dos registros da pesquisa, cada sujeito recebeu a identificação Sn por ordem alfabética, sendo “n” o número correspondente à primeira letra do nome ou a segunda, conforme o alfabeto.

<sup>35</sup> Termo usado pela comunidade para se referir à Escola Estadual Nossa Senhora dos Navegantes.

veio o dinheiro, a gente começou a fazer projetos e pronto. Acho que faltou muito mais esclarecimento. Agora, lendo o texto é que eu entendo bem o que é (S3).

Olha, eu morei no Rio e estudei num CIEP de 90 a 92. Ali sim era educação integral. Eu sou pedetista e acho que o que se faz agora não é nada disso. Para ter educação integral, teria que ter muito mais professores, mais monitores, equipamentos e verbas. Ah, minha gente, bem mais verbas (S5).

Conheci o Mais Educação na formação que fizemos na CRE. Foi uma formação para gestores e professores. Lembro que quando li o texto da Jaqueline Moll<sup>36</sup> em que ela falava que de nada valia esticar a corda do tempo, me dei conta que o que a gente sempre quis, desde que se formou, foi fazer um bom trabalho, de qualidade, que a gente sentisse gosto pelo trabalho. Acho que se pode sim construir uma escola de educação integral aqui no bairro. Se pode esticar a corda do tempo, pois a gente pode ressignificar sim o nosso tempo e o nosso espaço. Quantas dificuldades passamos, quantos desafios enfrentamos? Mas a escola tá aqui. Acreditar que se pode transformar realidades é o começo da transformação (S11).

Escolhemos estas três falas por refletirem pensamentos um pouco dissonantes, onde o S3 reconheceu que mesmo a escola desenvolvendo o Mais Educação, ele não o compreendia como tal. O S5 se mostrou um pouco cético quanto à validade do projeto desenvolvido e o S11 era conhecedor e acreditava na proposta como um agente transformador da sociedade. Mas, mesmo que um pouco dissonantes, ao analisarmos o grupo como um todo, se pode dizer que as falas reproduzem as opiniões dos sujeitos S3 e S11.

Dado isto, percebe-se na fala dos professores, que a questão do desenvolvimento de projetos diferenciados explicitada no texto, é o principal foco de atenção e de tensão. A tensão se deve às dificuldades de organização de trabalhos diferenciados, dentro dos macrocampos determinados pelo Programa, que muitas vezes requerem criatividade, novas técnicas e até novos manejos na rotina da escola.

Mas, conforme Rabelo (2012), a preocupação é categorizada como uma marca fundamental do humano e dela brota o cuidado, que por sua vez é o traço constitutivo da existência humana. Então, a preocupação dos sujeitos em propor o novo é o primeiro passo para a realização consciente e cuidadosa desse novo. E, apesar desses sentimentos, também existe a possibilidade de novos olhares e pensares, o que conquista e traz energias para compor e superar desafios. Na

---

<sup>36</sup> Livro "Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos" (MOLL, 2012).

elaboração desses trabalhos diferenciados, a relação com a comunidade é um elemento aliado para que se concretizem algo novo, pois conforme Pacheco e Titton:

É possível perceber, no cotidiano da escola e da comunidade, a importância e a necessidade de mudança nas relações entre os diversos agentes educativos. As práticas que decorrem de uma efetiva integração de objetivos, de ações e de recursos contribuem especialmente para a superação do caráter acessório ou alternativo que tem caracterizado até então as experiências educativas desenvolvidas fora do turno regular ou do espaço da escola (PACHECO; TITTON, 2012, p. 151).

Esta relação da escola com a comunidade já se efetiva de alguma forma em iniciativas como as oficinas do projeto Escola Aberta, que funcionam aos finais de semana e estimulam práticas diversificadas, como a educação econômica, a economia solidária e criativa, promoção da saúde, música, teatro entre outros. Pela validação dessas experiências, se percebe que é possível o desenvolvimento das atividades propostas nos macrocampos propostos no PME, no turno inverso, durante a semana. Essa constatação é muito importante também para que, ao reiniciar o Mais Educação, os envolvidos percebam que, mais que oficinas e práticas diferenciadas, existem princípios importantes que estarão sendo introduzidos na vida da comunidade, pois ainda de acordo Pacheco e Titton (2012):

Este projeto parte do princípio de que o direito de aprender está relacionado a outros domínios e não apenas aos da escola e tem entre seus objetivos superar a fragmentação das experiências educativas. Dessa forma, busca o desenvolvimento de práticas que, em um *continuum*, constituem um conjunto articulado de oportunidades de aprendizagem. Os diferentes espaços da comunidade e da cidade essa perspectiva, podem constituir-se em espaços de aprendizagem, na medida em que possibilitam experiências de caráter pedagógico (PACHECO; TITTON, 2012, p. 134).

Outro ponto bastante discutido entre os sujeitos foi a questão do tempo. Para estes sujeitos, o tempo é o grande obstáculo para uma educação de qualidade, pois o eterno dilema de cumprir os conteúdos, os currículos e suas eternas mordaças (palavras dos professores) impedem qualquer iniciativa de inovação, o que é corroborado por Rabelo (2012, p. 119), quando ela diz que “A educação tradicional por sua impessoalidade facilita a reprodução de uma existência inautêntica do ser-estudante que não compreende suas potencialidades”.

Uma das molas mestras da proposta de educação integral é a ressignificação do tempo. Esta proposta surge da necessidade de mais tempo para que os estudantes e professores possam desempenhar atividades que realmente se configurem como ensino-aprendizagem. Giolo, ao analisar a questão do tempo escolar, percebe que sob o ponto de vista do ensino, a escola de tempo parcial enfrenta muitos limites, mas considera muito mais delicada a situação da atividade escolar se olhada sob o ponto de vista da aprendizagem, “que é quando o aluno coloca-se diante do conteúdo ensinado e faz o exercício de apropriação e verificação do que aprendeu” (GIOLO, 2012, p. 99).

Ainda sobre a deficiência na aprendizagem, o autor observa que os exercícios desenvolvidos em sala de aula não são suficientes; as idas às bibliotecas, nas escolas que as tem, geralmente são raras e rápidas; quase não existe relação entre as teorias e as práticas de laboratórios e, por fim, o dever de casa, por falta de orientação das famílias, de materiais, computador, livros e outros materiais é praticamente improdutivo. Dentro desse panorama, percebe-se a importância do acompanhamento pedagógico proposto no PME.

Ele suprirá as lacunas deixadas no turno regular da escola e proporcionará mais tempo para a complementação de estudos, para mais práticas qualificadas em laboratórios, bibliotecas, espaços de ensino e a consequente aprendizagem. E buscando lastro em um dos macrocampos que referencia a cultura e a arte, apresentamos um poema de Mário Quintana para os professores pensarem, debaterem e sentirem.

### **O Tempo<sup>37</sup>**

O despertador é um objeto abjeto.  
Nele mora o Tempo. O Tempo não pode viver sem  
nós, para não parar.  
E todas as manhãs nos chama freneticamente como  
um velho paralítico a tocar a campainha atroz.  
Nós  
é que vamos empurrando, dia a dia, sua cadeira de  
rodas.  
Nós, os seus escravos.  
Só os poetas  
os amantes  
os bêbados  
podem fugir

---

<sup>37</sup> QUINTANA, M. Disponível em: <http://quintanaparasempre.blogspot.com.br/2010/07/o-tempo.html>. Acesso em: 28 ago. 2015.

por instantes  
ao Velho...Mas que raiva dá no Velho quando  
encontra crianças a brincar de roda  
e não há outro jeito senão desviar delas a sua  
cadeira de rodas!  
Porque elas, simplesmente, o ignoram...

Após este momento, para a sistematização de alguns registros, sugeri a Dinâmica dos Telegramas, inspirada na “Dinâmica das Cartas” (MACHADO, 2012, p. 268). Nesta técnica Machado convida seus alunos a escreverem uma carta para si mesmos, que lhes serão enviadas por ele depois de cinco anos. Nessa carta cada aluno escreve o que gostariam de dizer para si próprio, cinco anos mais velho. Na nossa dinâmica utilizamos a denominação telegrama por ter um período de tempo bem menor.

Em nosso telegrama o sujeito escreveu para si mesmo, a partir de suas anotações e dos debates no grupo, o que aprendeu e como aprendeu em cada roda de formação. Após a escrita, os telegramas foram guardados em uma caixa, a qual eles ludicamente convencionaram chamar cápsula do futuro. Esta proposta visa avaliar se, ao final do processo, houve uma mudança de conceitos, de sentidos, de significados e que contribuição trará para o desenvolvimento de seu trabalho dentro do PME. As Atas não serão como os documentos conhecidos onde se explana e se discorre sobre algum assunto. Foram propostas pelos sujeitos participantes, para elencar as principais ideias ou expressar algumas opiniões próprias e não tiveram interferência da pesquisadora.

Primeira roda de conversa.

#### ATA nº 1

Educação Integral, escola de tempo integral, o percurso histórico, experiências e bases legais. A importância de proporcionar educação de qualidade ao aluno, principalmente com aulas e atividades no turno inverso. O aluno fora da rua é menos vulnerável à violência. A escola que oferece educação integral, também alimenta e protege. Revisar e fixar os conteúdos estudados no período regular é fundamental para o aluno. Criança que tem orientação sobre saúde, higiene, direitos, deveres, respeito e ecologia será um adulto autônomo e responsável. Desenvolvimento integral nos aspectos cognitivos, afetivos, biológicos, comportamentais, relacionais, ambientais, artístico, entre outros. Mudar a maneira de ver a educação nos torna professores mais capazes. Trabalhar a realidade da comunidade, do bairro e da família permite discutir permanentemente as questões raciais e de gênero, pois elas estão ligadas de forma indissociável. O tempo no contraturno deve ser utilizado com responsabilidade e criatividade, para que

se possa modificar a realidade de cada aluno. Saberes diferentes em tempos diferentes geram novos saberes (acervo da pesquisadora???)

Desta forma concluímos a atividade. A primeira roda de conversa da nossa intervenção. Por já termos uma ligação com o grupo, o trabalho fluiu tranquilamente e os participantes acolheram motivados o que foi proposto.

Foi o início do processo, mas já obtivemos muitas informações, muitas perguntas e algumas respostas. Um dos nossos questionamentos e angústias iniciais era se conseguiríamos desenvolver e efetivar o projeto na própria escola, pois os professores estavam acostumados a realizar suas formações em espaços extramuros.

Nessa linha, muitos autores defendem a formação de professores dentro do espaço escolar, entre eles Nóvoa (1991), que define as mudanças ocorridas nas escolas como decorrentes das experiências ali realizadas. Afirma também que os movimentos dessas mudanças é que definem a formação dos professores e conclui que “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1991, p. 27).

Uma reflexão final sobre a primeira roda de conversa:

A primeira formação de professores na Escola realizou alguns movimentos, algumas desconfigurações, mesmo que incipientes, sobre como estava a educação na Escola Navegantes; sobre como era ofertado e desenvolvido o PME e, sobretudo, como os educadores estavam realizando seu trabalho. Dizer que já houve alguma mudança significativa no olhar de cada um de nós seria precipitação, mas foi possível sentir uma desacomodação positiva que prenuncia mudanças.

E mudanças desejadas pelo grupo. Pode-se perceber a apropriação de certos conceitos, ideias e pensares a partir das discussões dos participantes já é formação. As contribuições e informações geradas naquele espaço-tempo que separamos para a roda de conversa nos fizeram sair dali um pouco diferentes. E é essa diferença que, esperamos, vai realizar algumas mudanças que nos possibilitarão avançar no processo.

### **6.3 Segunda Roda de Conversa: O Programa Mais Educação Na Escola Estadual De Ensino Fundamental Nossa Senhora Dos Navegantes**

A segunda roda de conversa aconteceu no dia 8 de junho de 2017, no período de 08h às 12h, e teve como local a sala de reuniões da escola. Propusemos iniciar a roda de conversa destinando os primeiros 20 minutos para a leitura e discussão da Ata anterior, discussão esta, baseada nas leituras das suas cadernetas de metacognição, pois seria uma maneira de resgatar alguns elementos do debate.

O sujeito S16 solicitou que também fosse lido o poema de Mário Quintana porque entendia que começar o trabalho com poesia era sempre inspirador e o S1 sugeriu que ao início de cada roda quatro participantes lessem suas anotações. A sugestão foi aceita por todos e o processo acabou sendo prolongada para 30 minutos.

Uma das propostas para este trabalho de formação de professores é o constante resgate de temas, elementos ou observações que possam qualificar o debate e auxiliar no avanço do processo, utilizando principalmente os escritos das cadernetas. Assim, analisando as falas de alguns sujeitos sobre o desconhecimento parcial acerca do projeto do MEC, cristalizadas nas palavras do S3 na roda de conversa anterior.

Após as leituras, apresentamos sob a forma impressa e através de slides o documento “Passo a Passo do PME”, formulado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. A apresentação desse documento informa:

O Passo a Passo do Mais Educação apresenta um conjunto de orientações para a organização do Programa, com o objetivo de convidar você a refletir sobre a implementação da Educação Integral na sua escola, de forma a atender ao desafio de vincular a aprendizagem à vida. Desse modo, este documento busca também esclarecer acerca do funcionamento do Programa e das possibilidades de sua organização no contexto de cada escola. Espera-se, portanto, que este conjunto de orientações inspire sua prática e o trabalho coletivo da sua escola e colabore para a promoção de uma educação diferenciada, cativante e que compreenda o ser humano em todas as suas dimensões (BRASIL, 2013).

Após a apresentação do documento com slides e utilizando a técnica do picadinho, com seus devidos registros, os participantes realizaram uma dinâmica que chamamos de pescaria como alusão às festas juninas que ocorreram na época da intervenção. Nesta roda estavam presentes doze participantes.

Cada um deles formulou uma pergunta sobre o “Passo a Passo do PME” e nós formulamos seis. Estas perguntas escritas em papéis dobrados e identificados pelo número de cada sujeito foram colocadas ‘escondidas’ em uma caixa com serragem. As nossas perguntas foram escritas em outro tipo de papel, cada papel foi cortado ao meio e dobrado, formando assim mais doze papéis sem identificação e também colocados na caixa.

Nesta mesma caixa, visível sobre a serragem, cada um colocou um papel dobrado com seu nome. Um participante vendado ‘pescou’ seis desses papéis. Os papéis com nomes, que sobraram sobre a serragem foram retirados.

Na sequência, cada participante retirava da caixa um papel com uma pergunta completa e um papel com a metade de pergunta. Os participantes cujos nomes estavam sobre a serragem e foram ‘pescados’ pelo colega vendado, obtinham o direito de escolher um colega, o que formaria uma dupla para responder duas perguntas inteiras. E no outro processo, também lembrando as festas juninas, os portadores das perguntas cortadas teriam que encontrar sua outra metade (seu par) para responderem juntos.

Esta roda aconteceu em um dia de muito frio e chuva, no entanto, a movimentação, as brincadeiras, a animação e os encontros/desencontros tornaram a atividade muito prazerosa segundo os participantes. Após muitas correrias, tropeços, abraços e risadas, conseguimos iniciar as discussões sobre o tema. Estas dinâmicas e atividades foram, conforme os sujeitos participantes, extremamente relevantes para o esclarecimento de muitas lacunas no conhecimento sobre o tema.

Muitos deles concordam que a partir desse momento já conseguem se ver trabalhando no desenvolvimento do projeto, pois antes não conseguiam se ver como partícipes, apenas como tarefeiros. Neste momento começaram a surgir algumas questões de descontentamento com as diretrizes estabelecidas pela escola, o que entendemos como não oportuno para o momento que vivenciamos, sem, no entanto, deixar claro que entendemos que a docência depende de toda uma gama de fatores que pode alterar positivamente ou não nosso trabalho. Elencaremos aqui algumas das perguntas feitas pelos participantes e que foram respondidas no grupo:

1. O que é o Programa Mais Educação?

2. No Navegantes temos problemas sérios de racismo, mesmo que a escola se situe em um bairro visivelmente negro. Como trabalhar o preconceito dentro do macrocampo Educação em Direitos Humanos?

3. Na escola temos o Escola Aberta e o PIBID que trabalham muitas questões referentes à alguns macrocampos. Mas ninguém trabalha Iniciação Científica. O Mais Educação conseguiria desenvolver este tema tão importante em uma escola que não tem nem laboratório?

Outra grande apreensão dos participantes foi a questão do tempo. Segundo os relatos, já é difícil cumprir o cronograma e os conteúdos, como então trabalhar um contra turno de qualidade sem desperdiçar tempo? Esta é uma preocupação constante em qualquer escola de qualquer sistema. Preocupação também partilhada por Giolo, quando afirma que:

As quatro ou cinco horas diárias de atividade que a escola oferece, posto que insuficientes, não significam um tempo mínimo, mas um tempo máximo, sempre entrecortado por feriados, dias não letivos, dispensas de toda ordem e faltas que justificam-se por qualquer motivo, entre eles o da indiferença para com a escola. A restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos (...) incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor (GILO, 2012, p. 98).

Perante as observações e avaliações, torna-se evidente a preocupação com a qualidade do ensino ofertado e as dificuldades para sua melhoria, mas também em vários momentos se percebe o desestímulo dos educadores, mas em outros mais constantes, aparece a vontade de continuar lutando por uma escola melhor, que seja inclusiva não só nas diferenças, mas inclusiva como um todo, pois segundo algumas falas, mesmo os alunos que não se incluem no rol das diferenças, mesmo eles são excluídos pelo sistema educacional que temos hoje no Brasil.

Após todas essas avaliações cada sujeito escreveu seu telegrama que foi devidamente depositado na cápsula do futuro e passou-se à escrita da Ata.

Segunda Roda de Conversa.

O PME na Escola Estadual De Ensino Fundamental Nossa Senhora Dos Navegantes. O Programa Mais Educação foi uma iniciativa muito importante para o resgate da educação, pois possibilita na Lei que os alunos tenham reforço escolar obrigatório. O esporte tem que ser muito mais do correr por vinte minutos ou jogar uma bola na quadra. Quando teremos uma educação para a saúde de verdade? Nossas meninas estão namorando em casa aos 11 anos e engravidando aos 13, 14 anos? Que família surge daí? Um bom programa de atenção à saúde resolveria muitos problemas como a gravidez precoce, as doenças sexualmente transmissíveis, a obesidade na pobreza e etc. Por que uma escola que tem espaço disponível, não possui uma horta e um herbário? Devemos utilizar mais as mídias e tecnologia para educar. O reforço pedagógico é fundamental para o sucesso de qualquer projeto que vise à educação integral. Não essa coisa de inventar projetos e jogar os alunos na frente do computador e depois dizer que fez um projeto de inclusão digital. Podemos passar vídeos, fazer leituras e até jogos comuns no computador, desde que tenha um bom e real objetivo de trabalho. Por que não usar a cozinha para trabalhos de iniciação científica? E cozinha é um verdadeiro laboratório na casa de cada um. Não podemos qualificar o tempo no contra turno se o governo do estado não oferece merenda para as crianças estudarem de tarde. Temos que trabalhar hoje e sempre as questões sociais. Nossos alunos precisam crescer como cidadãos. O projeto é bom, mas trabalhar dobrado com o salário parcelado é piada (acervo da pesquisadora).

Esta segunda roda foi extremamente importante para a decisão de que rumo adotar. Como nortear uma intervenção com tanta efervescência? Ao mesmo tempo que nos angustiou ver momentos de descrédito total dos participantes em relação à educação como um todo, também me estimulou ver a disposição quando o grupo começa a debater e cada um vai percebendo que apesar de pedregoso, o caminho escolhido é o da confiança e esperança.

A sensação que tivemos em determinados momentos é que a própria intervenção acabaria ali, pelo desânimo e cansaço. Cansaço físico muitas vezes, desânimo pelos dias frios, cinzas e chuvosos que abalam qualquer pessoa na condição em que nos encontramos, que é trabalhar em uma escola com poucos recursos, no meio do barro e do esgoto a céu aberto que muitas vezes transborda com as chuvas, com falta de recursos e com os salários parcelados. E esta não é uma característica só da Escola Navegantes ou das escolas públicas do estado, como já vimos em outras discussões nesse projeto. Com base nessas angústias, Arroyo alerta:

Diante do agravamento das condições sociais de vida dos professores e educandos, torna-se nuclear aos currículos de formação dedicar tempo e análises aprofundadas sobre questões sociais, econômicas, políticas e culturais que tanto afetam seu fazer profissional (ARROYO, 2012, p. 39).

Com essa ideia, decidimos tornar nossa intervenção a mais dialógica possível, um trabalho sugerido pela pesquisadora, mas que fosse realizado e conduzido por todos no grupo. Após todas essas reflexões, quando começamos as atividades, as parcerias, o grupo e as dinâmicas foram estimulando os participantes de tal sorte que ao final saímos todos reconfortados, pois a cada dia descobrimos uma nova centelha de esperança, de confiança e a certeza que nada é para sempre, o que pode significar que as sementes que plantamos hoje podem brotar na primavera.

#### **6.4 Terceira Roda de Conversa: A Escola e o Currículo. Uma dupla perfeita?**

A terceira roda de conversa aconteceu no dia 13 de junho de 2017, no período de 08h às 12h, e teve como local a sala de vídeo e a sala de reuniões da escola. Iniciamos esta terceira roda de conversa com a leitura e discussão da Ata nº 2 e das quatro cadernetas, conforme proposta de um participante no encontro anterior, quando alguns sujeitos manifestaram suas opiniões e sentimentos sobre a roda anterior.

O sujeito 7 informou que não se sente confortável neste trabalho. Ele diz que este termo intervenção é um termo pesado e com todos os problemas pessoais e profissionais, lhe parece que está ali por obrigação. Aqui transcreveremos alguns trechos da fala do participante S7:

Na minha opinião, a escola não precisa de universidade fazendo projetinhos nem bancando a maioral, porque depois que fazem o que querem fazer, vão embora e a escola não tem nenhum retorno. Eu trabalho aqui há muitos anos e desde o início a universidade vem aqui para dentro, faz o que tem que fazer e vai embora. E o que mudou prá escola? Naaada! Antes era a Católica<sup>38</sup>, agora é a Federal<sup>39</sup>, daqui um pouco vem a Anhanguera e não muda nada<sup>40</sup>. O projeto do Paulinho<sup>41</sup>, por exemplo. Eles foram prá Paris e depois que voltaram sobrou o quê prá escola? Só uma latas velhas na prateleira?<sup>42</sup>

Neste momento o S10 entrevistado dizendo que “ninguém estava ali por obrigação, que todos foram convidados, que aceitaram e até assinaram um termo de

---

<sup>38</sup> UCPEL.

<sup>39</sup> UFPEL.

<sup>40</sup> Anhanguera Educacional.

<sup>41</sup> Grupo de dança Trem do Sul, citado na página 51 deste trabalho.

<sup>42</sup> Troféus recebidos pelo Grupo de dança Trem do Sul.

consentimento, então não era justo interromper o trabalho dos outros”. A pesquisadora sugeriu que fosse feita uma pausa e que retornássemos após 20 minutos, o que foi aceito por todos. Quando voltamos ao grupo, o sujeito 7 não compareceu e retomamos as atividades.

Os sujeitos presentes avaliaram a segunda roda de conversa como muito produtiva, dizendo que estas atividades, discussões e troca de informações mexeram um pouco com todos e que isto é muito positivo, pois a educação precisa ter movimento. Movimento de opiniões, saberes e informações. Confessamente aliviada, a pesquisadora propôs iniciar, finalmente, a terceira roda com a leitura de dois pequenos textos e apresentação de dois vídeos de curta duração.

A proposta para a terceira roda de conversa seria a discussão de dois vídeos e em seguida a leitura de dois textos sobre currículo. Os participantes entenderam que naquela roda, seria mais adequado a discussão dos dois vídeos e apenas um texto para que não houvesse uma sobrecarga de informações, o que poderia comprometer a qualidade dos debates. Aceita a sugestão, deu-se o processo naquele terceiro encontro de formação.

Antes de começarmos as atividades de discussão, contextualização, reflexão e escrita, a pesquisadora formulou ao grupo a seguinte indagação: O que é currículo? Praticamente todos participantes deram sua opinião e propusemos que este fosse o telegrama do dia.

Após a escrita e o depósito dos telegramas na cápsula, foi entregue para cada sujeito uma pequena folha de papel arroz em várias cores, onde estava impressa a eterna dúvida dos educadores que é responder à seguinte questão: O que é currículo? Para o trabalho de intervenção, nos valem de vários autores e suas concepções, mas para esta definição escolhemos as palavras de Sacristán:

Às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursushonorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais. O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos. Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de

maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Esclarecidos mais uma vez que os conceitos pedagógicos apresentados não caracterizavam questão fechada e que eles serão oferecidos como mais um subsídio, que pode influenciar ou não a opinião dos sujeitos participantes, seguiu-se à leitura do primeiro texto, denominado “O que ensinar, como ensinar, por que ensinar: o que é currículo?”<sup>43</sup>. O texto lido e devidamente discutido e registrado na forma do picadinho. Nele foram destacadas as palavras de Silva, onde ele diz que “falar de currículo é falar de uma seleção cultural de conhecimentos, saberes e práticas de ensino-aprendizagem que produzidos em contextos históricos determinados, precisam ser ensinados pela escola (...)” (SILVA, 1999, p. 89).

Neste momento, para otimizar o tempo, fez-se as escritas das principais ideias e reflexões a passou-se à apresentação de um vídeo de curta duração, mais ou menos 2 minutos, mostrando uma pequena parte de uma palestra do educador Miguel Arroyo<sup>44</sup>: “Escola Currículo e Mudança”<sup>45</sup> e outro intitulado “Currículo: conhecimento e cultura”<sup>46</sup>, disponibilizado na revista eletrônica do programa “Salto Para o Futuro”<sup>47</sup>. A sala de multimídia da escola localiza-se no segundo andar então, antes de começar a apresentação dos vídeos, S16 convidou para que, em atenção ao evento ocorrido naquela manhã, nós aproveitássemos a subida para o andar superior e fizéssemos uma técnica de relaxamento, que consistia em realizar exercícios respiratórios a cada degrau que subíssemos, o que, ao final da escada de 18 degraus, foi constatado por muitos pesquisados que realmente funcionou.

Um deles, S3, observou que o que acabávamos de fazer já fazia parte do trabalho que estávamos desenvolvendo, mesmo que em um contexto diferente, pois procurar meios de relaxar, combater o stress e melhorar o ânimo está diretamente

---

<sup>43</sup> Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/tematica/curriculo-e-educacao-integral/> Acesso em: 28 mai. 2016.

<sup>44</sup> Miguel Arroyo é professor titular emérito na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>45</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S8n3hxG9HxE>. Acesso em: 25 abr. 2017.

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=elqdmXCGVAw>. Acesso em: 25 abr. 2017.

<sup>47</sup> O Salto para o Futuro é um programa da TV Escola (televisão pública do Ministério Da Educação) voltado para a formação continuada de professores da Educação Básica e também para os demais profissionais da educação. Um único tema é tratado em duas edições. Na edição Salto Revista, as reportagens buscam apresentar boas práticas educacionais nas escolas brasileiras. Na edição Salto Debate, especialistas discutem assuntos relacionados ao tema em foco. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/sobre>. Acesso em: 08 mar. 2016.

ligado aos dois macrocampos “Esporte e Lazer” e “Promoção da Saúde”. Creio que aqui cabe uma reflexão: existem momentos e situações que parecem menos importantes na nossa rotina de trabalho.

Eles se diluem na correnteza do tempo sem que possamos considerar o quanto podem contribuir para a avaliação, reavaliação ou repensar de nossas práticas e até mesmo trajetórias. O relato puro dos momentos que vivenciamos no início desta terceira roda de conversa talvez não espelhem a densidade da atmosfera criada, mas ela existiu. Existiu e marcou fortemente o processo. Marcou e provocou mudanças nos sujeitos, no sentido de que cada um passou a cuidar um pouco mais dos sentimentos expostos, da forma de expressar estes sentimentos, e na possibilidade de utilizar estas experiências com o grupo de alunos quando surgem as diferenças. Neste ponto, retornamos às palavras iniciais deste relatório onde foi dito que, por ser um processo dinâmico e trabalhar com o principal elemento do organismo chamado educação - o ser humano, percebemos que nossa intervenção teria alguns ajustes e mudanças. Com base nesta assertiva buscamos em Brandão um olhar sobre pessoas e diferenças:

A educação, mais do que multicultural, é coletiva e pessoalmente múltipla. Diferentes formas de criar saberes e de fazer uma experiência de diálogo e de partilha possuem em si mesmas o seu valor. Cada pessoa é uma experiência única e irrepetível de saber. Somos diferentes na medida em que nossas diferenças não nos desqualifiquem. Somos iguais, na medida em que nossa igualdade não nos uniformize (BRANDÃO, 2012, p. 51).

Então, após assistirmos os vídeos, nos dirigimos novamente à sala de reuniões onde recomeçamos os diálogos. O grupo iniciou comentando o primeiro vídeo, “Escola Currículo e Mudança”, que teve uma duração de 2 minutos, e foi decidido que se escreveriam algumas afirmações de Arroyo em pequenos cartazes que chamaram de ‘Telas’, pois, seriam colados na parede para, segundo os participantes, auxiliarem e inspirarem a cada momento de reflexão. Aqui, exporemos em caixas de diálogos, algumas falas de Arroyo em “Escola Currículo e Mudança”:

**Currículo não é um amontoado de conteúdos, é o conjunto de práticas que acontecem na escola.**

**O currículo não é toda a escola. A escola é mais que o currículo.**

**A escola é uma estrutura, é uma instituição, a escola tem lógicas, que organiza tempos, espaços, trabalhos, avaliações, relações. A escola não é uma relação interpessoal.**

**O difícil para mudar a escola são as estruturas, são os valores.**

**A escola é cultura. A cultura é algo mais permanente.**

**O conhecimento pode mudar facilmente.**

**A cultura muda em tempos de longa duração.**

**Na escola são mais importantes os valores, as lógicas as estruturas, os conteúdos valem mais do que o conhecimento, por isto que as reformas que fazem nos currículos deixam tudo como está.**

Após a confecção e colagem das 'Telas' nas paredes, os participantes voltaram aos debates e elencaram as seguintes ideias: "O currículo pode ser transformador ou pode ser um simples conjunto de conteúdos. A escola é um conjunto vivo de relações. As relações na escola requerem mudanças constantes, para que se avance no processo de mudança, mas não é só isso. Mudar o currículo é mudar a escola".

Essas ideias e percepções foram anotadas nas cadernetas e imediatamente passamos para a discussão do segundo vídeo de aproximadamente 40 minutos, intitulado "Currículo: conhecimento e cultura", disponibilizado na revista eletrônica do

programa “Um Salto Para o Futuro”, que trouxe os professores Antonio Flávio Barbosa Moreira<sup>48</sup>, Vera Candau<sup>49</sup> e Luiz António Cunha<sup>50</sup>. Aqui algumas ideias captadas da apresentação, que também foram transformadas em ‘Telas’:

**Para tentar vencer o desafio de construir um currículo escolar é preciso pensar, planejar e executar um currículo que acompanhe as transformações do mundo contemporâneo**

**Para tentar vencer o desafio de construir um currículo escolar é preciso lidar com a heterogeneidade na formação de professores, as diferenças de cada comunidade, o perfil de cada região, entre outros.**

**A escola é um espaço de múltiplos e diferentes desafios. Como articular campos disciplinares com as questões relacionadas ao cotidiano escolar?**

Analisando algumas discussões e formulações de perguntas e respostas no grupo, pode-se perceber que os estudos de currículos trazem sempre muitas preocupações, como por exemplo, a forma como os conteúdos serão ensinados e aprendidos; como poderiam ser as experiências de aprendizagens vividas pelos alunos, uma vez que essas aprendizagens aconteceriam não só na sala de aula, mas em todo o contexto escolar através das estruturas e as inter-relações escolares? Como efetivar um plano pedagógico com um currículo desejadamente vivo? Como determinar os objetivos que sejam exequíveis no contexto da escola?

E por fim, o cuidado com os processos de avaliação que estão intimamente ligados e podem influir nos conteúdos e procedimentos de ensino? Complementando, resgatamos a proposta da primeira roda de conversa onde, para efeito de amostragem, transcrevemos, fielmente, sempre três falas garimpadas entre as várias que foram produzidas durante as conversas.

---

<sup>48</sup> Coordenador do Curso de Mestrado da Universidade Católica de Petrópolis, no Rio de Janeiro.

<sup>49</sup> Professora da Universidade Católica do Rio de Janeiro.

<sup>50</sup> Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Uma das vantagens na proposta do mestrado de vocês<sup>51</sup> é a troca de opiniões e saberes - ou pretensos saberes – entre a universidade e a escola. A universidade pode ter um feedback e também avaliar como é ensinado o que é currículo, como se constrói um currículo e quem participa dessa construção. Falo isso porque eu fiz pedagogia e a gente tinha uma única disciplina que tratava mais ou menos do assunto. Em compensação a gente tinha três ou quatro que a gente só fazia cartazinho em papel pardo. O que isso acrescenta? (S5)

“Tive uma professora de física que ensina a matéria, mostrando letras de música, quadros do Van Gogh, filmes como “A Múmia” e “Morte no Nilo” (S4).

Interrupção.

Nesse momento o grupo todo começou a rir divertidamente e a pesquisadora, confesso, ficou emocionada. Ocorre que o Sujeito 4 foi aluna da pesquisadora no 1º ano do Ensino Médio Noturno. Ter como colega uma pessoa que foi aluna e trata o fato com admiração e carinho, é sempre emocionante para professores que passam décadas trabalhando para a educação e o desenvolvimento pleno daquela pessoa que busca algo mais na vida.

Retomando.

A professora sempre dizia que ficar amarrada aos conteúdos e repassar tudo mecanicamente não é ensinar. É fazer o trivial e achar que é assim mesmo. Eu ensino história falando do que a vida nos traz aqui na porta da escola, mostro a vó Dida<sup>52</sup> na beira do fogão a lenha (S4).

Quando começamos a repensar o PPP da escola, levamos em consideração que ao acrescentarmos o Mais Educação, tínhamos que pensar uma forma de integrar em nossas práticas diárias a escola, a comunidade, as peculiaridades do meio em que estamos inseridos, a diversidade de gênero, raça e culturas e principalmente a nossa realidade. Pensar um currículo padrão para nossa escola não é pensar currículo. É copiar cartilha de outros lugares, instituições e sistemas. E de que isso valeria para nosso aluno? Absolutamente nada (S11).

Aqui a pesquisadora faz mais uma breve reflexão: estes relatos já nos pareceram mais maduros, mesmo que com tão pouco tempo de trabalho. Fica claro que eles não foram feitos de saberes construídos nessa intervenção, mas pedagogicamente tiveram um acréscimo qualitativo, pois foram burilados e compartilhados entre os sujeitos.

<sup>51</sup> O sujeito participante refere-se ao Mestrado Profissional em Educação.

<sup>52</sup> Vó Dida é nome fictício de uma senhora de 88 anos, bisneta de escravos, que mora no bairro e tem um terreiro de umbanda.

Outro ponto constante nos relatos é o tempo disponível para as reuniões na escola, que nunca é suficiente para que se possa refletir questões como as expostas, dessa forma o trabalho desenvolvido na intervenção propiciou esta troca de ideias, o que apontou a validação de repensar o currículo da escola.

Estas observações encontram acolhimento em Padilha (2012, p. 189) que, ao parodiar uma letra de música<sup>53</sup>, diz em algumas de suas estrofes:

Quando eu encontrei pela frente um ensino 'sem gosto'  
Chamei de currículo o que vi, de currículo imposto  
É que nascido assim feio – o conhecimento  
A mente decora e só repete o que é velho  
Nada do que é interessante acaba sendo importante  
Impõe-se um contexto, descarta o que eu conheço

Um dos pontos que mereceu atenção por parte dos sujeitos pesquisados foi a dificuldade que encontramos para trabalhar diversos temas que são extremamente importantes para a realidade de cada aluno e que poderiam ser inseridos em atividades propostas pelo PME. Essa dificuldade se apresenta pela característica de um currículo fechado em conteúdos e disciplinas com fronteiras rígidas, que não podem ser ultrapassadas em função do PPP, da grade curricular, da organização dos calendários, do tempo e da própria formação dos professores.

Outros sujeitos completaram que esses temas que os colegas citaram, estão diretamente ligados à identidade da escola e da comunidade e concluem que a falta dessa discussão aponta para a importância de se ter um currículo integrado, pois como bem define Silva:

O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo forja-se nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 156).

Essas identidades na escola e comunidade se formalizam em situações como a existência de muitas famílias onde pai e mãe estão presos. Como trabalhar a situação dos alunos filhos de apenados? Como trabalhar a violência em uma escola onde alguns pais foram mortos por brigas ou disputas de pontos de tráfico? Como trabalhar a violência de gênero com alunos cujos pais são violentos e batem

---

<sup>53</sup> Paródia da música “Sampa” de Caetano Veloso.

nas mães? Padilha (2012), escudado em Morin (1999), propõe, na impossibilidade de eliminar as disciplinas, superar este limite com a combinação de atividades interdisciplinares e polidisciplinares com práticas transdisciplinares. Morin afirma que:

(...) redes complexas de inter, poli e transdisciplinares operaram e desempenharam um papel fecundo na história das ciências e sugere também, juntamente às estas redes, se deve realizar a ecologização das disciplinas, que significa, entre outros, contextualizar as condições culturais e sociais (MORIN, 1999, p. 36).

Nesse ponto, ao trabalhar com essa efervescência de opiniões e inquietações, a pesquisadora resgata as palavras da educadora Jaqueline Moll, que, ao apresentar o PME, afirma que é possível a mudança de foco na educação uma vez que se compreenda a educação integral "(...) como possibilidade de mediação de experiência de saber e humanização em contextos, em geral, conflagrados pelas vulnerabilidades sociais" (MOLL, 2012, p. 29).

Com um conjunto de inquietações, opiniões, efervescências e outros sentimentos tão próprios a grupos que discutem educação, encerramos esta roda com a resposta que acreditamos ser a melhor para a pergunta que se apresenta no início desta reflexão: Sim, escola e currículo formam uma dupla perfeita na medida em que são inseparáveis, complementares e, acima de tudo, transformadores, mesmo os mais conservadores e acanhados. Eles são indissociáveis.

A escrita da ATA.

Terceira roda de conversa.

#### ATA Nº 3

A escola e o currículo: uma dupla perfeita? Descrever o que é currículo é tão ou mais difícil do que fazer, desenvolver e realizar um currículo propriamente dito. É possível acreditar na ideia de fazer um currículo que trabalhe as potencialidades dos alunos utilizando as disciplinas e seus conteúdos programáticos. Não é tão difícil trabalhar o desenvolvimento integral do aluno nos aspectos cognitivos, afetivos, psicológicos, éticos, estéticos, sexuais, criativos e outros. Para isto precisamos conhecer a realidade deste aluno e trabalhar a partir dela. Processos educacionais, ambientais e culturais que visem o pleno desenvolvimento do aluno auxiliam na aprendizagem (acervo da pesquisadora).

Aqui terminamos a terceira roda de conversa. Mas, e o texto impresso em folhas coloridas de papel arroz?

### **6.5 Quarta Roda de Conversa: A Concepção de Currículo. O Currículo na Educação Integral. Um novo horizonte a se formar na escola**

A quarta roda de conversa aconteceu no dia 22 de junho de 2017, no período de 08h às 12h, e teve como local a sala de reuniões da escola. Iniciamos esta roda de conversa com a leitura da Ata, das quatro anotações e escritas do encontro anterior.

Com a multiplicidade de fatores, surpresas e debates, as anotações da terceira roda de conversa foram muitas, o que demandou um tempo maior do que os 30 minutos dos encontros anteriores, que embora não tenham ficados estabelecidos pelo grupo, eram usuais. Dando prosseguimento à intervenção, e decorrente de muitas conversas e ideias que surgiram até a roda de conversa passada, foi lido um texto – A Fábula de Higino<sup>54</sup> ou a Fábula do Cuidado<sup>55</sup> - que trata de seres humanos e deuses, do cuidado que precede o ser, da dimensão originária e ontológica.

Como já vimos algumas vezes neste trabalho, rigidez e cristalização são impossíveis em uma atividade onde existam pessoas, principalmente na educação. A fábula do cuidado fala como a maleabilidade é importante para o fazer, o formar. No mesmo sentido, segue a afirmação de Rabelo, que diz:

O conceito de cuidado (...) é o traço constitutivo na existência humana, na medida em que este empenha-se a cada instante a cuidar de si mesmo em um processo de “singularização”, apontando o modo de ser do indivíduo mediante o esforço continuado de compreensão de seu ser e do ser das coisas. É desta compreensão do cuidado que partiremos para pensar o conceito referente à educação. Na educação integral, o tempo instituído ao cuidado oportuniza à criança e ao jovem (ser-estudante) sentir e pensar em si mesmo e nas relações que desenvolve com os outros e com o mundo (RABELO, 2012, p. 122).

Neste contexto, mudanças e singularizações foram acontecendo amiúde. Acreditamos que tenham sido positivas e que tenham qualificado a proposta inicial. Por esta razão decidimos trazer esta fábula e apresentar ao grupo. Seguindo, foi lido

---

<sup>54</sup> Higino foi um escravo egípcio de César Augusto, diretor da Biblioteca Palatina em Roma, professor do poeta Virgílio e autor da fábula-mito do cuidado essencial.

<sup>55</sup> Anexo C.

o texto “Currículo na Educação Integral”<sup>56</sup> de onde os pesquisados pinçaram o conceito de currículo na educação integral:

**Currículo é o que visa o sujeito e o desenvolvimento de todas as suas potencialidades ou formações, nas mais variadas formas, considerando os aspectos intelectuais e também uma formação holística, que compreenda afetividades, corporeidades, simbologias e ética.**

Estas concepções são consideradas muito importantes para o trabalho que estamos desenvolvendo, pois como já vimos, existem variações sobre o conceito de currículo e todas elas são construídas a partir de um enfoque, de um ponto de vista. E quando ligado à Educação Integral, estes conceitos produzem uma marca mais definida por tratar-se de uma construção coletiva onde novos horizontes conceituais são demarcados progressivamente.

Afirmar esta corroborada por Machado: “conceituar não é sinônimo de definir. Produzir conceitos é elaborar pensamentos, é esticar uma experimentação” (MACHADO, 2012, p. 267). Opinião também emitida por Deleuze (1992) quando diz que “um conceito não exige apenas um problema a partir do qual se refaça ou substitua conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas que se alie a outros conceitos coexistentes” (DELEUZE, 1992, p. 23).

Na linha do currículo da educação integral, se encontra a problematização do currículo, no ponto em que recoloca o estudante como eixo central da educação e busca contemplar suas diferentes dimensões formativas. Quando a Educação Integral busca a integração dos saberes da escola com os saberes da comunidade, do local onde vivem os estudantes, propicia que se questione a compartimentalização cartesiana dos conteúdos e rigidez do currículo representado nas disciplinas e, ao fazer este questionamento induz à uma dimensão integral do conhecimento a ser produzido.

Também foram salientadas pelos pesquisados, as teorizações e análises sobre currículo e cultura, onde se destaca a importância que se dá, nos últimos anos, ao currículo enquanto construção cultural para a educação de pessoas críticas, que sabem reconhecer-se enquanto cidadãos autônomos, no exercício de seus plenos direitos e protagonistas de sua história.

---

<sup>56</sup> Disponível em: [HTTP://educacaointegral.org.br/glossario/curriculo](http://educacaointegral.org.br/glossario/curriculo). Acesso em: 24 ago. 2016.

Aqui foi feita uma pausa para as anotações nas cadernetas e algumas trocas de opiniões. Seguindo o método “picadinho”, os sujeitos constataram que, na elaboração de projetos, de propostas, de planos, muitas vezes as discussões são bem produtivas, mas quando se consegue definir um bom produto, na hora da aplicação a situação pode ser bem diferente, em função da realidade que existe em cada escola ou cada grupo.

Continuam suas observações dizendo que o chamado currículo como construção cultural, que é proposto no PME e é considerado por eles, sujeitos pesquisados, como muito importante, tem que ser ligado a determinadas formas de organização da sociedade para que se tenha realmente atingido o objetivo da educação. Os sujeitos participantes resgatam a fala de Arroyo, no vídeo exibido na terceira roda de conversa, quando ele diz que na escola atual, são mais importantes os valores, as relações, as estruturas, os conteúdos do que o conhecimento e com essa escala de prioridades a educação acaba por ser limitada.

Os interesses pessoais ou particulares de alguns seguimentos ou forças componentes da escola acabam por transmitir seus valores e fazem prevalecer suas relações de hierarquia e normas que, mesmo que mudem o currículo, deixam tudo como sempre esteve. Após este debate, mais uma vez foram feitos os registros nas cadernetas e aqui apresentaremos as três falas:

Sempre que a gente pensa em currículo eu penso em duas coisas: O Paro<sup>57</sup> falando na democratização da escola e os conteúdos que constam dos PPP, das bases curriculares e do que a direção da escola determina. E me dou conta que tem barreiras que são praticamente intransponíveis (S1).

Como a gente viu no passo a passo, a educação integral não vai entrar no turno regular para fazer as oficinas, os cursos, as aulas ou qualquer outra atividade. Ela vai é acrescentar significados, situações das vidas dos alunos e trabalhar com diversos campos do conhecimento relacionados à vida deles aqui e não a vida de um aluno do Nordeste ou da Amazônia, por exemplo (S18).

Quando eu trabalhava na escola A, nós conseguíamos trabalhar a educação ambiental e a saúde dos alunos por dentro da disciplina de ciências. E eu sempre usei minhas aulas de geografia e história para discutir a questão da terra, das etnias e raças e ainda trabalhava produção de textos. A gente apresentou até no Poder Escolar<sup>58</sup> (S9).

---

<sup>57</sup> Vitor Henrique Paro, educador brasileiro autor de vários livros, entre eles Escola de tempo integral: desafio para o ensino público e Crítica da Estrutura da Escola.

<sup>58</sup> Poder Escolar é um grande seminário regional que discute a educação e suas relações, já estando na sua 13ª edição neste ano de 2017.

Com mais esta rodada de discussões, a pesquisadora entende que já é possível perceber algum avanço nas ideias e concepções expressas pelo grupo. Ao mesmo tempo em que se percebe que o grupo avançou no debate, também se percebe que muitas opiniões são melhor elaboradas a partir da própria experiência que eles trouxeram.

Outro fato notado foi que, por alguns professores morarem no bairro, as características - as identidades - dos alunos podem ser melhor apreciadas na construção de propostas que contemplem a educação integral e que possam auxiliar, na medida do possível, a formação de valores, de autonomia e cidadania em muitos deles. O contrário também é verdadeiro.

Alguns poucos professores moram no centro da cidade, com acesso a todos os benefícios característicos da nossa cidade e convivem com outro grupo social. Percebe-se que para estes, a concepção de cidadania ou das relações sociais é diversa das apresentadas por seus colegas que moram no bairro. Deixamos bem claro que não existe uma polarização de classes ou valores, apenas informamos que dentro do grande grupo encontramos alguns sujeitos em situações distintas de alguns colegas.

Neste dia estava frio, mas havia sol, então, lembrando que o ser humano estava na centralidade dos processos educativos, sugeri aos sujeitos uma pausa para o lanche, que chamamos de “bergamotas ao sol”, já que comer bergamotas ao sol nos meses de inverno é uma das características do gaúcho já incorporada em nossas tradições culturais. A dinâmica das “bergamotas ao sol” não foi uma simples pausa. Foi uma estratégia para retirar todos os sujeitos pesquisados da sala de reuniões e distribuir para cada um deles, um envelope feito de papel de presente que dentro continha um instrumento de avaliação, uma prova.

Ao voltarem para o espaço de formação, os sujeitos ficaram surpresos e contentes ao verem os envelopes coloridos distribuídos nos lugares que cada um ocupava. Perguntaram se era presente e informei que esta resposta dependia das formulações próprias, de como cada um conceituava o termo “presente” e do que cada um imaginava que estava ali dentro.

Entusiasmados, cada um abriu seu envelope e, ao verem o conteúdo o entusiasmo sumiu. Dentro de cada envelope havia um instrumento de avaliação

onde constavam três perguntas sobre as questões que havíamos discutido até o momento. Solicitei que respondessem e combinamos um tempo de 20 minutos para terminarem a prova.

Neste primeiro momento percebemos um visível desconforto por parte de alguns dos sujeitos. Conforme o tempo foi passando as expressões em seus rostos foram mudando e ao final dos vinte minutos todos entregaram o instrumento de avaliação. Aqui reproduzo os questionamentos da pesquisadora e as respostas do sujeito S6.

### Questão 1. Qual a sua concepção de currículo?

Eu penso currículo como planos e práticas pedagógicas desenvolvidos na escola, sempre a partir de um documento norteador para cada etapa de educação. O currículo deve compreender não só os conteúdos programáticos, mas as condições em que se vive e o que se pode trabalhar com os alunos. Tem que entender a realidade do aluno e não a realidade distante de um livro didático que foi elaborado, impresso e distribuído por uma editora de São Paulo que não conhece o que acontece na nossa região e muito menos na nossa cidade (S6).

### Questão 2. Quais aspectos podem/devem ser priorizados para a construção do currículo voltado à educação integral?

Basicamente o aspecto humano da educação. Para que eu consiga dizer que sou educador, eu tenho que pensar no aluno como alguém que precisa aprender português, matemática, ciências e artes, mas também precisa aprender a respeitar e ser respeitado. Precisa aprender a cuidar do corpo, das roupas e do material escolar, mas também cuidar da escola, dos livros da biblioteca, dos equipamentos que ele usa para outros colegas usarem e muitas outras ações que façam dele uma pessoa de verdade (S6).

### Questão 3. Se você fosse gestor(a), aceitaria a implantação do PME na escola que dirige? Por quê?

“Eu aceitaria com certeza, pois acho que principalmente a questão do aumento do tempo de permanência da criança na escola, por si só, já vale o projeto” (S6).

Terminado o tempo regulamentar para o preenchimento das respostas, recolhemos os questionários e os redistribuímos para que fossem lidos no grupo, sendo que o autor de cada questionário não deveria ler o seu. Terminadas as leituras, abrimos um espaço para conversas e debates e o que percebemos é que,

quando são instigados, os sujeitos expressam suas opiniões de forma mais elaboradas, levando em conta o embasamento teórico das discussões e produções escritas até aqui. Passamos novamente para as escritas das cadernetas e voltamos à questão da aplicação dos questionários.

Iniciamos a conversa relatando as expressões de descontentamento e surpresa nos rostos de cada sujeito quando os envelopes foram abertos. Depois informamos que neste movimento de mudança a que estamos nos propondo com a reestruturação do currículo, nós também temos que discutir como avaliar a aprendizagem e também as aprendizagens de nossos estudantes, pois elas são fundamentais para que verifiquemos até onde avançamos e o que é necessário reformular para que consigamos atingir os objetivos que foram propostos no início do trabalho.

Explicamos que a apresentação do questionário foi uma teatralização de como é nossa sala de aula, na maioria das escolas, e que este pequeno questionário não foi considerado para fins de conceituação sobre o que é avaliação, mas tornou-se um grande aliado para esta parte da nossa intervenção, mostrando para onde podemos caminhar. Aqui o instrumento se torna estrada a ser trilhada e se bifurca em dois caminhos.

No primeiro caminho, o da avaliação enquanto objeto, encontramos pessoas descontentes por terem sido pegas de surpresa com uma avaliação que não estava programada, que foi imposta sem aviso ou negociação. Também se notou desconforto por terem que responder questões diretas, herméticas, sem muitas possibilidades, que não o papel e a caneta, de apresentarem uma opinião e complementando, pela rigidez do tempo estipulado para o preenchimento. Este tipo de avaliação tende a refletir as práticas existentes nas escolas onde a democracia é só uma palavra escrita na lousa.

O outro caminho aponta para a discussão da avaliação enquanto processo que enfoca a construção de plataformas de ensino-aprendizagem que nunca se esgotam, pelo contrário, se retroalimentam. Quando voltamos ao início da caminhada, encontramos uma estrada que nos mostra a reação dos sujeitos e sentimentos relativos ao que ali identificamos como práticas de uma escola com viés autoritário.

Aquela escola citada por Arroyo, ainda nas discussões anteriores, em que as estruturas são imutáveis, seus valores são pétreos e suas lógicas organizam rigidamente seu trabalho, avaliações, relações, tempos e espaços. Das práticas avaliativas nesta modalidade de escola, Luckesi fala em sua tese de doutorado na Universidade de São Paulo<sup>59</sup>:

(...) a avaliação da aprendizagem escolar constitui-se num lugar especial, por onde, por meio do nível micro das relações interpessoais, se processa uma larga e consistente forma de administração do poder, que conforma os sujeitos a um modo de ser, a um caráter. A estrutura macro se cimenta através do engessamento das condutas individuais (...). Sem obscurecer o fato de que o poder é administrado por muitos outros elementos da prática pedagógica escolar, tais como por meio da seleção dos conteúdos a serem transmitidos, da seleção professor-aluno, admitimos que a avaliação da aprendizagem, tanto nas pedagogias como na prática escolar brasileira, tem um lugar especial nesse processo (LUCKESI, 1992, p. 03).

Percebe-se nas palavras do autor, durante a leitura do texto, que este tipo de avaliação, é aquele em que o estudante não precisa conhecer muito, apenas reproduzir informações e conceitos que lhes foram incutidos. Basta que saiba repetir tudo aquilo que ouve e vê em semanas ou meses de comparecimento às aulas. E para ele, o nome dado ao processo é exame e não avaliação.

Perrenoud também relata estas experiências e desmitifica essa conceituação de avaliação, quando diz que: “A característica constante de todas as práticas de avaliação é submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos” (PERRENOUD, 1998, p. 11). O autor diz ainda que na maior parte das escolas do mundo, os processos avaliativos ainda são atrasados do ponto de vista de inovações e mantém a lógica de local de reprodução de saberes com uma vertente medieval. Apresentamos o que ele chama de mecanismos de obstáculos à busca por novos processos pedagógicos, dos quais citaremos três exemplos:

1. A avaliação frequentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para *innovar*.

---

<sup>59</sup> Cipriano Carlos Luckesi em sua Tese de Doutorado intitulada Avaliação da Atividade Escolar: Sendas Percorridas. Vol I.

2. O sistema clássico de avaliação favorece uma *relação utilitarista com o saber*. Os alunos trabalham “pela nota”: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo.

3. O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de *chantagem*, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua *cooperação*.

E, por fim, ao falarmos dessa escola que se apresenta atrasada e repetindo práticas conservadoras, lembramos de Paulo Freire (1996), quando ele cunhou o tema “educação bancária” para a escola onde o diretor é o senhor dono do poder, o professor doutrinador, autoritário é o dono do saber e a turma de alunos é o depósito dos ensinamentos, disciplinada pela força pela força e repetidamente mensurada e hierarquizada.

Continuando, passamos para o outro caminho, o que enfoca a construção de plataformas de ensino-aprendizagem que nunca se esgotam, pelo contrário, se retroalimentam. Este tipo de avaliação não é inovação, mas também não é, como já vimos, o tipo recorrente nas nossas escolas.

Dentro de uma proposta emancipadora de educação, a Educação Integral propõe processos avaliativos educacionais que visem melhorar o processo educacional em todos os seus aspectos. Mas a avaliação na perspectiva da educação integral tem outras características além da melhoria do processo educacional. Ela também exige reflexões conceituais que envolvem a qualidade de ensino, métodos de atribuição de valores e os tempos-espacos de aprendizagem.

Esta não é uma tarefa fácil, pois ainda não existem modelos específicos para a Educação integral. No entanto, para fins de acompanhar as escolas, verificar as experiências positivas, melhorar o desenvolvimento dos processos educativos e criar formas diferenciadas de avaliar, foram instituídas pelo MEC, seis diretrizes básicas para avaliação na educação integral. Essas diretrizes foram mostradas em forma de slides para os participantes e após foram sistematizadas nas suas anotações, o que a pesquisadora transcreve para este relatório.

Diretrizes instituídas pelo MEC para a avaliação como processo:

1. O avaliador: suas observações devem ser no sentido de qualificar o que é avaliado, refletir qual a valoração dada no processo de ensino-aprendizagem.

2. Avaliar é auxiliar na formação do educando. O processo avaliativo deve desenvolver habilidades e competências para a vida, garantir o desenvolvimento integral, a melhoria do ensino

3. Avaliar vai além de verificar a qualidade da aprendizagem. Suas observações devem servir como ponto de partida para uma ampla reflexão dentro da escola. E os resultados dessa reflexão devem servir para orientar os próximos planejamentos e as tomadas de decisões.

4. A avaliação expressa valores, concepções e crenças e posicionamento político-ideológico do avaliador. Educador e educando são indissociáveis e unos nesse processo.

5. Para que se consiga avaliar é preciso ensinar. Deve-se sempre fazer uma investigação diagnóstica antes de prosseguir ensinando.

6. O produto do trabalho do professor é a aprendizagem do aluno.

A partir dessas novas reflexões, o grupo percebe que já não estamos mais tratando só da questão da aprendizagem, dos tempos na escola, dos conteúdos e das práticas. Eles perceberam que a questão da avaliação é mais um eixo de vital importância para que se tente romper com as verdades estabelecidas e se tente avançar nos novos processos de ensino-aprendizagem que compõem a Educação Integral. Uma observação que esta pesquisadora faz é que, mesmo que a escola já trabalhe há alguns anos com a proposta de Educação Integral, ela nunca havia sido discutida ou analisada e segundo o grupo, estas rodas estão contribuindo muito para esclarecer dúvidas e auxiliar no trabalho.

Neste ponto foram escritos os telegramas, os quais os pesquisados fizeram questão de escrever nos papéis coloridos que continham os questionários. E também fizeram questão de deixar a pergunta: “Por que será?”.

Quarta Roda de Conversa.

A Concepção de Currículo. O Currículo na Educação Integral. Um novo horizonte a se formar na escola. A importância do cuidado. Cuidar de si para cuidar do outro. Sempre pensamos em como nomear as coisas e se possível tomar posse. O conceito de currículo na educação integral: currículo é o que visa o sujeito e o desenvolvimento de todas as suas potencialidades ou formações, nas mais variadas formas, considerando os aspectos intelectuais e também uma formação holística, que compreenda afetividades, corporeidades, simbologias e ética. Currículo enquanto construção cultural. Na escola são mais importantes os valores, as relações, as estruturas, os conteúdos do que o conhecimento. O currículo pode ser transformador ou pode ser um simples conjunto de conteúdos. A escola é um conjunto vivo de relações. As relações na escola requerem mudanças constantes, para que se avance no processo de mudança, mas não é só isso. Mudar o currículo é mudar a escola. Avaliar não é só aplicar provas, testes, trabalhos. Essa mensuração fornece apenas dados e não conhecimento. Na educação integral a avaliação é para qualificar o que foi avaliado. A avaliação serve para auxiliar o estudante e não para punir. Avaliar é ver o que se sabe para incluir no processo de ensino-aprendizagem o que não se sabe (acervo da pesquisadora).

## 6.6 Quinta Roda de Conversa: O currículo, a escola e a comunidade. Tem jogo?

A quinta roda de conversa aconteceu no dia 29 de junho de 2017, no período de 08h às 12h, e teve como local a sala de reuniões da escola. Iniciamos esta roda de conversa com a leitura da Ata e das escritas do encontro anterior. Após as leituras das cadernetas, alguns pesquisados debateram mais alguns pontos sobre o que foi discutido e trouxeram algumas dúvidas e questionamentos, que já utilizaremos como as três falas:

Uma das grandes preocupações que temos é avaliação. Nós temos que correr para cumprir o conteúdo, dar as aulas da melhor maneira que podemos, preparar provas e trabalhos e na hora da avaliação eu fico insegura. Sempre acho que não posso ser muito rígida, que tenho que facilitar (S2).

Eu acho é que falta tempo prá tudo: pra vencer conteúdos, preparar material e etc, mas na hora da avaliação nós não podemos corrigir o que está escrito na prova e pronto. Aqui a gente fala tanto no ser humano, nas condições de vida, nas relações familiares que influenciam a aprendizagem... então como posso dizer que a nota é a avaliação. Temos que pensar nisso com muito cuidado, colegas (S11).

Trabalho em duas escolas: aqui no Navegantes e no São Luiz<sup>60</sup>. São duas realidades diferentes, mas não pense que o sentimento de que não está tudo bem é diferente. Se lá no São Luiz eu faço uma avaliação levando em consideração as habilidades e relações com o mundo, o pai reclama que quer exercícios, perguntas, redação. Ou seja, ele quer preparar o filho pro

<sup>60</sup> Nome fictício para a escola particular no centro da cidade.

ENEM<sup>61</sup>. Nossas discussões não trouxeram novidades, não são o ovo de Colombo, mas trouxeram tempo para que a gente refletisse, trocasse informações e saísse daqui pensando em como podemos mudar para melhorar um pouco nosso trabalho (S12).

Este foi um momento de reflexão e de resgate de mais algumas ideias e preocupações, que perpassam nosso trabalho docente desde o início da nossa vida profissional. Os sujeitos demonstraram não só a preocupação, que parece ser a palavra mais constante na vida dos professores, mas também apresentaram a vontade de tentar mudar algumas de suas práticas. Mesmo não estando no nosso cronograma, o retorno dessa discussão tomou mais de uma hora da nossa manhã.

Continuamos nosso trabalho sempre lembrando que a proposta que aqui desenvolvemos é a da possibilidade da reestruturação curricular para a implantação da Educação Integral. Também lembramos que a palavra “possibilidade” é fundamental em nossa proposta, pois ao pensarmos educação temos que pensar em construção coletiva, democratização da escola e dos saberes e que a centralidade é o ser humano.

Dito isto, percebemos que nada pode ou deve ser férreo, que existem possibilidades do não ser e por este motivo estamos trabalhando para que a proposta se efetive e que consigamos contribuir para a reestruturação curricular a ser inserida no PPP<sup>62</sup> que está sendo construído. Então, após aprofundarmos nosso estudo sobre a Educação Integral na escola de tempo integral e o currículo voltado para este objetivo, tentaremos compreender um pouco mais do que é o Projeto Político Pedagógico de uma escola pública como a nossa e as mudanças no currículo para incluí-lo na perspectiva da Educação Integral.

Depois deste tempo, convidamos os professores a assistirem outro vídeo que trata do Projeto Político Pedagógico na escola, que também se chama Roda de Conversa e é apresentado pelo Canal Minas Saúde<sup>63</sup>. Após assistirmos o vídeo, os sujeitos da pesquisa decidiram registrar algumas definições utilizando a dinâmica das ‘Telas’.

---

<sup>61</sup> Exame Nacional do Ensino Médio que faz a seleção para o ingresso na Universidade.

<sup>62</sup> O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é o instrumento teórico metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porquê se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer. (VEIGA, 1998).

<sup>63</sup> Roda de Conversa - Tema: Projeto Político Pedagógico - Parte 1. Publicado a 15/10/2012 - Programa exibido em 15 de outubro de 2012 pelo Canal Minas Saúde. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fntnXK-LroY>. Acesso em: 12 fev. 2017.

**Projeto Político Pedagógico é a identidade da escola.**

**O PPP mostra o caminho para inovações e mudanças na escola.**

**A identificação política do projeto expressa o compromisso social de formação de cidadãos.**

**É pedagógico porque define e organiza as ações e projetos educativos.**

Depois de fixarmos as telas nas paredes, passamos para a leitura do texto “Projeto Político Pedagógico na Perspectiva da Educação Integral”<sup>64</sup>. Como já vimos, o PPP deve expressar o compromisso social de formação de cidadãos, e se a escola visa à Educação Integral, este projeto deve priorizar a contribuição para o desenvolvimento integral do estudante e sua constituição enquanto cidadão.

Que este estudante se identifique com a escola, que seja parte e todo, que tenha o sentimento de pertencer ao seu espaço e seu tempo. E que seja sempre sujeito de sua vida e sua história. Entendemos que para atingir estes objetivos, não basta sonhar. É preciso ação. E ação organizada, discutida, planejada para que se possa realizar práticas transformadoras desse modelo atual de educação. Encontramos respaldo para esta afirmação em Vazquez (1977), que, ao debater a prática transformadora, a práxis, constatava que:

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através

<sup>64</sup> Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/glossario/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 08 mar. 2017.

de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1977, p. 207).

Durante a leitura, alguns participantes observaram que, talvez, a parte mais tranquila de um PPP seja o planejamento, mesmo que este exija muito estudo, tempo e dedicação, pois a execução envolve remexer, agitar, mudar de verdade algumas realidades estratificadas nos pensamentos e conceitos da instituição escola.

Outra análise dos pesquisados é sobre a questão da identidade da escola. Eles entendem que esta é uma questão extremamente complexa e que deriva de muitas teorias e conceitos. Indagam: como podemos formar um cidadão identificado com a escola se temos uma escola, que está estruturada com amarras legais e administrativas, orçamentos precários e professores desestimulados? Qual é a identidade da Escola Navegantes hoje? É a figura da direção, do conjunto de docentes e alunos? Da comunidade? Dos trabalhadores ou dos marginalizados e marginais?

Esta, talvez, tenha sido a questão mais delicada de discutir até aquele momento, pois as palavras desses sujeitos não foram de crítica à direção ou coordenação. Estas palavras vinham de uma visão de país e esta seria uma discussão para meses, talvez anos. Por mais que a pesquisadora reconheça que a intervenção deseja realizar algumas transformações na escola, este campo minado que acabávamos de pisar era muito delicado e exigiria todo um trabalho de discussões extensas que entrariam no campo da política, da sociologia, da história e tantos outros campos que compõem a educação.

Deixo aqui a mais sincera das reflexões: a pesquisadora não conseguiu levar adiante este debate, pois naquele momento não se sentiu qualificada para discutir aquela escola, aquela comunidade nem aqueles temas tão delicados. E isto trouxe um pouco de frustração.

No entanto, estes sujeitos e angustias dialogavam com Arroyo, quando, tratando da Educação Integral, ele questionava: “o que os tempos-espacos vividos nas escolas podem contribuir com outras políticas públicas para tornar essas vidas

(a dos alunos e dos moradores da comunidade)<sup>65</sup> menos precarizadas, mais humanas?” (ARROYO, 2012, p. 44). O autor entende que programas como o Mais Educação podem tentar algumas respostas para esta indagação. Entre elas destacamos:

Reconhecer que não se trata de acidentes pessoais ou familiares de alguns alunos, mas sim de vitimizações, opressões sociais sobre os coletivos populares que vão chegando nessa quase universalização da escola. São os quase últimos a chegar, os mais pobres dos pobres, roubando tempos de sobrevivência por tempos de escola. A pedagogia e os projetos e políticas são obrigados a superar visões individualizadas de cada aluno carregando seu problema para vê-los como coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos e das periferias. Nessas opções políticas de políticas para coletivos, de reconhecimento de coletivos, se inserem esses programas. Se esses programas superarem essa teimosa visão individualizada dos problemas sociais e escolares, terão uma contribuição histórica (ARROYO, 2012, p. 44).

Nesta roda o grupo também lembrou que, com todas as dificuldades que a escola e a comunidade enfrentam, desde que a escola foi criada lá em 1989, sempre houve uma boa relação escola-comunidade e este foi um dos fatores que fizeram com que, apesar das mudanças de gestores e das dificuldades que são recorrentes nos relatos dos professores, o trabalho tivesse continuidade e, nas mais variadas situações a comunidade se fez valer da escola e vice-e-versa. Os pesquisados disseram que o projeto de Educação Integral já era desenvolvido na escola, mesmo que não constasse do PPP e depois, por questões políticas que são muito complexas e não quisemos desenvolver aqui, ficou suspenso por um tempo.

Então, consideraram esta oportunidade muito oportuna para discutir e ampliar conhecimentos acerca do tema e auxiliar na reestruturação do currículo. Concluem estas falas salientando que é necessário que exista um pacto entre a comunidade escolar, diga-se estudantes, professores, gestores, equipes técnicas, familiares e demais envolvidos, para que o PPP possa prever ações para os próximos meses e próximos anos. No corpo dessas análises, S11 nos traz à lembrança de uma frase constante na apresentação do documento “Passo a Passo do PME”, página 03, que diz:

---

<sup>65</sup> Observação da pesquisadora, uma vez que a fala anterior de Arroyo era exatamente sobre a comunidade na qual estão inseridas a grande maioria das escolas que trabalham com Educação Integral.

A proposta educativa deste Programa constitui-se a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e de criação de territórios educativos (S11).

Para salientar um pouco mais a importância das relações educativas entre a escola e a comunidade, a pesquisadora vai buscar em seu projeto de qualificação, algumas ideias sobre estas relações, quando diz que uma das características mais importantes da escola é se tratar de uma instituição comunitária, escola de comunidade, onde existe uma relação identitária estabelecida entre o aluno e a escola. Também no projeto de qualificação encontramos algumas práticas que, mesmo não fazendo parte do PME, já desenvolviam atividades, como por exemplo o desenvolvimento de oficinas de panificação e preparo de salgadinhos, oficinas de dança e música, implementadas com o apoio das universidades de Pelotas, oficinas de processos de higiene e promoção da saúde ministradas por profissionais do posto de saúde do bairro, entre outros.

Depois de todas estas reflexões e observações, os participantes escreveram seus telegramas e passaram para a Ata.

#### Quinta Roda de Conversa

##### ATA n° 5

O currículo, a escola e a comunidade. Tem jogo? A avaliação não pode ser a medida do que foi avaliado com testes e provas de marcar. A própria avaliação deve ser avaliada continuamente. Avaliação é um processo, não um fim. Se meu aluno aprendeu, eu cresci com ele, se não aprendeu eu estagnei. O PPP depende de cada realidade para sua identidade. Ele deve ter visão e missão. A visão expressa um sonho da comunidade educativa e a missão expressa esse sonho em princípios e valores, onde se determine que cidadãos a escola quer formar e para qual sociedade quer formar. O PPP precisa ter duas vertentes básicas: a questão política que é questão legal com base na constituição e a legislação, com a LDB (sic) e as Diretrizes Curriculares; e a questão pedagógica que é, entre outros, a relação aluno-professor e os fundamentos didáticos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem que a escola deve escolher. Para que a escola consiga avançar no processo de formação de um aluno crítico e autônomo, ela precisa trabalhar com a percepção de que o aluno está ali e pertence àquele lugar. Ele não é papel, não é pedra, não é tesoura, ele é um ser humano que vive no bairro com as condições que a vida lhe impôs. E é nesse bairro que ele vai crescer e o papel da escola, sem sombra de dúvidas é, formar este cidadão, para que ele, ao se transformar, consiga transformar o espaço em que vive. E respondendo a questão da pesquisadora: “O currículo, a escola e a comunidade. Tem jogo?” Tem jogo sim, e não é zero a zero.

A reflexão final desta roda de conversa é muito positiva para a pesquisadora. Relendo as anotações, ouvindo as gravações e lembrando de detalhes, o saldo é muito positivo. A cada roda que concluímos, fomos observando que as discussões entre os sujeitos não se esgotavam ao final de cada encontro. Eles levavam estas conversas, os materiais impressos e suas próprias opiniões para a sala de aula, o recreio, para outros espaços de convivência e isto ia construindo alguns saberes, que se tornam muito importantes para nós e para o grupo. E mesmo que não tenhamos completado a intervenção, naquele momento já poderíamos referenciar Kramer (1989), quando ela afirma:

(...) há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela deve estar voltada às demais instâncias, a fim de que sejam fortalecidos os professores em termos teóricos-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis aos redimensionamentos de sua prática (KRAMER, 1989, p. 197).

Terminamos esta roda de conversa com a percepção de o grupo estava avançando nas discussões e a cada roda que passava, percebíamos que mostravam interesse nas discussões propostas, procuravam trocar informações com outros colegas não participantes da pesquisa, traziam sugestões de textos, vídeos, livros e outros materiais que poderiam auxiliar no trabalho coletivo que desenvolvíamos naqueles meses.

### **6.7 Sexta Roda de Conversa: A formação do professor enquanto sujeito do outro**

A sexta roda de conversa se deu no dia 04 de julho, das 09h às 11h45min, na sala de reuniões da escola. Sempre que começamos uma roda de conversa, propomos um título, uma identificação para nomear e nortear o trabalho do dia. Neste encontro intitulamos nossa roda em referência ao tema de estudo da convidada, a professora Roselaine Machado Albernaz, do Mestrado em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação do Sul (IFSul).

A professora Roselaine trabalha na formação de professores com uma visão mais ligada ao ser: ser verbo e ser substantivo, mas principalmente ser sujeito,

segundo suas palavras. Ela completa ainda que o trabalho que desenvolve é de uma educação que contemple saberes acadêmicos, populares, científicos, empíricos e todos os saberes que podemos encontrar, mas o centro desse saber é sempre o ser humano.

E novamente a possibilidade de refletir: 'ser' humano, humanizar, fazer-se humano, ser verbo, verbo ser! E também substantivo, o ser humano, a pessoa, o corpo. E o sujeito, que se humaniza e nessa singularização pode se fazer coletivo.

Registraremos aqui algumas falas da professora Roselaine Albernaz, a partir das gravações feitas durante nossa roda de conversa. Ela inicia a conversa apresentando a maneira que ela e o grupo de pesquisa, que participa no IFSul, desenvolvem o trabalho e para fins de escrita utilizaremos a letra R para identificar a professora:

R: Quando a Angela me convidou eu expliquei que não trabalho com metodologias, eu trabalho com formação de professores, no jeito que gente trabalha no grupo de pesquisa, na minha prática pedagógica. Mas é uma formação que sai fora de todo tipo de formação. Talvez isto faça sentido para vocês ou não, mas vamos tentar. A primeira coisa que quero dizer para vocês é que eu não acredito em macropolítica, essas coisas que vem assim para vocês e vocês são obrigadas a engolir goela a baixo. Eu acredito é em micropolíticas. E o que é a micropolítica? É eu estar ali por vontade própria. Por desejo. Vou falar de dois conceitos filosóficos que mexem com a gente, pois além – ou antes – de professores, nós somos humanos, né? Mas gostaria que vocês, se quiserem, interferissem e trocassem ideias durante nossa conversa, que interagissem conosco, abrir espaço para um coletivo poder, ou não, se formar. Bem, quando a Angela me convidou, ela me levou um material sobre o PME e eu comecei a pensar: como vou fazer isto? Aí eu lembrei de umas palavras na dissertação de mestrado de uma aluna que defendeu na semana passada e eu leio aqui para vocês, porque para mim ali esta todo o sentido da educação: 'Prezado professor. Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver: câmeras de gás construídas por engenheiros formados; crianças envenenadas por médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados em colégios e universidades. Assim, tenho as minhas suspeitas sobre a educação. Meu pedido é: ajudem seus alunos a tornarem-se humanos'. Este texto foi encontrado em um campo de concentração nazista. Só que é atual. Eu fiquei impactada quando li. Fiquei pensando: qual a função da educação atual? Como nos tornamos o que somos hoje? Eu sei que aqui ninguém está treinando para matar. Pelo contrário, a gente faz o que dá. Mas, a função da educação, ao longo da modernidade foi esquecida. A grande função da educação passou a ser: o que eu tenho que ministrar aos meus alunos? O que eu tenho que cumprir na escola? Então o que nos restou? Resistir. Revolucionar. E quando falamos de revolução, não se assustem que não estamos chamando para pegar em armas. Estamos chamando para pegarem em flores. Flores de aço, talvez, mas flores. E essas flores podem ser as micropolíticas. E o que são estas micropolíticas? Isto que estamos fazendo aqui, em conjunto. Não é um curso obrigatório, não é pago, não compensa horário...mas vocês estão aqui, juntos, em um coletivo. De uma forma ou de outra, estão aqui para ouvir, falar, questionar, sugerir, contar vivências, experiências ...pensar!

Pensar! Pensar como mudar alguma coisa que não está legal. E quando eu falo pensar, dentro da nossa linha de trabalho, eu penso em Guattari que em toda sua fala celebrou a vida. Guattari foi um filósofo que falava nas práticas de subjetividade e singularidade individual e coletiva, salientando que não existe singularidade individual fora do contexto coletivo. E ele fala do poder, do poder do estado e a maneira como esse estado nos fez pensar que somente a ele cabe o exercício do poder. Guattari nos diz que não. Ele contraria essa concepção de poder e cria então a concepção molecular e dinâmica da micropolítica. Nesse conceito ele acaba com o mito do poder e fala da sua condição rizomática, quando ele tem um enraizamento no cotidiano da gente. Ele oprime, manda, comanda, às vezes até mata, mas ele também é bom, ele produz coisas boas, quando ele produz saberes. Warat, em um artigo que eu passo para vocês, fala que Guattari era um ecologista da vida cotidiana em permanente questionamento das crenças pré-estabelecidas, dos desejos manipulados pelas instituições, das arrogâncias dos grandes princípios, enfim, de tudo o que o que impossibilita o devir do desejo para a sua própria singularidade. Guattari foi parceiro de Deleuze e juntos escreveram alguns livros onde fazem críticas a pensadores como Freud e Marx, quando o primeiro, ao trabalhar o inconsciente, não fala das determinações políticas de desejo e do segundo, quando sua teoria não levou em conta o desejo como produtor de realidade. Por exemplo, se eu sou professor e vou trabalhar no Mais Educação, eu tenho que desejar realizar este trabalho, eu tenho que ter esta determinação política, até porque o educação integral, mais que uma política pública, é uma política baseada na vida, no resgate do ser humano. E não é uma política que um partido A ou B criou. É algo que vem do sempre. Não saiu da cabeça do Anísio Teixeira, nem do Darcy Ribeiro, nem das freiras dos colégios internos, nem das preceptoras das famílias ricas nos séculos passados. Não! É algo que faz parte da cultura humana, a educação como um todo, o homem inteiro, integral. Bem, por este caminho a gente vai conversar até 2020, 2030. Voltando então ao desejo. Se eu sou professor, eu tenho que desejar alguma mudança na vida do meu aluno, da minha escola. E é esse desejo que me move. Mas esse desejo tem que se fazer realidade. E eu posso, olha o nosso grupo trabalha com a perspectiva da arte, então eu posso ensinar geografia, história, matemática, ciências e outros conteúdos usando uma obra de arte. Quanta coisa um quadro, por exemplo, pode me mostrar? Então, se no Mais Educação eu tenho o acompanhamento pedagógico obrigatório, eu não vou chegar pro meu aluno que estudou a manhã inteira e vou dar exercícios de geometria. Aí é fazer o mesmo do mesmo. Não é esticar o tempo, é jogar fora o tempo do meu aluno. Eu posso levar uma figura de um quadro e dali tirar várias possibilidades de que ele aprenda tudo isso, sem ficar cansado ou entediado. E esse é o desejo, essa é a dobra que revolve o nosso ser, traz à tona a força e redobra essa força. Isto é uma micropolítica. Enfim, este seria um assunto para falarmos por muito tempo, mas como o tempo, este senhor dono das horas, vive a correr, não podemos perdê-lo de vista. Então, o que falamos até agora é para mostrar, ou não, que nossas pequenas atitudes, as micropolíticas, a revolução, ou seja: revolver, remexer, mudar de baixo para cima, e o desejo de mudança, podem ser feitos em pequenos atos, pequenos projetos que resolvem muito mais do que se fossem grandes projetos, escritos, analisados, digitados, registrados, carimbados e que no processo final, se avaliarmos a qualidade do que foi feito, arquivados.

Aqui paramos de transcrever a fala da prof. Roselaine, visto que ela estimulava os sujeitos pesquisados a interagirem com ela e com o grupo. A conversa em si acabou tomando a manhã inteira e para refletirmos um pouco,

transcrevo as três falas e mais alguns comentários dos participantes. Nesta roda não foi possível utilizar a dinâmica do picadinho em função da convidada nos trazer esta espécie de palestra como contribuição, pois embora tenha havido muita participação e até alguns debates, os pesquisados optaram por não interromper para fazer registros, e estes foram sendo feitos individualmente ao longo das falas.

S11- Quando eu entrei pro doutorado, tinha um seminário que estudava Foucault e Deleuze e como tínhamos que fazer alguns seminários, eu optei por este. A ideia que eu tinha de Foucault era que tudo tinha que ser problematizado e que por aí entraríamos em eternos e infundáveis debates sobre tudo. Nas primeiras aulas eu pensava: mas o que é que eu tô fazendo aqui? Mesmo com todo o acúmulo que eu tinha depois de anos e anos de estudo, eu achava que estava perdendo meu tempo ali, porque eu fazia doutorado, mas trabalhava em uma escola de ensino fundamental, de vila, lugar onde a gente tinha que se virar do avesso prá conseguir dar uma aula de meia qualidade, dado tudo que já falamos aqui. Mas quando eu comecei a entender o que a professora falava, eu vi que aquilo era o que eu precisava para me entender. Quando Deleuze dialogava com Foucault e falava na dobra, que com determinadas ações se faz a dobra da força interior sobre ela mesma, ou seja, refazer em si o poder que se tem sobre si mesmo, o cuidado de si. E então, a partir daí, o cuidar do outro. Lembro que um dia eu falei isto pra professora e ela me disse que o meu virar do avesso já era uma forma de dobra, ali estava a dobra, porque a filosofia não se cria do éter. Foucault, Deleuze e outros filósofos não tiraram seus estudos do nada. Eles tiraram da pessoa, do ser humano, da concretude de se viver e ter que se desdobrar para viver.

S2 - Eu acho que estes tipos de temas e discussões deveriam aparecer mais nos currículos das licenciaturas. É parte do nosso fazer essa atenção sobre como trabalhar as questões que dizem respeito ao ser humano. Por exemplo, aqui na escola nós temos o PIBID, que é um projeto interdisciplinar de iniciação docente. Mas quando os alunos chegam na escola eles não conhecem a nossa realidade. Eles não entendem porque que um aluno que estuda no Navegantes acha que é menos do que um aluno que estuda no, vamos dizer, no São Luiz. Então, isto parte de um diagnóstico, questões, intervenções com os alunos para então chegar ao aqui. Isto vai gerar este tema trabalhado. Esse tema não saiu do nada, não caiu ali no grupo e pronto. Então, o que me preocupa nas licenciaturas é essa distância do que é ensinado na academia e o que é vivenciado realmente na escola. Por exemplo, os professores quando chegam recém-formados, não conhecem esse currículo oculto da escola, eles não conseguem perceber. Eles acham que é má vontade da escola, que é má vontade das turmas. Mas a escola tem uma forma de funcionamento que tem que se adaptar aos enormes problemas que surgem diariamente, mas quando os alunos do PIBID chegam, eles acham que a escola é um mundo cor de rosa. E acho que esta participação na vida da escola, que ele não conhecia enquanto educador, porque aqui eles estão se formando educadores, faz eles colocarem o pé no chão, o pé no barro, literalmente, e ver que a escola é vida, não é novela das seis. Acho, e é a minha opinião, que esses alunos que nos chegam aqui para observação, pré-estágio, estágio e PIBID, deveriam participar do Mais Educação. Porque ali, eu penso, acontece a dobra que tu falas, Rose. Ali a gente precisa buscar forças para se redefinir. E não é fácil, não é mesmo. Acho que esse cuidado de si, que tu e a colega (S11) trazem é o que permite que a gente cuide do

outro. E eu preciso de muita força, muito cuidado de mim. E o outro não é um outro estranho. Acho que é por isto que tanto professor fica doente. Esse outro que a gente fala é esse nosso aluno que tem que ficar o dia na escola porque o pai tá preso e a mãe no semi aberto trabalha no centro como flanelinha e prostituta. Aquele aluno que vem de chinelo no inverno, com pouca roupa e é aqui que ele tem alimentação. Eu não posso chegar aqui no turno inverso e mandar ele fazer continhas ou jogar bola. Eu tenho que cuidar desse aluno, cativar para que ele não fique na rua, fazendo aviãzinho ou coisa pior. Então, trazer a universidade para dentro da escola, para que esse aluno aprenda a ser professor dos dias de hoje, porque ele é formado para ser um professor da década de 1950. Acho que falta muita coisa, mas acho que a gente está conseguindo emparelhar essa luta e acho que o Mais Educação cumpre um pouquinho desse papel.

S3 – Bem, eu devo confessar que comecei a participar aqui só por um pouco de curiosidade, até porque eu achei legal essa coisa de fazer formação aqui dentro da escola, pois essas reuniões com trezentas pessoas, onde ninguém presta atenção, todo mundo fica conversando e a gente não aprende nada, gasta vale transporte e muitas vezes tem que recuperar aula, não serve para muita coisa. E eu confesso também que, como a gente já disse, o Mais Educação como foi feito na escola era mais uma coisa imposta de que uma vontade, um desejo, com a senhora diz. Mas depois de ler alguns textos e ouvir muito o que cada colega diz, pois a gente raramente tem tempo de ficar conversando na escola, eu gostei. No tempo livre a gente fala de aluno, da novela, dos maridos e filhos e nos últimos tempos a gente quase não fala, fica todo mundo sentado olhando no *whatsapp*. Esses nossos encontros me fizeram olhar um pouquinho diferente pro que é Educação Integral, escola de tempo integral e o que a gente pode fazer, sim, até porque o pouco que a gente puder fazer já é muito dentro do que se tem.

Esta foi, na opinião da pesquisadora, uma das rodas mais interessantes, pois segundo o próprio grupo, neste momento eles já estavam mais maduros dentro das discussões. E talvez este tenha sido o momento ideal, pois discutir filosofia é fundamental para qualquer pessoa, ainda mais quando se está em uma escola, seja na condição de aluno ou de educador.

Outro fato que chamou a atenção da pesquisadora foi a importância dada a esta roda, com certeza pela participação de uma professora doutora de uma grande instituição de ensino. Neste dia, de temperatura amena e sol brilhante, todos os convidados para participarem da pesquisa se fizeram presentes.

Neste dia não foi feita a Ata, em função da exiguidade do tempo, pois mesmo depois de termos oficializado o final da conversa, os professores e a convidada continuaram trocando ideias, conversando e debatendo sobre questões das filosofias apresentadas naquela manhã. E mais uma vez a pesquisadora se surpreendeu, pois a receptividade foi muito grande e a sensação de que o caminho a ser trilhado era aquele, nos fez sentir muito bem pelas escolhas feitas.

Com estas análises e reflexões, concluímos que seriam necessárias mais duas rodas de conversa para tentarmos concluir este trabalho. E assim se fez.

### **6.8 Sétima Roda de Conversa: As cartas, ou telegramas, na mesa. Quem éramos e quem somos agora**

A sétima roda de conversa se deu no dia 08 de julho, na sala de reuniões da escola. Começamos esta roda com a proposta de como faríamos o resgate das nossas discussões, a sistematização final das nossas conversas e escritos e como se daria a elaboração de uma proposta de documento para ser encaminhado à escola, na perspectiva de contribuir com o PPP em fase de elaboração.

Para a questão formal do documento, propusemos as leituras das atas, das cadernetas, de algumas perguntas trabalhadas e de todas as falas registradas em cada roda. Para as questões subjetivas, propusemos as leituras dos telegramas e das perguntas deixadas em alguns momentos da intervenção, que reproduzimos aqui:

P1: O que é o Programa Mais Educação?

P2: O que é currículo?

P3: Escola e o Currículo. Uma dupla perfeita?

P4: Mas, e o texto impresso em folhas coloridas de papel arroz?

P5: Por que será? (Pergunta feita ao final da quarta roda de conversa, quando os sujeitos pesquisados escreveram os telegramas).

Iniciamos esta roda lendo as cinco Atas das primeiras cinco rodas de conversa, as dezoito falas das seis rodas, as cadernetas e os participantes sugeriram ler as telas que ainda estavam expostas nas paredes. A ideia era que após estas leituras discutíssemos as perguntas.

No entanto, e sempre respeitando as sugestões do grupo e sua dinâmica própria, essas leituras também se transformaram em debates e ocuparam a manhã inteira. Esta situação nos levou a redimensionarmos, mais uma vez, nosso calendário de intervenções, e se optou por continuarmos no turno da tarde, já que a

escola estaria, como de hábito, aberta. Voltamos no turno da tarde, discutindo as duas primeiras perguntas:

P1: O que é o Programa Mais Educação?

P2: O que é currículo?

Esta foi a tarefa mais tranquila do ponto de vista formal, pois além da documentação ofertada e produzida, estes são temas com indicadores legais e orientações acadêmicas. E os participantes, como alunos que somos, responderam a estas duas perguntas com as formulações já feitas nas rodas anteriores.

No entanto, a pesquisadora questionou se naquele momento eles tinham clareza absoluta do que significava aqueles dois temas/conceitos. Questionamento este que gerou muitas falas e intervenções.

Estas falas demonstraram, sob a luz do que havíamos estudado, que os sujeitos da pesquisa tinham propriedade sobre o que falavam. E ultrapassam a etapa estabelecida: eles informam que a escola e o currículo (pergunta nº3) podem formar uma dupla perfeita se o currículo for feito na escola e para a escola, levando em consideração todas as questões amplamente discutidas sobre o tipo de alunos que temos, suas vidas, suas singularidades, suas famílias, a comunidade e a realidade em que todos estes elementos se inserem. Sempre lembrando que este conjunto também é formado pelos educadores dessa escola. Ou seja, um currículo vivo para uma escola viva.

Conforme havíamos proposto, para as questões subjetivas, faríamos as leituras dos telegramas e das perguntas deixadas em alguns momentos da intervenção, que reproduzimos aqui:

P4: Mas, e o texto impresso em folhas coloridas de papel arroz?

P5: Por que será? (Pergunta feita ao final da quarta roda de conversa, quando os sujeitos pesquisados escreveram os telegramas).

Começamos então com as leituras dos telegramas. Nossa cápsula do futuro estava com 78 telegramas. Pela total impossibilidade de ler cada um, visto que já estávamos no segundo turno da sétima roda de conversa, os sujeitos pesquisados

sugeriram que cada um escolhesse o telegrama que achasse mais completo ou decisivo dentro das suas observações. Ou seja, aquele que mais representaria suas opiniões.

Naquele momento contávamos com quatorze participantes. Cada um escolheu seu telegrama e todos foram lidos. Transcreveremos três destes telegramas, aos quais nomearemos pela letra T.

“Paciência, força, dedicação e carinho. Tu és professora. Não és mágica, nem fada nem bruxa. Aqui tu aprende. Lá tu ensina” (T1, 1ª RODA DE CONVERSA).

O currículo que a escola precisa pode e deve ser feito na escola, dentro da escola e com a escola. Trabalhar com o aluno aquilo que ele precisa conhecer e não o que me disseram que ele tem que aprender, afinal: currículo é o conjunto de práticas que acontecem na escola. (T2, 3ª RODA DE CONVERSA).

Eu professor ou professora posso achar difícil trabalhar com o ME e se ele for para o PPP eu terei que trabalhar. Se eu posso ensinar de manhã com a palmatória do conteúdo, eu posso ensinar bem melhor de tarde, com a liberdade de ensinar o que eles precisam e gostam. (T3, 5ª RODA DE CONVERSA).

Começamos a analisar as falas dos telegramas e quando eu sugeri acrescentar neste trabalho estes três registros, alguns participantes sugeriram trocar o primeiro registro. No entanto eu expliquei que havia decidido escolher aquele, justamente por ter ficado confusa e não ter entendido o sentido do que estava escrito ali.

O autor do telegrama explica que naquele primeiro encontro ainda estava muito perdido sobre o que era o PME, como deveriam trabalhar e não se sentia à vontade para realizar esta tarefa. Disse que na verdade tinha medo, pois entendia como muita responsabilidade ter que trabalhar em um projeto que não confiava e nem conhecia bem. Mas que gostava da profissão que tinha abraçado e era preciso seguir em frente, pois paciência era o que não lhe faltava e acreditava que a disciplina que ministrava, favorecia um trabalho no contra turno, por isto a bruxa e a fada.

O segundo telegrama traz uma espécie de sentimento coletivo do grupo. Os participantes incluíram nessa fala que a discussão sobre o currículo foi muito

importante para acrescentar alguns saberes que, ou não foram adquiridos na academia ou haviam se perdido com o tempo.

No entanto, o principal fator elencado, foi o fato de discutirem o currículo em grupo, dentro da escola e no tempo atual, pois antes, segundo eles, essas discussões foram feitas na faculdade, em palestras generalistas ou cursos que falam da escola, não desta escola. Eles acharam que foi fundamental debater questões pensando no aluno A ou B, nas disciplinas X ou Y, nas facilidades e dificuldades encontradas no Navegantes e não em outra escola. Ou seja: discutir a concretude do currículo daquela escola, exatamente aquela, naquele lugar, naquele bairro, naquela realidade.

O terceiro telegrama fala, mais uma vez, do medo do novo e das possibilidades de flexibilização do trabalho, uma vez que o PME permite a liberdade de escolha do professor, sem se fixar na rigidez do currículo imposto ou do cumprimento obrigatório dos conteúdos, como já falamos anteriormente. A liberdade, no caso das oficinas, não é só dos professores.

É também dos alunos visto que eles podem escolher o que querem aprender, em que oficinas querem se inscrever e o que será feito. Também no acompanhamento pedagógico, estas práticas podem ser diferenciadas, pois ali se trabalha com a aprendizagem, com o que o aluno já traz na sua bagagem de estudos do turno comum. E, se mesmo assim, a bagagem for pequena, é possível acrescentar e reforçar essa aprendizagem, com a intenção de suprir as deficiências, como bem explicitava Giolo (2012), na primeira roda de conversa, ao dizer que no turno regular falta tempo para a aprendizagem e que, na maioria das vezes, ela não pode ser complementada em casa por falta de recursos materiais ou humanos.

Já neste momento, a pesquisadora consegue perceber uma mudança de discurso e de visão das questões propostas, por parte dos sujeitos participantes. Já se consegue observar como as falas cresceram qualitativamente e foram aos poucos se tornando semelhantes. Essas semelhanças, a nosso ver, decorrem das discussões, debates e troca de ideias. Surgem das subjetivações que vão formando uma consciência do estar ali, naquele espaço, naquele momento, gestando algo, se auto gestando enquanto professor. E este fato, mesmo que seja a nossa percepção, nos faz acreditar que o trabalho teve pontos positivos.

Seguindo, passamos para as perguntas que restaram. Aqui se observa a curiosidade dos participantes e a expectativa da pesquisadora, pois cada um apresentou a sua pergunta. Começamos com a pergunta da pesquisadora, lá no final da terceira roda de conversa: “Mas, e o texto impresso em folhas coloridas de papel arroz?” (P4).

Desta vez a dúvida foi dos pesquisados. O grupo comentou que não entenderam esta pergunta, que nas folhas coloridas de papel arroz estava escrita uma pergunta, e não um texto. Não entendiam o que eu queria perguntar nem o que eu queria dizer com isto.

Neste instante de dúvidas, a pesquisadora pediu que lhe apresentassem as folhas coloridas com as perguntas. Dois pesquisados responderam que não sabiam onde estavam, que talvez tivessem perdido. Quatro deles haviam jogado fora ao final da roda de conversa, três entregaram as folhas dobradas ou um pouco amassadas e outros seis haviam guardado junto ao material e as folhas estavam como no dia em que receberam.

A pesquisadora explicou que aquelas pequenas folhas coloridas com apenas uma frase escrita, serviram para mostrar a importância de algumas coisas. Sim, era uma metáfora, era uma brincadeira, mas também era cultura, filosofia, conhecimento, valores, alimento. Era currículo.

Quando decidimos escrever aquela pergunta, naquele pedaço de papel, com aquela forma, com aquelas cores e naquele material, quisemos mostrar aos alunos como pode ser complexa e ao mesmo tempo simples a ideia de currículo. Mesmo que simbolicamente, aquele pedaço de papel demonstrava como, em um corpo, poderíamos ver a arte nas suas cores e formas.

A filosofia nas suas perguntas. A matemática, nas formas e medidas. A química nos produtos de confecção e coloração. A biologia no componente da produção e tantas outras informações e saberes.

Para isto basta saber olhar. Mas a pesquisadora também pretendeu mostrar que aquele pequeno papel representou valores, pois o cuidado que alguns tiveram e outros não, podem demonstrar a importância, ou não, que damos para determinados temas. E por fim, mas não a última, o alimento. Uma das funções daquele pequeno pedaço de papel poderia ser a função de alimentar algo ou alguém, afinal era feito de material comestível.

O que quisemos dizer com esta representação é que, quando falamos em escola, em sermos escola, queremos dizer que o currículo tem que ser algo nosso, do qual nos apropriamos. Algo que construímos, fazemos, organizamos. Cuidamos. Currículo pode ser até o conjunto das disciplinas de português, matemática, ciências, filosofia etc. Mas esta é só uma parte, só um pedaço. Logo, os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores, técnicas e artes a que todo o ser humano tem direito. Ou seja, currículo não é um amontoado de conteúdos. “Currículo é vida” (ARROYO, 2012, p. 37).

E então, chegamos à pergunta feita ao final da quarta roda de conversa, quando os sujeitos pesquisados escreveram os telegramas: “Por que será?” (P5). A pesquisadora perguntou aos alunos qual o significado daquela pergunta e o motivo de ser escrita nos papéis coloridos dos envelopes das provas.

Eles então responderam que ao final das provas e durante alguns debates, eles perceberam como é difícil pensar o trabalho do professor com todos os elementos envolvidos, toda a complexidade da sua execução e as consequências de tudo o que é feito. O mecanicismo que transforma o trabalho docente nas escolas públicas faz com que os professores, ao invés de estimularem seus alunos a pensar, parem de pensar. Tudo se torna automático.

Se o próprio professor fica descontente ao se colocar no lugar do aluno e responder perguntas e questões, por que só avalia seus alunos aplicando provas? Eles mesmos respondem que, talvez, a oportunidade de trabalhar com propostas diferenciadas como o Mais Educação, possam trazer novos ensinamentos para cada um deles, na forma de desenvolver suas aulas e aplicar suas avaliações.

Eles disseram também que esta pergunta poderia servir para estas respostas dadas, que elas servem para muitas outras respostas, mas servem principalmente para outras milhares de não respostas. Disseram que a cada roda de conversa que tivemos, saíram com algumas certezas, mas também saíram com dezenas de outras perguntas ainda sem resposta.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação continuada na escola e dentro da escola permite um aprimoramento e maior compreensão da necessidade de novas práticas pedagógicas, uma vez que nestes momentos os professores dialogam, discutem teorias, repensam práticas e elaboram propostas de trabalho colaborativo, ultrapassando as barreiras do individual e favorecendo as práticas coletivas. Neste momento de repensar a formação, se percebe a necessidade de refletir sobre a profissão, sobre a sociedade, sobre o meio no qual se está inserido e a consequente necessidade de um PPP que acompanhe as mudanças da sociedade. Projeto este que contemple a constante renovação de ideias firmando o compromisso inarredável pela busca de uma educação de qualidade.

Este compromisso implica definir currículos que permitam práticas heterodoxas, criativas, heterogêneas e inclusivas, com amplo espectro social e que espelhe a escola como importante espaço onde se constitua uma cultura de formação, que possa subsidiar os envolvidos no trabalho escolar e que tente subverter a noção de que escola pública é apenas espaço de repetição de conteúdos pré-estabelecidos pelas leis e regras que regem a educação no Brasil. Nesta perspectiva, o processo de formação tem como aliado importante à pesquisa interventiva, uma vez que se pode propor mudanças e revolver as práticas antiquadas, disformes e distantes da realidade vigente e buscar o material com o qual se pode moldar novas estruturas de pensamentos, ações e práticas de enfrentamento das dificuldades e problemas existentes.

Objetivando contribuir para o avanço dos debates e configurações dos modelos educativos que hoje são propostos para as escolas públicas, realizamos a pesquisa interventiva na EEEF Nossa Senhora dos Navegantes e a metodologia utilizada foram as rodas de conversa. Esta intervenção se efetivou com uma formação de professores em contexto e trouxe para a escola a discussão de como possibilitar mudanças que visem a Educação Integral, proposta pelo PME.

Essas mudanças, obrigatoriamente, passam por iniciativas e inovações pedagógicas e pela reflexão sobre o currículo. Passam por uma reestruturação curricular que permita diferentes ações educativas, requalificação dos tempos, dos espaços escolares das práticas curriculares.

As transformações podem ocorrer com a operacionalização de um projeto coletivo voltado à Educação Integral, que reúna escola e comunidade e onde todos esses agentes possam participar efetivamente das decisões e desenvolvimento desse projeto. Que se responsabilizem coletivamente pela educação dessas crianças e jovens.

Dessa forma iniciamos a intervenção no mês de maio, com a reflexão sobre os pressupostos histórico-teóricos sobre a escola de tempo integral e a Educação Integral, sobre espaços, tempos e resgatando informações sobre legislação referente ao tema. O Trabalho continuou com o debate sobre o currículo, as percepções dos sujeitos pesquisados sobre este e sua possível reorganização.

As discussões foram amplas, fortes e determinantes para essa iniciativa, pois também trouxeram elementos que influenciam nas ações escolares e que não

estão especificadas no currículo, como as questões sociais dos estudantes e da comunidade, a democratização da escola, a hierarquização das ações do poder público que impacta diretamente a educação, entre outros. O fato da formação não estar engessada em um planejamento linear e vertical, possibilitou que os pesquisados contribuíssem com temas e materiais de vários autores além dos que propusemos. Iniciativas como estas auxiliaram, inclusive, na percepção de que as rodas de conversa e a formação já estavam contribuindo para que os sujeitos repensassem um pouco suas práticas e com embasamento teórico que permitam avançar nas propostas de alterações curriculares.

Com uma concepção participativa continuamos nossas rodas de conversa e, na condição de pesquisadora, fizemos algumas reflexões sobre a própria prática, uma vez que muitos sujeitos participantes redimensionaram algumas propostas de dinâmicas e as reaproximaram das suas realidades no levando para suas realidades. Estes processos, que mesmo parecendo simples e ingênuos talvez, nos remetem a alguns ensinamentos Freireanos, pois enquanto ensinava, aprendi. E, quem se propõe a fazer uma formação, acabada sendo formada também. Esta conclusão foi importante para que seguíssemos em frente e com mais sentimento de responsabilidade no processo, pois os sujeitos haviam abraçado a proposta, e isto é estimulante para nosso trabalho de educador.

Continuamos a intervenção e a cada início de roda de conversa, onde refazíamos a caminhada com as leituras das cadernetas (metacognição), dos diferentes escritos pessoais, dos escritos coletivos, das opiniões e observações, percebíamos, todos nós, que as falas já estavam mais articuladas. As observações e proposições estavam mais embasadas no tema de Educação Integral, escola de tempo integral e reestruturação curricular e que já havia uma organização de saberes próprios e adquiridos, que muito contribuiu para o processo.

Essas reflexões e concepções foram formando aos poucos um conjunto de apropriações e informações que permitiram atingir o objetivo proposto, que era a criação de um conjunto de sugestões para a reestruturação curricular da escola, que colocaremos nos anexos desse trabalho. Ao final da intervenção podemos perceber as pequenas mudanças que houve no grupo em todo seu contexto, as micropolíticas, que de alguma forma, auxiliados por pressupostos teóricos, pedagógicos e científicos, nos tornaram enquanto grupo e enquanto indivíduo, um

pouco mais consistentes, seja pela partilha de saberes científicos, de saberes empíricos ou até mesmo pela partilha de saberes humanos, pois o educador é antes de tudo um artífice, suas ferramentas são as suas práticas e o resultado esperado – esperançado – é a aprendizagem do educando e de si mesmo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. M.; GALIAZZI, M. C. A formação do professor em Rodas de Formação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/550/532>. Acesso em: 08 jul. 2016.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e dignoviver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2016.

AZEVEDO, J. C. **Escola cidadã**: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTLE, P. **O que é comunidade?** Uma perspectiva sociológica. Disponível em: <http://cec.vcn.bc.ca/mpfc/whatcomp.htm>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1982.

BRANCO, V. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRANDÃO. C. R. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 abr. 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 07 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 set. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em: 06 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 06 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm). Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 jun. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2264.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm). Acesso em: 06 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saiba Mais – EAB**. Brasília, [200-]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16738>. Acesso em: 28 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 20 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf). Acesso em 25 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 de nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 03 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf). Acesso em: 06 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jan.

2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 01 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pelotas/panorama>. Acesso em: 08 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-cecipe-seb-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-cecipe-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 09 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/01/passo\\_a\\_passo MAIS -EDUCACAO cm 2013.pdf](http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/01/passo_a_passo MAIS -EDUCACAO cm 2013.pdf). Acesso em: 04 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação**: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Brasília, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro\\_pioneiros\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf). Acesso em: 18 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 21 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Integral**. Brasília, DF, [201-?]. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/component/content/article/15-principal/56-historico-programa-mais-educacao>. Acesso em: 04 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta**. Brasília, DF, [201-?]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16739](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739). Acesso em: 01 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 06 ago. 2016.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Escolar e Atenção Integral à Criança. In: Subsídios para uma proposta de atenção integral à criança em sua dimensão pedagógica. **Cadernos de Educação Básica**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2016.

CHAGAS, M. A. M.; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.  
COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COLEÇÃO Os Pensadores: Galileu Galilei. 2. ed. São Paulo: Abrill Cultural, 1979.

CORDEIRO, C. M. F. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, mai./ago. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9804/11376>. Acesso em: 07 jul. 2016.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Unicamp, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO OSCAR NIEMEYER. **Oscar Niemeyer/Vida**. Rio de Janeiro, [201-?]. Disponível em: <http://www.niemeyer.org.br/biografia/1907-1930>. Acesso em: 06 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Oscar Niemeyer dos Centros Integrados de Educação Pública**. Rio de Janeiro, 1983. **il.** Disponível em: <http://www.niemeyer.org>. Acesso em: 06 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Centro Integrado de Educação Pública**. Rio de Janeiro, 1988. **il.** Disponível em: [www.niemeyer.org.br/obra](http://www.niemeyer.org.br/obra) Acesso em: 06 jul. 2016.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 7, n.18, p. 65-137, mai./ago. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a04.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, mai./ago. 1989.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 56 p.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

LÔBO, Y. L.; VOGAS, E. C.; TORRES, A. C. **Darcy Ribeiro: o brasileiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Atividade Escolar: Sendas Percorridas**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992. 235 p., v. 1. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11781>. Acesso em: 25 jul. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. S. Ampliação do tempo escolar e aprendizagens significativas os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, J. (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 267-276.

MAMEDE, I. A integração da universidade para a formação em educação integral. In: MOLL, J. (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-245.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLL, J. Conceitos e Pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? In: **Salto para o Futuro: Educação Integral**. Ministério da Educação, Brasília, DF. 2008. p. 11-16. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4\\_TV\\_Escola\\_Educacao\\_Integral.pdf](http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf). Acesso em: 30 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 27-32.

\_\_\_\_\_. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.129-148.

MONTEIRO, S. R. R. P, O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, RS, v. 17, n. 2, p. 29-40, jul./dez. 2011.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPE, 1999.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRN, 1999.

MOURA, D. G. de; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PADILHA, P. R. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-206.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33515/36253>. Acesso em: 18 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão escolar e sobre o papel da escola básica. São Paulo: USP, 1998.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. de. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PAULILO, M. A. S.; JEOLÁS, L. S. Jovens, drogas, risco e vulnerabilidade: aproximações teóricas. **Serv. Soc. Rev.**, v. 3, n. 1, p. 39-60, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v3.pdf#page=39>. Acesso em: 20 nov. 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/mod\\_resource/content/3/A%20avali%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas%20Perrenoud%20Porto%20Alegre%20Artmed%201998..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/mod_resource/content/3/A%20avali%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas%20Perrenoud%20Porto%20Alegre%20Artmed%201998..pdf). Acesso em: 06 dez. 2015.

PIMENTEL, G.; BERNARDES, L.; SANTANA, M. **Biblioteca Escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 117 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio\\_esc.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf). Acesso em: 01 mai. 2016.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 54-84.

PREFEITURA DE PELOTAS. **Localização do Município de Pelotas (RS)**. Pelotas, RS, [20--?]. 1 mapa, Color. Escalas variam. Disponível em: <http://www.pelotas.com.br>. Acesso em: 05 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Mapa da localização da EEEF Nossa Senhora dos Navegantes**. Pelotas, RS, [201-?]. 1 mapa, Color. Escalas variam. Disponível em: <http://www.pelotas.com.br>. Acesso em: 05 mar. 2016.

QUINTANA, M. **O Tempo**. Disponível em: <http://quintanaparasempre.blogspot.com.br/2010/07/o-tempo.html>. Acesso em: 28 ago. 2015.

RABELO, M. K. O. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, 2012. p. 118-128.

RIBEIRO, D. **O livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012. Introduz modificações na Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. **Diário oficial [do] Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 16 mai. 2012. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.990.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2016.

RODRIGUES, I. A. **Uma Revolução Urbana Em Pelotas**. Pelotas, RS: Particular, 2012.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-37.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, SC, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244/4251>. Acesso em: 06 mar. 2016.

SPERANDIO, A.; CASTRO, J. M. P. Mais Tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES). In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 319-335.

TEIXEIRA, A. S.; AZEVEDO, F.; DORIA, A. P. A. S.; LOURENÇO FILHO, M. B.; PINTO, R.; PESSÔA, J. G. F.; MESQUITA FILHO, J.; BRIQUET, R.; CASASSANTA, M.; CARVALHO, C. D.; ALMEIDA JR., A. F.; FONTENELLE, J. P.; BARROS, R. L.; SILVEIRA, N. M.; LIMA, H.; VIVACQUA, A.; VENANCIO FILHO, F.; MARANHÃO, P.; MEIRELLES, C.; MENDONÇA, E. S.; ALBERTO, A. A.; REZENDE, G.; CUNHA, N.; LEMME, P.; GOMES, R. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: 18 nov. 2016.

TEIXEIRA, A. **Aeducação não é privilégio**. São Paulo: Nacional, 1967.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. C. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. **Roda & Registro**, 2004. Disponível em: [https://www.academia.edu/2116274/Rodas\\_e\\_narrativas\\_caminhos\\_para\\_a\\_autoria\\_de\\_pensamento\\_para\\_a\\_inclus%C3%A3o\\_ea\\_forma%C3%A7%C3%A3o?auto=download](https://www.academia.edu/2116274/Rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria_de_pensamento_para_a_inclus%C3%A3o_ea_forma%C3%A7%C3%A3o?auto=download). Acesso em: 22 jan. 2016.

ZIENTARSKI, C.; OLIVEIRA, C. S.; PEREIRA, S. M. A educação e a escola brasileira: dialogando com Freire e Gramsci. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 5, n. 53, p. 01-12, set. 2010. Disponível em: <http://rieoei.org/index.php>. Acesso em: 20 mar. 2016.



## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)  
MESTRADO PROFISSIONAL  
CAMPUS JAGUARÃO

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título do projeto:** A formação continuada de professores na escola de tempo integral e a possibilidade da reestruturação curricular para a implantação da Educação Integral.

**Pesquisador responsável:** Angela Machado Tavares

**Instituição:** Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

**Telefone celular do pesquisador para contato:** (53) 984315505

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa intitulada **A formação continuada de professores na escola de tempo integral e a possibilidade da reestruturação curricular para a implantação da Educação Integral** que tem por objetivo provocar na escola o debate sobre formação em tempo integral, seus desafios e perspectivas.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

O projeto consiste em desenvolver atividades práticas na forma de encontros para discutir, estudar e aprofundar questões referentes a formação em tempo integral, seus desafios e perspectivas, e proporcionar a integração dos envolvidos no processo de consolidação da escola de tempo integral como uma nova perspectiva curricular.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, revistas, periódicos, sites e (ou outra forma de divulgação). Também serão apresentados na conclusão dessa pesquisa e disponibilizados à comunidade escolar desta instituição.

Após ser esclarecida(o) sobre as informações ou dúvidas, por gentileza assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra



será arquivada pela pesquisadora responsável.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Angela Machado Tavares - Pesquisadora Responsável

---

Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha – Orientador

Jaguarão (RS), \_\_\_\_ de \_\_\_\_ \_\_\_\_\_ 2017

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefone: (55) 3413 4321 - Ramal 2289 ou ligações a cobrar para 55-84541112. E-mail: cep@unipampa.edu.br

## **APÊNDICE B** - Questionário diagnóstico aplicado aos professores

Prezado Professor:

O presente questionário tem por objetivo investigar as suas impressões sobre a Educação Integral e a formação docente para desenvolver este trabalho na

escola. Para tanto, suas opiniões e respostas são muito importantes. Agradeço antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração nesta pesquisa.

## **1 Dados Gerais**

### **1.1 Idade (em anos)**

até 30     31 a 40     41 a 50     Mais de 50

### **1.2 Tempo de atuação no magistério (em anos)**

até 5     6 a 10     11 a 15     16 a 20     mais de 20

### **1.3 Tempo de atuação na Escola (em anos)**

até 5     6 a 10     11 a 15     16 a 20     mais de 20

### **1.4 Tempo de atuação na rede estadual (em anos)**

até 5     6 a 10     11 a 15     16 a 20     mais de 20

### **1.5 Nível de formação acadêmica: (marque somente o maior nível)**

Curso Normal                       Licenciatura                       Bacharelado

Especialização                       Mestrado                       Doutorado

Área de formação: \_\_\_\_\_

1.6 Carga horária semanal (em horas)na escola \_\_\_\_\_

## **2 Questões referentes à temática da pesquisa:**

2.1 Qual a sua concepção de Educação Integral

2.2 Qual a sua concepção de Escola de tempo Integral

2.3 Qual a sua concepção de Currículo

2.4 Como você entende a experiência da Escola de Tempo Integral que se desenvolve na sua escola?

2.5 Na sua opinião, quais as expectativas e os desafios que o Programa Mais Educação trouxe para a escola?

**2.6 Quais práticas/modalidades você considera mais produtivas ou importantes para o desenvolvimento do seu trabalho na escola de tempo integral? (Informe até 3)**

Eventos promovidos pela SMED     Cursos de extensão     Oficinas

Reuniões pedagógicas     Cursos nas universidades da cidade

Saídas de campo     Ciclo de estudos     Rodas de conversa

Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**2.7 Das propostas de formação continuada abaixo descritas, quais você entende que sejam mais produtivas?**

Eventos promovidos pela SMED     Cursos de extensão     Oficinas

Reuniões pedagógicas     Cursos nas universidades da cidade

Saídas de campo     Ciclo de estudos     Rodas de conversa

Outros. Quais? \_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração

Angela Machado Tavares

Mestranda em Educação - UNIPAMPA



**APÊNDICE C** – Documento - Proposta para a escola

Proposta De Alteração Curricular Para A Implantação Do Programa Mais Educação  
Na Escola Nossa Senhora Dos Navegantes – Pelotas/Rs

Esta proposta é decorrente do trabalho de intervenção realizado na escola e objetivou a discussão sobre a Educação Integral, a escola de tempo integral e a reestruturação curricular como forma de implantação do Programa Mais Educação.

No desenvolvimento do trabalho, ocorreram ciclos de formação pedagógica, aos quais denominamos Roda de Conversa, onde professores e gestores da escola ampliaram o debate acerca do tema proposto, buscando sempre a integração dos sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, famílias e comunidade – e a tomada de consciência dos seus potenciais, como parte articuladora de ações que efetivem, de fato, a formação integral das crianças, adolescentes e jovens, para que estes tenham a oportunidade de tornarem-se cidadãos autônomos e sujeitos de si.

A implantação do Programa Mais Educação é primordial para a caracterização da escola de tempo integral. O Projeto Político Pedagógico é o alicerce e pilar para que se façam conexões e articulações que permitam diferentes ações educativas, requalificação dos tempos, dos espaços escolares de educação e das práticas curriculares. Estas articulações passam, obrigatoriamente por iniciativas e inovações pedagógicas e pela reflexão sobre o currículo. Passam por uma reestruturação curricular e podem ocorrer com a operacionalização de um projeto coletivo voltado à Educação Integral, que reúna escola, família e comunidade. Passam pela construção de um currículo que acrescente significados, situações de vida dos alunos, onde se possa trabalhar os diversos campos do conhecimento relacionados à vida deste aluno, neste local em que ele está inserido e nesta realidade. Um projeto onde todos esses agentes possam participar efetivamente das decisões. Que se responsabilizem pela educação dessas crianças e jovens, pelas possibilidades de mudanças e pela sua formação em um ser cidadão.

Neste sentido, e ao final do nosso trabalho, entendemos que a escola está pronta para desenvolver o Programa Mais Educação de forma qualificada visando à Educação integral.

**APÉNDICE D - Registros fotográficos**



Fonte: acervo da pesquisadora (2016)



Fonte: acervo da pesquisadora (2016)



Fonte: acervo da pesquisadora (2016)



Fonte: acervo da pesquisadora (2016)

## ANEXOS

## ANEXO A – Escrita de Professores

  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Projeto Desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora dos Navegantes  
 Mestranda: Angela Tavares

Roda de Formação: 3

1 - Trabalhando os conteúdos de seu componente curricular/disciplina, você acredita ser possível desenvolver conteúdos diversificados visando a educação integral do aluno?

2 - Dentro do currículo da escola, quais aspectos você entende que podem ser priorizados para a construção do currículo voltado para a escola de tempo integral?

3 - Quais as experiências que podem auxiliar nessa construção?

Discussão de textos

Video: Palestra Miguel Arroyo Escola Currículo e Mudança

<https://www.youtube.com/watch?v=58n3hxG9HxE>

---

1- Sim, pois muitas vezes o que nos apresenta os livros didáticos, não condizem com a realidade da comunidade e/ou do aluno. Muitas vezes, fatos acontecidos no bairro podem e devem ser usados para integrar conteúdo/realidade.

2- Aspectos que possam ajudar na formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres e que atendam a formas de lazer que, na maioria das vezes, não são do alcance do aluno carente. Ex: música instr

**ANEXO B – O Telegrama**

Eu, Professor ou professora penso achar muito difícil trabalhar com o Mais Educação. E se ele for para o PPP, eu teri que trabalhar. Se eu posso ensinar demais com a palmatória do conteúdo, eu posso ensinar bem melhor de outro, com a liberdade de ensinar o que eles precisam e gostam. 5 zoda de conversa

Fonte: acervo da pesquisadora (2016).

**ANEXO C: A Fábula Mito do Cuidado (Fábula de Higino)**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**A FÁBULA MITO DO CUIDADO (Fábula de Higino)**

“Certo dia, ao atravessar o rio, cuidado viu um pouco de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco de barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter.

Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto seu nome.

Enquanto Júpiter e cuidado discutiam, surgiu, de repente, a terra. Quis também ela conferir seu nome à criatura, pois fora feito de barro, material do corpo da terra. Originou-se então uma discussão generalizada.

De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa: ‘Você, Júpiter, deu-lhe o espírito: receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, terra deu-lhe o corpo: receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas, como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver. E, uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada de Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil”.