



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

ANA CRISTINA CZEGELSKI DUARTE

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES,
FLEXIBILIZAÇÕES E ARTICULAÇÕES CURRICULARES POSSÍVEIS**

**Jaguarão - RS
2016**



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

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).

D586e Duarte, Ana Cristina Czegelski
Educação Integral na Escola de Tempo Integral: concepções,
flexibilizações e articulações curriculares possíveis / Ana
Cristina Czegelski Duarte.
133 p.
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2016.
"Orientação: Maurício Aires Vieira".
1. Educação Integral. 2. Escola de Tempo Integral. 3.
Formação em Contexto. 4. Currículo Escolar. I. Título.

ANA CRISTINA CZEGELSKI DUARTE

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES,
FLEXIBILIZAÇÕES E ARTICULAÇÕES CURRICULARES POSSÍVEIS**

Relatório crítico-reflexivo apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr. Maurício Aires Vieira

Linha de Pesquisa 2: Política e Gestão da Educação

Jaguarão - RS

2016

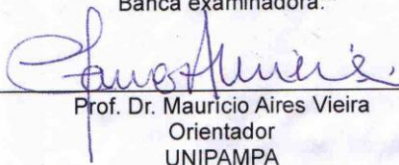
ANA CRISTINA CZEGELSKI DUARTE

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES,
FLEXIBILIZAÇÕES E ARTICULAÇÕES CURRICULARES POSSÍVEIS

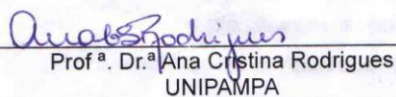
Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Curso de Mestrado Profissional em
Educação da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 30 de agosto de 2016.

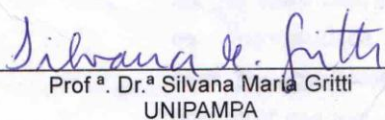
Banca examinadora:



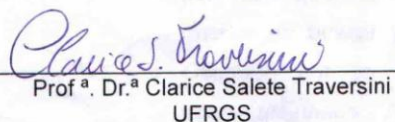
Prof. Dr. Mauricio Aires Vieira
Orientador
UNIPAMPA



Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Rodrigues
UNIPAMPA



Prof.ª Dr.ª Silvana Maria Gritti
UNIPAMPA



Prof.ª Dr.ª Clarice Salete Traversini
UFRGS

Dedico este trabalho ao meu esposo Fernando e minha filha Carolina, por me incentivarem a buscar o meu sonho e torná-lo realidade. Pela compreensão nas minhas ausências, pelo companheirismo, pela cumplicidade, pelo abraço, pelo olhar, por acreditarem que eu conseguiria, pelo amor que nos une e que me faz não desistir de buscar ser cada dia melhor. Obrigada por se aventurarem comigo nesta caminhada... Amo vocês!

AGRADECIMENTO

A Deus, dono de tudo que sou e que tenho, por me dar forças para prosseguir nesta caminhada em busca de conhecimento;

A minha mãe Elzira, de quem herdei a profissão e pelo exemplo, pelas palavras de carinho, pelo olhar sempre afetuoso, pelo incentivo constante;

Ao Professor Doutor Maurício Aires Vieira, meu orientador, por me incentivar e acreditar que eu seria capaz de construir esse processo com autonomia;

Aos professores doutores regentes dos componentes curriculares no Mestrado, Campus Jaguarão, que contribuíram com a minha formação acadêmica, com o processo reflexivo e a ampliação dos meus saberes ao longo dos períodos das aulas presenciais;

Às professoras Ana Cristina Rodrigues, Silvana Gritti e Cristina Boéssio Duarte, pela amizade, pelo profissionalismo e pelas valorosas contribuições, por ocasião da qualificação do projeto de intervenção;

Aos colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Agrícola de Tempo Integral São Miguel Arcanjo, que foram fundamentais para que este projeto pudesse ser executado, pelo auxílio, incentivo, participação, carinho, aprendizagens e colaboração na realização desta intervenção;

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, cada qual do seu jeito, pelo incentivo, pela palavra amiga, pelo companheirismo;

Aos meus familiares, indistintamente, que estiveram sempre comigo fisicamente ou em oração, me incentivando e acreditando que era possível;

A minha amiga, colega e companheira Fátima Ehlert, pela sensibilidade, acolhimento, compreensão e por percorrer comigo esta trajetória.

“[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo, ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re) significar os tempos e os espaços escolares”.

Moll (2012, p. 118)

RESUMO

Este relatório Crítico-reflexivo buscou promover o debate sobre a forma como se articulam o currículo formal e as oficinas curriculares rumo à percepção/concepção da evolução do tempo integral para educação integral numa escola pública do município de Giruá (RS), na perspectiva de repensar a hierarquia e a fragmentação do conhecimento, bem como as dicotomias: formal/não formal, aula/oficina, turno regular/turno inverso, com base em estudos teóricos e reflexões para a reorganização do currículo escolar a fim de torná-lo mais crítico, reflexivo e flexível. Foram previstos oito encontros denominados Círculos de Formação em Contexto, que reuniram a equipe gestora e os professores da EMEFATI São Miguel Arcanjo. Estes encontros tiveram importância no processo de formação dos professores a partir dos debates, apresentações de estudos de textos, seminários de discussão referentes à realidade da escola, com enfoque nos estudos do currículo da escola. Foi possível, compreender as concepções do grupo referentes à temática da pesquisa, garantindo a participação dos envolvidos. A pesquisa apresentada utilizou procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa de cunho interventiva. Os dados coletados foram analisados a partir das escritas de metacognição. Entre os achados da intervenção, cabe destacar o crescimento do grupo no que se refere ao embasamento teórico, a percepção da necessidade de mudança no que se refere à forma como os conhecimentos e conteúdos escolares estão organizados e são trabalhados, ressaltando que apesar de desenvolverem atividades diferenciadas, ainda necessitam avançar em relação à reorganização do tempo e dos espaços escolares, na melhoria da aprendizagem, na distribuição dos recursos humanos e na reorganização do currículo escolar. No que se refere à organização do currículo escolar, após os estudos e reflexões, o grupo optou pelo aprofundamento dos estudos sobre a organização do currículo por projetos de trabalhos, com a finalidade de implantar esta prática na escola. Dessa forma, os círculos de formação em contexto contribuíram para repensar a realidade da EMEFATI São Miguel Arcanjo, bem como a minha prática enquanto profissional que atua neste momento como gestora da SMEC e percebo a necessidade de avançar nos processos de formação contínua, oportunizando enquanto poder público, que a escola seja de fato este espaço de crescimento coletivo, repensar o papel da escola na sociedade, de planejar juntos, de buscar alternativas para a promoção de uma educação pública, democrática e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação integral. Escola de tempo integral. Formação em contexto. Currículo escolar.

RESUMEN

Este informe crítico-reflexivo buscó promover el debate sobre cómo se articulan los talleres formales del plan de estudios y planes de estudio hacia la percepción / concepción de evolución de tiempo completo a la educación a tiempo completo en una escuela pública en la ciudad de Giruá (RS) con el fin de volver a pensar la jerarquía y la fragmentación del conocimiento y de las dicotomías: formal / no formal, aula / taller, turno normal / inversa de cambio, basado en estudios teóricos y reflexiones a la reorganización de los programas escolares con el fin de hacerlo más crítico, reflexiva y flexible. ocho reuniones se previeron los llamados círculos de formación en contexto, que reunió el equipo directivo y los profesores de EMEFATI San Miguel Arcángel. Estas reuniones fueron importantes en el proceso de formación de los profesores de los debates, presentaciones de textos estudios, seminarios de discusión relacionados con la realidad escolar, centrándose en el estudio de programas de estudio. Fue posible comprender las concepciones del grupo en relación con el tema de la investigación, garantizando la participación de los involucrados. La investigación presentada procedimientos metodológicos empleados investigación cualitativa de la naturaleza intervencionista. Los datos fueron analizados a partir de los escritos de la metacognición. Entre los resultados de la intervención, es importante destacar el crecimiento del grupo en relación con los antecedentes teóricos, la necesidad percibida de cambio en relación a cómo el contenido del conocimiento y de la escuela se organizan y se trabajan, señalando que, si bien el desarrollo de actividades diferenciada, todavía tienen que avanzar en relación con la reorganización de los espacios de tiempo y de la escuela, mejorar el aprendizaje en la distribución de los recursos humanos y la reorganización de los programas escolares. En cuanto a la organización curricular, después de un estudio y la reflexión, el grupo optó por la profundización de los estudios sobre la organización del plan de estudios para proyectos de trabajo, con el fin de implementar esta práctica en la escuela. Por lo tanto, la formación de círculos en el contexto contribuyó a repensar la realidad de EMEFATI San Miguel Arcángel, y mi práctica como un profesional que trabaja en este momento como gerente de SMEC y darse cuenta de la necesidad de avanzar en el proceso de formación continúa proporcionando oportunidades como autoridad pública la escuela es, de hecho, este espacio crecimiento colectivo, repensar el papel de la escuela en la sociedad, para planificar juntos, para buscar alternativas a la promoción de la educación pública, democrática y de calidad para todos.

Palabras clave: Educación integral. Escuela de tiempo completo. Formación en contexto. Plan de estudios de la escuela.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Localização geográfica do município de Giruá (RS)	29
Figura 02 - Distribuição de escolas por rede de ensino	31
Figura 03 - EMEFATI São Miguel Arcanjo	36
Figura 04 - Maquete do Projeto Espaço Educativo Rural.....	40
Figura 05 - Obra em andamento - Projeto Espaço Educativo Rural.....	41
Figura 06 - Sujeitos da pesquisa	64
Figura 07 - Círculo de formação em contexto	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Demonstrativo do número de escolas por rede de ensino e localização.....	32
Quadro 02 - IDEB 4ª série/5º ano – Rede Municipal de Ensino de Giruá/RS	33
Quadro 03 - IDEB 8ª série/9º ano – Rede Municipal de Ensino de Giruá/RS	33
Quadro 04 - Demonstrativo de matrículas EMEFATI São Miguel Arcanjo	39
Quadro 05 - Demonstrativo do quadro de recursos humanos.....	38
Quadro 06 - Teorias de Currículo.....	60
Quadro 07 - Matriz analítica I: questionário diagnóstico	68
Quadro 08 - Síntese das respostas às questões abertas da matriz analítica I – bloco 2.....	80
Quadro 09 - Proposta de cronograma da intervenção	85
Quadro 10 - Transcrição de relatos destacados do 1º círculo da formação em contexto	90
Quadro 11 - Sistematização - mapa conceitual coletivo	93
Quadro 12 - Mensagem inicial: caderno de escritas de metacognição	97
Quadro 13 - Resumo dos debates: 4º círculo de formação em contexto.....	101
Quadro 14 - Síntese da questão 1: 5º círculo de formação em contexto.....	103
Quadro 15 - Síntese: O que a escola já faz? O que ainda precisa romper?	103
Quadro 16 - Textos para estudo	104
Quadro 17 - Avanços e desafios da EMEFATI São Miguel Arcanjo.....	107
Quadro 18 - Resumo do Seminário de textos: 6º círculo de formação em contexto.....	110
Quadro 19 - CIEP/Escolas Integrais X Educação Integral	111
Quadro 20 - Relato: aprendizagens, reflexões e questionamentos: 7º e 8º círculo de formação em contexto	112
Quadro 21 - Algumas reflexões sobre o trabalho com projetos	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Percentual de sujeitos presentes na primeira reunião	70
Gráfico 02 - Percentual de questionários devolvidos	72
Gráfico 03 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por faixa etária	73
Gráfico 04 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por tempo de atuação no magistério (em anos).....	74
Gráfico 05 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por tempo de atuação na escola (em anos).....	75
Gráfico 06 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por formação acadêmica (por nível).....	76
Gráfico 07 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por área de formação	77
Gráfico 08 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por tempo da última formação acadêmica (em anos).....	78
Gráfico 09 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por regime de trabalho na escola (semanal, em horas)	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
CEED/RS - Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CF - Constituição Federal
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONAE - Conferência Nacional de Educação
DF - Distrito Federal
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEFATI - Escola Municipal de Ensino Fundamental Agrícola de Tempo Integral
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEEMPA - Grupo de Estudos Sobre Educação Metodologia da Pesquisa e Ação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MG - Minas Gerais
PA - Paraíba
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB - Produto Interno Bruto
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PRADEM - Programa de Apoio ao Desenvolvimento da educação Municipal
RJ - Rio de Janeiro
RS - Rio Grande do Sul

SINPRO - Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SP - São Paulo

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIJUÍ - Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1.1 DO TERRITÓRIO DA DOCÊNCIA AO ENCONTRO COM A PESQUISADORA.....	16
2 INTRODUÇÃO	23
3 JUSTIFICATIVA.....	25
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO	29
4.1 SISTEMA DE ENSINO DE GIRUÁ.....	31
5 O TERRITÓRIO DA PESQUISA.....	36
6 REFERENCIAL TEÓRICO	42
6.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTEXTO HISTÓRICO	43
6.2 ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS.....	47
6.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	50
6.4 O CURRÍCULO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO.....	59
7 PERCURSO METODOLÓGICO	63
7.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	63
7.2 MÉTODO DA INTERVENÇÃO.....	64
7.3 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA INTERVENÇÃO	65
7.4 DIAGNÓSTICO: O INÍCIO DA INTERVENÇÃO, A COLETA E A ANÁLISE DE DADOS	69
7.5 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	82
7.6 CRONOGRAMA DA INTERVENÇÃO	84
7.7 MÉTODO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	85
8 O DETALHAMENTO DAS AÇÕES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	88
8.1 RELATO DESCRITIVO REFLEXIVO DOS CÍRCULOS DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO	88

8.2 PRIMEIRO CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO	88
8.3 SEGUNDO E TERCEIRO CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO QUE A ESCOLA DEVERIA APRENDER ANTES DE ENSINAR?	94
8.4 QUARTO CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO CURRÍCULO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	100
8.5 QUINTO CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO AMPLIANDO AS DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR	102
8.6 SEXTO CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO SEMINÁRIO: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JORNADA AMPLIADA	105
8.7 SÉTIMO E OITAVO CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ROJETOS DE TRABALHO: INICIANDO O DEBATE.....	110
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	125
APÊNDICE B - Questionário diagnóstico.....	127
APÊNDICE C - Registros fotográficos - 1º círculo de formação em contexto	130
APÊNDICE D - O que a escola deveria aprender antes de ensinar?.....	131
APÊNDICE E - Questões para o debate.....	132
ANEXO A - Formulário de Registro de Realização de Eventos, Visitas Técnicas, Reuniões e Outras Atividades	133

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 DO TERRITÓRIO DA DOCÊNCIA AO ENCONTRO COM A PESQUISADORA

Escrever sobre nós mesmos é uma tarefa que exige “remexer” o baú das memórias e revisitar histórias que de alguma forma fazem parte da constituição do nosso ser docente, especialmente quando nos desafiamos a ressignificar nossa prática cotidiana no decorrer dessa trajetória, a partir da reflexão crítica, da indagação e da pesquisa. Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia* afirma não haver docência sem discência e, por concordar com este pensamento, e por muitas vezes no exercício profissional me sentir muito mais aprendiz do que mestre é que utilizo alguns fragmentos deste texto para iniciar a narrativa da minha trajetória como docente:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos homens e mulheres perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. [...] O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1996, p. 24).

Obtive o diploma de conclusão do Curso de Magistério¹ em 1989. Em 1990 prestei concurso público para a Rede Municipal de Ensino de Giruá, no ano de 1992 ingressei no Quadro de Carreira do Magistério Público e comecei a lecionar numa turma de primeira série, foi meu primeiro desafio: 30 alunos, com idades entre 7 e 12 anos, alguns repetentes, outros iniciando a vida escolar, dois com deficiência intelectual, a maioria extremamente carentes afetiva, social e economicamente. Os alunos apresentavam grande diversidade de interesse no desenvolvimento da aquisição da leitura e escrita. Para mim até aquele momento tudo isso era resultado da realidade em que essas crianças viviam, afinal, eram filhos de pais analfabetos, oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade, vítimas de violência e

¹ Curso de nível médio, admitido como formação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atualmente denominado Curso Normal.

abandono moral e social. Diante do contexto me sentia impotente, incompetente e despreparada, com a ajuda de minha mãe, professora aposentada e que exerceu diferentes funções nas escolas em que atuou, fui incentivada e aconselhada, o que me ajudou a enfrentar os desafios e aos poucos acreditar que iria conseguir. Também busquei orientação e apoio na direção da escola e nas colegas com mais tempo de exercício profissional, para que de alguma forma pudesse “dar conta” daquela realidade que me apavorava e que por vezes me fazia pensar em desistir. Com o tempo fui percebendo que a formação no Curso do Magistério não era suficiente, precisava buscar alternativas de profissionalização. Ainda neste ano ingressei na graduação, no Curso de Educação Física² e como faltavam professores com esta habilitação, a partir de 1993 também atuei nesta área com alunos de quinta a oitava série. Vieram novos desafios, pois eram alunos de faixa etária diferente daquela que tinha trabalhado no ano anterior, as aulas eram distribuídas em períodos de 50 minutos, a escola tinha uma infraestrutura precária para a realização de atividades práticas (piso, cercamento, marcações, uso compartilhado, etc.), o que em algumas situações prejudicava o aproveitamento das aulas. Como se tratava de um componente curricular que os alunos gostavam muito, organizei com eles estratégias e combinados que deram bom resultado, o apoio da equipe diretiva e a colaboração de alguns colegas também auxiliaram para a melhoria da qualidade das atividades realizadas.

Nesse mesmo período, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC iniciou um trabalho de formação continuada com os professores municipais, através de convênios com as universidades da região e também a partir dos Encontros de Classes Paralelas³, coordenados pelo Setor Pedagógico da SMEC que realizava formações complementares com estas instituições e também com assessorias na capital do Estado, e após a equipe organizava estudos e debates com o grupo de professores no município. Foram esses momentos que me oportunizaram os primeiros contatos com literaturas diferenciadas daquelas que conheci no Curso de Magistério. Os encontros abordavam temáticas como o processo de construção da leitura e da escrita, aos problemas de aprendizagem, as teorias de aprendizagem, a

² O curso era ofertado pela UNIJUÍ – Campus Santa Rosa, município localizado a 24 km de Giruá. No ano de 1994 precisei interromper o curso por motivos particulares e não concluí o mesmo.

³ Os “Encontros de Classes Paralelas” aconteciam quinzenalmente e reunia os professores da Rede Municipal de Ensino de acordo com a turma em que cada um atuava, além de estudos, eram realizados relatos sobre as atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula, bem como a confecção de jogos e materiais para serem utilizados com os alunos.

concepção de conhecimento enquanto construção social, a importância da interação nos processos de aprendizagem, o papel do professor enquanto mediador no processo de construção do conhecimento, entre outras. Os estudos contemplavam momentos de leitura a partir de Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Esther Pillar Grossi, Sara Pain, entre outras. Foi a partir destas leituras que iniciei um novo processo de formação, o processo de formação continuada e com ele vieram muitas indagações e reflexões acerca de como se ensina e como se aprende. Descobri-me enquanto profissional capaz de pensar, ensinar e aprender, que precisava se instrumentalizar para realizar o seu trabalho, conhecer sua área de atuação. Compreendi que ensinar e aprender são processos que se articulam permanentemente, que são construídos a partir da interação e das experiências que se vivencia tanto em relação a um saber/conteúdo específico, quanto na forma como as atividades são realizadas e organizadas, bem como pelas diferentes formas de se relacionar com os outros e com o mundo. Foi nesse período também, que a SMEC passou a realizar anualmente o Seminário de Educação na perspectiva de ser um espaço de reflexão sobre os conhecimentos adquiridos pelo professor, sejam aqueles provenientes do exercício profissional, sejam os de sua formação inicial ou continuada, abordando temas da atualidade, a fim de subsidiar a complexidade da prática pedagógica, os saberes relacionados ao exercício da profissão e o papel do professor neste contexto.

Nos anos de 1995 e 1996 atuei na SMEC como supervisora e auxiliar na coordenação dos Encontros de Classes Paralelas das professoras de 1ª série da Rede Municipal de Ensino. Foi um momento de muita aprendizagem e crescimento, pois acompanhava in loco o trabalho realizado pelas professoras através das visitas pedagógicas às turmas de cada escola da cidade e do interior, onde tinha a oportunidade de conversar com as professoras, trocar ideias, sugerir, além de acompanhar a aprendizagem dos alunos, sempre com o objetivo de utilizar as informações coletadas para subsidiar o grupo e trazer as demandas de cada escola para o debate durante os encontros. Esses momentos também me oportunizaram uma autocrítica/reflexão em relação a minha prática de sala de aula, onde por muitas vezes havia desconsiderado o processo do aluno e percebi o quanto é difícil superar concepções, crenças e práticas excludentes e descontextualizadas.

Nos anos de 1997 a 2000, retornei à sala de aula com duas turmas de primeira série, agora nas Redes Municipal e Estadual⁴ de Ensino. Foi um período desafiador, tive a oportunidade de alfabetizar uma aluna com deficiência visual - quando pouco se falava e o acesso a subsídios e formação sobre o assunto eram quase inexistentes -, participar do processo de discussão e construção do Projeto Político Pedagógico, dos Planos de Estudo e Regimento Escolar destas escolas, bem como da Constituinte Escolar que visava à construção da escola pública e popular no Estado e, cuja finalidade, era definir os princípios e diretrizes da educação para a Rede Estadual de Ensino. Todas essas experiências me incentivaram a retornar para a graduação, pois mesmo participando de um processo contínuo de formação, sentia a necessidade de um aprofundamento maior em relação às funções que vinha desempenhando. Assim, no ano de 2000 voltei à universidade para cursar Pedagogia - Habilitação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional, com a finalidade de aprofundar meus estudos em relação à gestão escolar, aos princípios e formas de organização da escola e pelas características do referido curso, acreditava estar buscando a formação adequada para aquele momento - o que de fato aconteceu - fazendo com que me interessasse cada vez mais pelos temas educacionais.

Em 2001 ingressei no Quadro de Carreira do Magistério Público do Estado do Rio Grande do Sul, através de concurso e fui designada para a mesma escola onde já atuava como professora de primeira série desde 1998, através de contrato. No município passei a atuar como supervisora dos anos finais do Ensino Fundamental (quinta a oitava série), onde iniciamos um processo de discussão e estudos com o grupo referente à organização do currículo escolar, a distribuição da carga horária e ousamos desenvolver o primeiro trabalho com temas geradores na Rede Municipal. O fato de estar na universidade me auxiliou significativamente, pois tinha a possibilidade de confrontar teoria e prática, debater com professores e colegas do curso situações cotidianas à luz de referenciais teóricos e assim caminhar na tentativa de realizar um trabalho mais qualificado. Em 2002 retornei ao setor de supervisão escolar da SMEC até o final de 2004, neste período auxiliei diretamente na orientação às escolas para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico, dos Planos de Estudo e do Regimento Escolar. Foram muitos debates sobre avaliação,

⁴ Na Rede Estadual atuava como professora contratada através do Convênio PRADEM.

conteúdos ensinados, aprendizagem, progressão parcial e continuada, aprovação e reprovação, parecer descritivo ou nota, inclusão escolar, reorganização da Educação Infantil, desse processo resultou o meu interesse pela legislação educacional e pelo aprofundamento em assuntos relacionados à organização e gestão dos sistemas de ensino.

Nos anos de 2005 e 2006, passei a atuar no ensino noturno, na Rede Municipal, com uma turma multisseriada (primeira à quarta série) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na Rede Estadual assumi o serviço de supervisão escolar no turno da manhã (quinta à oitava série) e uma turma de primeira^a série à tarde. Em 2007 realizei permuta da Rede Municipal de Giruá para a Rede Estadual e passei a atuar 20h na supervisão escolar e 20h na vice direção, até o ano de 2009.

Desde o ano de 2009 atuo na equipe pedagógica da SMEC. A gestão de 2009 a 2012 foi um período de adequações, de debates com as comunidades escolares, do enfrentamento dos resultados da aprendizagem, do novo processo de gerenciamento de recursos e políticas implantadas pelo MEC, através do Plano de Ações Articuladas (PAR). Na função de supervisora, juntamente com os demais colegas do setor, realizei o acompanhamento in loco às escolas a fim de dar suporte às demandas conforme cada realidade. Participei de diversos programas de formação na capital do Estado, entre eles o Programa de Alfabetização aos Seis Anos e o Projeto de Correção do Fluxo Escolar, dos quais fui coordenadora municipal de 2009 a 2011, sendo estes ministrados pelo Grupo de Estudos Sobre Educação Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA), sob a coordenação da professora Esther Pillar Grossi. Também participei do Programa Escola Ativa, ofertado pelo MEC através da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e assumi a coordenação da educação especial, através da implantação das salas de recursos multifuncionais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Programa Municipal Agentes de Educação e Cidadania, o qual tem como objetivo realizar acompanhamento pedagógico individualizado e visitas domiciliares aos alunos da Rede Municipal de Ensino, com a finalidade de recuperar a aprendizagem, combater a evasão escolar, garantir a proteção aos direitos básicos, fortalecer os vínculos e o diálogo família-escola, bem como instrumentalizar as autoridades constituídas sobre os casos de abandono, violência e exploração de crianças e adolescentes. Todas essas formações e funções desempenhadas possibilitaram maior instrumentalização para o trabalho a ser realizado com as

equipes diretivas e o grupo de professores, bem como a reflexão e análise da realidade local com vistas à qualificação do trabalho desenvolvido nas escolas municipais. Nos anos de 2010 a 2012 cursei a Especialização em Educação Especial - Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), através da Universidade Federal do Ceará. Neste curso tive a oportunidade de aprofundar um pouco mais meus conhecimentos nesta área e o desenvolvimento das atividades através do trabalho colaborativo, com ênfase em estudo de caso, que foi suporte para o início dos trabalhos com o AEE. Ainda no ano de 2012 assumi a coordenação do Polo de Apoio Presencial de Giruá, instalado pela administração municipal em parceria com o Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa, o que suscitou novas experiências e aprendizagens, pois era uma função totalmente nova, quer por serem cursos ofertados na modalidade à distância, quer por ser um nível de ensino em que nunca havia atuado: o ensino técnico.

A permanência na SMEC, para um segundo mandato em 2013, veio acompanhada da função de assessora pedagógica e configurou-se num momento decisivo, pois tinha consciência de que era preciso avançar, percebi que no decorrer destes 21 anos de atuação no magistério havia desempenhado diferentes funções em diversas áreas, as quais acreditava terem contribuído para o desenvolvimento de uma visão ampla sobre o funcionamento e a complexidade do sistema de ensino, mas que talvez estivessem me levando para o ativismo. Nesse sentido, Freire (1996) afirma:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor se faça esta operação tanto mais inteligência ganha a prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. [...] Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 45).

Ao retomar essa trajetória, encontro as motivações que me trouxeram ao Mestrado Profissional em 2014, as quais me conduzem à apropriação deste espaço-tempo como um lugar de profissionalização, formação e (re) construção permanente da minha identidade profissional. Dessa forma, estar no curso de mestrado representa uma oportunidade de, através da reflexão crítica sobre a prática, instrumentalizada pela teoria, pela pesquisa, pelo exercício da observação, da análise, da escrita e da intervenção, contribuir de maneira mais qualificada para o desenvolvimento dos espaços em que atuo profissionalmente.

2 INTRODUÇÃO

Este Relatório Crítico-Reflexivo teve como objetivo promover o debate sobre a forma como se articulam o currículo formal e as oficinas curriculares rumo à percepção/concepção da evolução do tempo integral para educação integral numa escola pública, na perspectiva de contribuir para repensar a hierarquia e a fragmentação do conhecimento, bem como as dicotomias: formal/não formal, aula/oficina, turno regular/turno inverso.

A educação brasileira tem sido pauta recorrente nos grandes debates nacionais, o que tem motivado a construção de propostas e ações, bem como a implantação de políticas educacionais nas diferentes esferas de governo, com o objetivo de garantir educação de qualidade para todos, melhorar a aprendizagem e diminuir as desigualdades sociais.

Na tentativa de atingir esses objetivos, especialmente nas duas últimas décadas, um número crescente de municípios tem colocado na agenda de gestão a implantação de escolas de tempo integral. Além disso, políticas indutoras, como o Programa Mais Educação, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), através da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7083/2010, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), se configurou como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde o ano de 2010, o número de crianças e adolescentes que permanecem pelo menos, sete horas diárias em atividades escolares mais que triplicou, indicando um crescimento significativo nas matrículas da educação básica.

Com isso, muitas são as demandas e desafios postos aos sistemas de ensino e suas escolas, uma vez que a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral pressupõe repensar os tempos, os espaços, os recursos humanos e financeiros, os materiais, a organização curricular, dentre outros aspectos. De acordo com documentos produzidos pelo MEC (2009):

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempos, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de

espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL - MEC, 2009, p. 18).

Assim, a educação integral passa a ser concebida sob um novo paradigma, que coloca a escola na centralidade do protagonismo social e político e, conseqüentemente, torna-se necessário problematizar essa rede de relações que se estabelece e onde se entende que os debates sobre o currículo dessa escola sejam atuais e relevantes, pois sinalizam para mudanças no seu contexto em relação às formas, aos tempos e aos espaços de ensinar e de aprender. Nas palavras de Tilton e Pacheco (2012):

[...] Essas novas relações entre o ensinar e o aprender vêm demandando, também, outras mediações de convivência e para a almejada transformação do currículo escolar. [...] Um novo paradigma de educação integral vem sendo construído e, portanto, vive-se um período de transição, de mudanças de representações, de relações de poder. O momento parece exigir que estejamos alertas às armadilhas do instituído, daquilo que nos é comum, familiar e, por isso, confortável, para que estejamos abertos a essas novas configurações e formas de fazer educação (TITTON; PACHECO, 2012, p. 150).

Diante do exposto, este projeto de intervenção foi proposto com a intenção de refletir sobre o currículo no contexto da escola de tempo integral, considerando as concepções, flexibilizações e articulações curriculares possíveis, a partir da elaboração de um instrumento diagnóstico que permitiu identificar as concepções da equipe escolar sobre: currículo formal/oficinas curriculares, tempo integral/parcial, educação integral/escola de tempo integral, bem como promover a análise crítico-reflexiva sobre a composição do currículo da escola de tempo integral, considerando a perspectiva da Educação Integral e propor alternativas para a (re) organização do currículo, considerando: o tempo, o espaço, os saberes e as práticas pedagógicas na escola de tempo integral. Ele teve como *locus* da pesquisa a primeira experiência de escola de tempo integral implantada numa escola do município de Giruá (RS), onde desde 2009 acompanhei esse processo como supervisora, a partir de 2013 como assessora pedagógica e atualmente como responsável interina pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC).

3 JUSTIFICATIVA

A concepção deste projeto entende a educação integral como um processo de formação humana e a escola de tempo integral como um espaço de vivências e experiências educativas capazes de promover a articulação com a comunidade, bem como ampliar oportunidades de aprendizagem, considerando os tempos e os espaços, bem como as possibilidades de mudanças nas formas de organizar os processos de ensino e aprendizagem.

Este projeto de intervenção se justifica inicialmente por uma motivação pessoal da pesquisadora que se situa no âmbito das políticas educacionais que tratam do debate sobre o currículo da escola de tempo integral, as quais são atuais e relevantes, pois sinalizam para mudanças no contexto das escolas no que se refere às formas, aos tempos e aos espaços de ensinar e de aprender. Elas apontam para uma concepção que ultrapassa os conteúdos trabalhados em sala de aula e que ao oferecer maior tempo de permanência na escola exigem matrizes curriculares ampliadas, que articulem o acesso aos conhecimentos construídos socialmente, às tecnologias, ao conhecimento científico, à pesquisa, às emoções, ao corpo, enfim, às diferentes formas de ser e de estar no mundo, e de interpretá-lo. Padilha (2012), ao se referir a essa temática, afirma que:

Quando nos voltamos à discussão sobre currículo, estamos no âmbito das decisões concernentes a quais conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento. Diríamos melhor: mais do que ensinados, o que deve ser aprendido e por que aprendê-lo (PADILHA, 2012, p. 192).

Essas discussões, introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (art. 26 e 34), se materializam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, quando assim se referem:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, [...] como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 132).

Art. 37 § 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento

pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2013 p. 139).

Segundo Moreira e Candau (2007), pensar um novo currículo é concebê-lo como o “coração” da escola. Ele é um elemento indissociável da proposta pedagógica e articulá-lo com os demais é um grande desafio. “O currículo é, em outras palavras, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

A segunda motivação para a consecução deste projeto surgiu no decorrer dos acompanhamentos in loco realizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Agrícola de Tempo Integral São Miguel Arcanjo, tendo em vista a atuação da pesquisadora no setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Giruá - RS, desde o ano de 2009.

Como já referido anteriormente, a escola está localizada na zona rural. Foi municipalizada no ano de 2010, sendo a primeira no município a implantar o tempo integral, bem como a aderir ao Programa Mais Educação, no ano de 2011. Assim, o Programa Mais Educação inseriu-se no contexto da escola que já tinha uma organização curricular composta por uma Base Nacional Comum, uma Parte Diversificada e oficinas nas áreas do esporte, das artes, da agricultura e da informática educativa. Diante dessa realidade, a escola passou a incluir no seu currículo as oficinas oferecidas pelo programa, sendo algumas semelhantes ou já contempladas na proposta curricular existente, implementada desde o ano anterior.

O que se percebe no decorrer desse processo – terceira motivação para a realização deste projeto – é a compreensão sobre a necessidade de avançar gradualmente na concepção de educação integral/escola de tempo integral, incorporando os conceitos de territorialidade e intersectorialidade nas ações da escola, além de repensar a hierarquia e a fragmentação do conhecimento na perspectiva de avançar no debate sobre as dicotomias: formal/não formal, aula/oficina, turno regular/turno inverso, perceptíveis nos discursos e nas práticas da equipe escolar. Nesse sentido Sposati (2006), destaca o princípio da gradualidade, afirmando:

É preciso ter grande perspectiva, mas atuar de forma gradual por etapas ou metas cujos resultados alcançados sempre produzem uma mudança na configuração anterior de dada situação. Poder-se-ia dizer que os resultados colocam a realidade em novo patamar, mesmo que não seja ainda a perspectiva ainda desejada [...] É preciso reconhecer publicamente a alteração de patamar de uma situação, mesmo que ainda não seja pleno, para que o resultado da ação se torne visível para a sociedade, para ação do governo, para os agentes institucionais e como isto está assimilado, não se voltando à estaca zero (SPOSATI, 2009, p. 139).

A afirmação da referida autora vem validar a concepção deste projeto, à medida que aponta para o fato de se considerar o ponto de partida, as ações implementadas, o impacto que elas produziram, mas também a necessidade de não retroceder. Trata-se de um princípio que vem sendo implementado pela escola e que necessita ser acompanhado na perspectiva de se consolidar uma proposta de educação integral. Afirmação esta que se sustenta através dos avanços que já ocorreram, na questão tempo, com a ampliação da jornada, a qual ocorreu anteriormente à adesão ao Programa Mais Educação, bem como na ampliação dos espaços, com o novo prédio escolar em construção, a reorganização do transporte escolar, a revisão dos referenciais teóricos, a nova organização curricular, mas onde ainda são visíveis práticas fragmentadas.

Também como forma de reafirmar esta reflexão, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola traz esse princípio implícito, conforme se destaca abaixo:

A educação é um processo contínuo e coletivo, que necessita de reflexões e redimensionamentos constantes e sistemáticos, [...] oportunizando o estudo, o diálogo, a reflexão, a tomada de posição. E o mais significativo dessa proposta, que as ações, edifiquem uma nova concepção de escola e de educação, resultando no crescimento de todos os envolvidos e engajados no projeto que o grupo propõe (PPP – EMEFATI SÃO MIGUEL ARCANJO, 2012, p. 8).

Desta forma, ao considerar a trajetória que vem sendo construída na perspectiva da educação integral na Rede Municipal de Ensino, este projeto de intervenção se apresenta como uma possibilidade de trazer à escola reflexões sobre a realidade vivenciada e construir diálogos que resultem numa possível (re) organização do currículo existente, com o intuito de torná-lo mais dinâmico, crítico, flexível e integrado, articulando-se com os demais elementos da proposta

pedagógica, tendo em vista a construção e execução de práticas que dialoguem com as perspectivas e concepções da escola de tempo integral, considerando os sujeitos, os tempos e os espaços de ensinar e de aprender.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

O Município de Giruá está localizado na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e tem como municípios limítrofes: Norte: Três de Maio; Sul: Santo Ângelo; Leste: Catuípe; Oeste: Senador Salgado Filho; Nordeste: Independência; Noroeste: Santa Rosa; Sudoeste: Sete de Setembro. A figura abaixo apresenta o mapa do Estado do Rio Grande do Sul e a localização geográfica do município, conforme descrita anteriormente.

Figura 1 – Localização geográfica do município de Giruá (RS)



Fonte: IBGE (2013)

Esteve compreendido dentro do polígono das antigas reduções jesuítas do RS, criada a partir de 1626. Inicialmente era habitado por índios guaranis e possuía uma vegetação muito peculiar do Rio Grande do Sul: as matas de butiazeiros. O butiá (butiá jataí | *Butia yatay*) é uma pequena fruta amarela de cachos dourados e que os indígenas chamavam de J"erivá. Daí, a origem do primeiro nome do município. O processo de colonização iniciou em meados de 1800, com a chegada dos imigrantes europeus ao Rio Grande do Sul, vindos, principalmente da

Alemanha, Suécia, Letônia, Polônia, Rússia, Suíça e Itália, além de pessoas de outros municípios, todos motivados pela grande oferta de terra⁵.

Após a criação do município de Rio Pardo, em 1809, Giruá passou a integrá-lo. Anos depois, a partir de 1819, fez parte de Cachoeira do Sul e a partir 1834 de Cruz Alta. Em 1873, com a emancipação de Santo Ângelo, todo o território de Giruá passou a fazer parte do mesmo e, em 1927, tornou-se o 11º Distrito de Santo Ângelo, com o nome de Passo das Pedras, em razão do rio de pedras que dava acesso à localidade. Mais tarde, seu nome foi substituído por Giruá, através da Lei nº 29 de 26 de junho de 1928. Neste mesmo ano, Giruá teve inaugurada sua estrada de ferro, o que é lembrada como o marco de desenvolvimento no município.

Em 1931, com a emancipação do município vizinho de Santa Rosa, que veio a resultar na alteração da divisão do território de Santo Ângelo, Giruá passou a constituir o 5º Distrito de Santa Rosa. A emancipação político-administrativa tornou-se realidade em 28 de janeiro de 1955 pela Lei Estadual nº 2.601, de 28-01-1955.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma área territorial de 855,921 km², população de 17.075 habitantes (IBGE, 2010), densidade demográfica de 19,95 hab./km² e apresenta os seguintes indicadores: PIB R\$ 276.099,116 mil (2008), PIB per capita R\$ 15.956,72 (2008), IDHM em 1991: 0,479, IDHM em 2000: 0,626, IDHM em 2010:0,721. As rodovias de acesso são: RS 344, ligando as BRs 285, 392 e 472. Seus principais rios são o Santa Rosa, o Comandaí, o Santo Cristo e o Cascavel, que fazem parte da Bacia Hidrográfica do Rio Uruguai.

A grande extensão territorial faz Giruá se configurar como um dos maiores municípios gaúchos em área. Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o município possui 2.875 imóveis rurais e uma área total de 82.406,1 hectares. Entre outros setores econômicos, a agropecuária predomina na economia do município, ocupando 67 mil hectares agricultáveis, através das culturas de soja, trigo, linhaça, milho, canola e girassol. Dentre estas culturas, o IBGE aponta o município no topo do ranking, como o 8º maior produtor de soja do

⁵ As informações contidas neste parágrafo e nos dois parágrafos subsequentes foram acessadas no site oficial do município, mantido pela Prefeitura Municipal de Giruá, as quais foram organizadas pela assessoria de imprensa do referido órgão e tem como fonte de pesquisa os registros do acervo histórico do município, o qual se encontra exposto no Centro Cultural Adelina Machado Dias, o livro: Giruá - História, Trabalho e Desenvolvimento – 50 anos de Emancipação Política-Administrativa e a página eletrônica oficial do município: www.girua.rs.gov.br

RS, o 4º maior produtor de trigo do Brasil, o maior produtor de linhaça do RS e o terceiro maior produtor de girassol do RS.

A diversidade e eficiência produtiva levaram Giruá a receber o título de “Capital da Produtividade”, pela Assembleia Legislativa do RS, sancionado através da Lei Estadual nº 13.753, de 7 de julho de 2011.

No que se refere à organização da educação, o município possui Sistema Próprio de Ensino com a seguinte composição:

4.1 SISTEMA DE ENSINO DE GIRUÁ

A Rede Municipal apresenta uma matrícula de aproximadamente 1.500 alunos, distribuídos nas 14 escolas, sendo que destas, 9 estão localizadas na zona urbana do município e 5 na zona rural, totalizando 14 escolas municipais, conforme apresenta também, o número de escolas pertencentes às Redes Estadual e Privada.

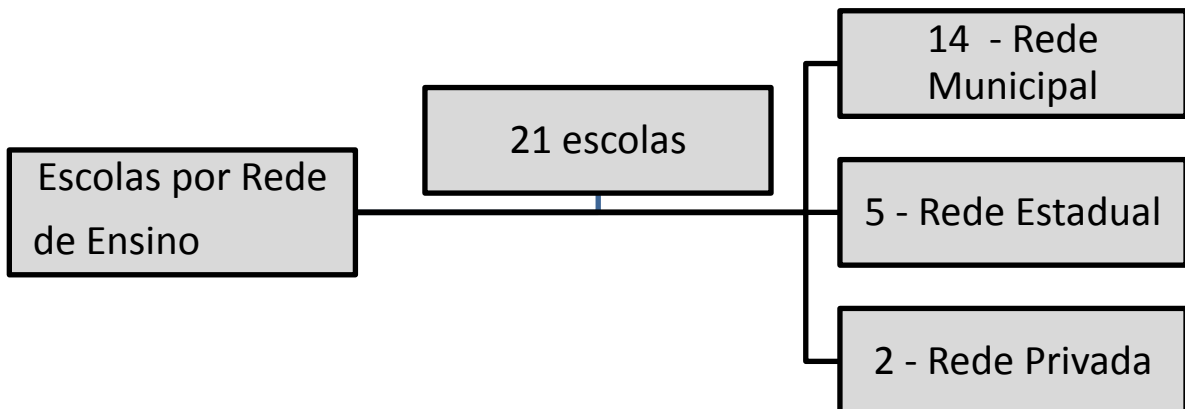


Figura 02 - Distribuição de escolas por rede de ensino



Quadro 01 - Demonstrativo do número de escolas por rede de ensino e localização

	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Privada	Total Geral
Zona Urbana	9	4	2	15
Zona Rural	5	1	-	6
Total por Rede	14	5	2	21

Fonte: Setor Administrativo da SMEC (2015)

Na zona urbana das 9 escolas, 4 escolas são de Educação Infantil, todas com atendimento em tempo integral, sendo que 3 escolas atendem alunos na faixa etária de 0 a 2 anos e uma atende alunos na faixa etária de 3 a 5 anos. As outras 5 escolas, denominadas escolas de Ensino Fundamental, oferecem: Educação Infantil na faixa etária de 4 a 5 anos e os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Até o ano de 2010, estas 5 escolas funcionavam em tempo parcial, em 2011 todas elas aderiram ao Programa Mais Educação, na perspectiva de ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola e gradualmente construir uma proposta de escola de tempo integral, na perspectiva da educação integral. No noturno, uma dessas escolas oferece os anos finais do Ensino Fundamental na modalidade de EJA, com uma matrícula de aproximadamente 90 alunos trabalhadores ou que não tiveram acesso à escolarização em idade própria.

Na zona rural, das 5 escolas municipais, 3 escolas oferecem Educação Infantil na faixa etária de 3 a 5 anos e Ensino Fundamental – anos iniciais, sendo que a constituição das turmas destas escolas é multisseriada, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental devido ao número reduzido de alunos. As outras duas escolas oferecem Educação Infantil na faixa etária de 3 a 5 anos e os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sendo que uma delas também possui turmas multisseriadas em ambos os níveis escolares e a outra, municipalizada no ano de 2010, oferece Educação Infantil na faixa etária de 3 a 5 anos e anos iniciais e finais do ensino fundamental, com turmas seriadas. Ela se constitui como a primeira experiência no município, no que se refere à implantação de escola de tempo integral⁶.

⁶ No decorrer deste capítulo serão relatadas informações complementares sobre a referida escola, uma vez que esta é o objeto de pesquisa deste trabalho.

Quanto aos índices educacionais, se observa que a Rede Municipal de Ensino vem apresentando aumento nas metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas com anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais ultrapassam as metas projetadas; nos anos finais, se observa que houve um decréscimo na última avaliação, o que sugere maior atenção por parte da gestão para esta etapa com vista à garantia da aprendizagem e conseqüentemente o alcance da meta. Os resultados encontram-se expressos no quadro abaixo:

Quadro 02 - IDEB 4ª série/5º ano – Rede Municipal de Ensino de Giruá/RS

IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3,2	4,5	5,5	5,3	5,8	3,2	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,4

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016).

Quadro 03 - IDEB 8ª série/9º ano – Rede Municipal de Ensino de Giruá/RS

IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
-	3,7	3,7	4,2	3,7	-	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	5,1	5,4

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016)

Com o objetivo de garantir o direito à educação, bem como a articulação entre os diferentes setores da sociedade e a proteção aos direitos básicos da criança e do adolescente, a SMEC desenvolve diversos programas e projetos, dos quais três são apresentados a seguir: o Programa dos Agentes de Educação e Cidadania, o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – Cidadania Plena e o Projeto Férias em Movimento.

O Programa Agentes de Educação e Cidadania, implantado em agosto de 2009, encontra-se em sua 6ª edição, tem como um de seus objetivos instrumentalizar as autoridades constituídas com dados coletados nas visitas domiciliares, buscando a elaboração de políticas públicas que promovam a cidadania e contribuam com a melhoria na qualidade de vida das pessoas. O trabalho é desenvolvido por 10 profissionais capacitados e com formação na área da educação, que realizam visitas domiciliares aos alunos e suas famílias com o objetivo de encaminhar ao Ministério Público, Poder Judiciário e aos serviços especializados do município, toda situação de abandono moral e material, violência doméstica, maus tratos e vulnerabilidade social, acompanhar a frequência e o

rendimento escolar de cada aluno, constatando o motivo da ausência junto à família, conhecer a realidade sócio econômica dos alunos através de diagnóstico familiar, organizar e promover orientação pedagógica em horários alternativos e em ambientes diversificados, bem como incentivar os pais e responsáveis a acompanhar em casa a vida escolar de seus filhos, garantindo a disciplina para o estudo diário, a realização dos trabalhos escolares extras sala, o incentivo ao hábito da leitura, a assiduidade e pontualidade às aulas.

Quanto ao Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – Cidadania Plena, o mesmo foi implantado no ano de 2011 e está em sua 5ª edição. Tem como objetivo erradicar o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos de Giruá e desde sua implantação, aproximadamente 300 alunos participaram das aulas.

O Projeto Férias em Movimento acontece anualmente e realizou sua 6ª edição nos meses de janeiro e fevereiro de 2016, atendendo a 150 alunos da Rede Municipal de Ensino. Tem como objetivo proporcionar às crianças atividades esportivas, recreativas e de lazer, em espaços adequados e diferenciados para que ocupem seu tempo livre de maneira sadia, diferente e criativa no período de férias escolares.

No que se refere ao ensino médio, duas escolas possuem turmas em funcionamento, uma pertencente à Rede Privada de Ensino e a outra à Rede Estadual de Ensino, sendo que nesta é ofertado o Ensino Médio Politécnico, o Curso Normal (Magistério) e o Curso de Aproveitamento de Estudos (Magistério). Quanto à oferta de ensino técnico, no ano de 2012 aconteceu a instalação de um Polo de Apoio Presencial, vinculado ao Instituto Federal Farroupilha - Campus de Santa Rosa (RS), numa parceria estabelecida com a Prefeitura Municipal, através da SMEC. Desde a sua instalação, em sede própria, com acesso ao laboratório de informática, livros e espaço adequado para o desenvolvimento das aulas. O Polo vem ofertando, na modalidade subsequente, diferentes cursos técnicos, dentre eles: Secretariado, Meio Ambiente, Vendas, Multimeios Didáticos e Alimentação Escolar. Neste ano de 2015, foram aprovados mais dois cursos, o Curso Técnico em Alimentos e o Técnico em Agronegócio. Atualmente, de acordo com os registros de matrícula, são atendidos 240 alunos, de 12 municípios. A instalação do Polo se configura como uma oportunidade aos jovens e adultos de nosso município e região, de dar continuidade aos seus estudos e, conseqüentemente, melhorar os índices de

escolarização, bem como contribuir com o desenvolvimento local e regional, a partir da educação.

Além dessas políticas, durante a realização do 22º Seminário de Educação, em julho de 2015, foi inaugurada a “Casa do Professor”. Instituída pelo Decreto Nº 977/2015, que tem como objetivo oferecer infraestrutura física, materiais didáticos, bem como recursos tecnológicos, a fim de garantir aos docentes um espaço adequado para o planejamento das aulas, a preparação e avaliação dos trabalhos e das atividades pedagógicas, o estudo, a leitura e a pesquisa, garantindo assim a prerrogativa legal de 1/3 de sua jornada de trabalho para a realização dessas atividades.

É deste espaço e contexto que parte esta pesquisa e na seção seguinte apresenta-se os dados referentes à caracterização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Agrícola de Tempo Integral São Miguel Arcanjo, onde foi desenvolvido este projeto de intervenção.

5 O TERRITÓRIO DA PESQUISA...

Figura 03 - EMEFATI São Miguel Arcanjo



Fonte: Arquivo da escola⁷

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Agrícola de Tempo Integral São Miguel Arcanjo está localizada no interior do município de Giruá (RS), situada na Avenida Giruá, s/nº, no Distrito do Mato Grande, distante 12 km da Sede, com acesso por estrada de chão. Iniciou suas atividades como escola municipal no ano de 1924, em 1954 passou a ser mantida pelo governo estadual, no decorrer dos anos a escola manteve suas atividades normalmente e expandiu a oferta do ensino que anteriormente era apenas de anos iniciais, para a educação infantil e os anos finais do ensino fundamental.

Em abril de 2008, a escola contava com uma matrícula de 88 alunos da educação infantil (Pré-escola) a 8ª série do ensino fundamental. Nesse período havia a intenção de encerrar as atividades da mesma, sob a justificativa de inviabilidade financeira para mantê-la em funcionamento, bem como pela implantação da proposta de municipalização do Ensino Fundamental, principalmente no interior.

Com receio de que seus filhos ficassem sem ter onde estudar, muitos familiares passaram a buscar uma vaga nas escolas da Sede, causando o

⁷ A identificação do nome e o uso de imagens da EMEFATI São Miguel Arcanjo foram autorizados pela SMEC e pela Direção da escola. As autorizações se encontram com a pesquisadora.

enfraquecimento da escola e conseqüentemente, a previsão de redução ainda maior do número de alunos para o ano subseqüente. No final desse mesmo ano, durante o período de transição de governo, foram realizadas reuniões com as famílias dos alunos, professores, funcionários e comunidade, a Coordenadoria Regional de Educação e as autoridades locais para tentar solucionar o problema, o que resultou na manifestação de interesse do futuro gestor municipal em manter a escola com atividades normais.

Em 2009, com 80 alunos, o Executivo Municipal iniciou as tratativas para municipalizar a escola, sendo que no mês de abril de 2010 foi expedida norma pelo Secretário de Estado da Educação, a Portaria Nº 54/2010 – com base no Parecer nº 158/2010 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED/RS), ocorrendo sua transferência da manutenção desta escola para a Rede Municipal de Ensino. Em julho de 2010, por ato do Prefeito Municipal, foi expedido o Decreto nº 095/2010 que municipalizaria a Escola Estadual São Miguel Arcanjo e dava outras providências, momento em que se iniciaram algumas ações na escola com o intuito de resgatar a identidade da instituição e fortalecer seus vínculos com a comunidade.

Num primeiro momento a SMEC realizou um trabalho com as famílias da comunidade escolar, com os novos profissionais que iriam atuar na mesma e com os que pertenciam à Rede Estadual e tinham que deixar a escola, mesmo que pertencendo à comunidade local.

O segundo momento, também sob a coordenação da SMEC, em conjunto com a equipe diretiva, teve como objetivo a apresentação de propostas, bem como discussões e estudos com os demais integrantes da comunidade escolar, a fim de reformular o Projeto Político-Pedagógico (PPP) com base nessa nova realidade.

O Projeto Político-Pedagógico surgiu da necessidade de repensar a função desta Escola na localidade, bem como fundamentar teoricamente a construção e oferta de uma educação que vise a preparação para o exercício da cidadania, o desenvolvimento de habilidades e competências, a formação cognitiva com enfoque em conhecimentos agrícolas: teórico, prático e científico, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade (PPP – EMEFATI SÃO MIGUEL ARCANJO, 2010, p. 8).

Surgiu então, a proposta de implantação de uma escola agrícola de tempo integral, como meio de diálogo com a realidade local e também com a identidade

daquela comunidade e do município, que tem na produção de grãos, a base da sua economia.

O funcionamento diário da escola passou de 4 horas para 7 horas, os espaços foram reorganizados, o currículo escolar foi reformulado e passou a conter componentes curriculares específicos voltados à agricultura, bem como oficinas de arte, esporte e trabalhos manuais.

No decorrer desse processo, além da ampliação da jornada escolar, ficou evidente o resgate do papel da escola para a comunidade, bem como a perspectiva da educação integral, conforme explicitado no PPP da escola:

[...] a reconstrução do PPP é a possibilidade para o desenvolvimento do potencial de cada sujeito em suas dimensões sociais, afetivas e intelectuais. Enfim, visa resgatar o valor da escola pública e o compromisso de todos com a educação, edificando uma escola de tempo integral e educação integral, promovendo acesso, permanência e ensino de qualidade para todos, a fim de construirmos a educação dos nossos sonhos alicerçada na realidade e na prática cotidiana (PPP – EMEFATI SÃO MIGUEL ARCANJO, 2010, p. 9).

Em 2011, a escola implantou o Programa Mais Educação, que dialoga com os princípios do PPP da escola, pois traz em seu referencial a perspectiva da Educação Integral, a ampliação da jornada escola, bem como a oferta de oficinas nas áreas da cultura, esporte, lazer, educação ambiental, tecnologias e acompanhamento pedagógico, inserindo-se no contexto da escola, também com um currículo composto por uma Base Nacional Comum, uma Parte Diversificada e oficinas nas áreas do esporte, das artes, da agricultura e da informática educativa, algumas com enfoque complementar as já ofertadas pela escola e outras que dialogam com áreas diversas e que garantem a esses alunos o acesso à cultura, ao esporte e ao lazer.

Atualmente a escola possui uma matrícula de 109 alunos em tempo integral - distribuídos entre as turmas de Educação Infantil (3 a 5 anos), anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Observa-se que no decorrer desse processo, a escola vem se mantendo com um número regular de alunos matriculados. Abaixo apresenta-se o quadro de matrículas, desde o ano de 2008 – período em que iniciaram as ações para o fechamento da escola e que comprova a movimentação do alunado até a presente data, mostrando o potencial de sua demanda. Os dados têm como fonte o Boletim Estatístico da SMEC, que é elaborado a partir dos dados fornecidos

mensalmente pela escola e que permite acompanhar a demanda escolar do estabelecimento de ensino.

Quadro 04 - Demonstrativo de matrículas EMEFATI São Miguel Arcanjo

ANO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS
2008	88 ⁸
2009	80 ⁹
2010	97 ¹⁰
2011	107
2012	120
2013	100
2014	106
2015	96
2016	109

Fonte: Setor Administrativo SMEC/Julho (2016)

O quadro de recursos humanos é formado pela equipe gestora, sendo: uma diretora, uma vice-diretora, uma supervisora e uma coordenadora da Educação Integral, além de profissionais nomeados, convocados em regime suplementar e contratados em caráter emergencial, conforme quadro abaixo:

Quadro 05 - Demonstrativo do quadro de recursos humanos

EQUIPE ESCOLAR	Nº DE PROFISSIONAIS
Professor(a) de Educação Infantil	01
Professor(a) de Anos Iniciais	04
Professor(es) de Anos Finais	07
Professor(a) do Atendimento Educacional Especializado – AEE	01
Monitor de Informática	01
Monitor de Escola Rural	01
Instrutor de Música	01
Merendeira	02
Auxiliar de Escola Rural	03
Agente de Educação e Cidadania	01
Supervisora/Coordenadora	02
Total	24

Fonte: Setor Administrativo SMEC/Julho (2016)

A escola tem uma área total de 4.025,5m², utilizada para cultivo de hortaliças e árvores frutíferas que complementam a merenda escolar, além de ampla área arborizada, campo de futebol, área de recreação com brinquedos e um ginásio com

⁸ Período em que a escola ainda pertencia à Rede Estadual de Ensino.

⁹ Período em que havia a possibilidade de fechamento da escola e houve transferências no final do ano letivo de 2008.

¹⁰ Município assumiu a escola no início do ano e no mês de Julho/2010 aconteceu a municipalização por ato do Conselho Estadual de Educação/RS – Parecer nº 158/2010.

uma quadra poliesportiva. O prédio escolar possui uma área total construída de 477,8m², distribuída em nove salas de aula, biblioteca com espaço compartilhado para as atividades de audiovisuais, laboratório de informática, cozinha, refeitório, instalações hidrossanitárias, escovódromo, lavanderia, secretaria, sala de direção, sala de professores e almoxarifado.

Além desses espaços, encontra-se em fase de construção um novo prédio escolar, o qual foi solicitado através do Plano de Ações Articuladas (PAR), num convênio com o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Denominado de Projeto Espaço Educativo Rural, no valor de R\$ 938.110,30 e área construída de 854,00 m², sua estrutura contempla uma área de circulação central coberta e três blocos assim distribuídos: Bloco Pedagógico - seis salas de aula, sala de informática e sala de leitura; Bloco Administrativo - diretoria, arquivo, almoxarifado, sala de professores, instalações hidrossanitárias; bloco de serviço - vestiário, material de limpeza, despensa, área de serviço, cozinha, instalações hidrossanitárias. As figuras a seguir, ilustram o espaço descrito.

Figura 04 - Maquete do Projeto Espaço Educativo Rural



Fonte: FNDE – MEC (2012)

Figura 05 - Obra em andamento - Projeto Espaço Educativo Rural



Fonte: Arquivo da SMEC (2016)

No que se refere ao horário de funcionamento, desde 2012, todos os alunos permanecem diariamente na escola por um período de 7h30min. As atividades iniciam às 8h30min e encerram às 16h¹¹, sendo que após o almoço os alunos têm uma hora de descanso, sempre com o acompanhamento de um profissional da escola, conforme organização da equipe diretiva.

A distribuição das aulas e das oficinas é diferenciada, sendo que os alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental têm as aulas do núcleo comum no turno da manhã e as oficinas no turno da tarde. Já os alunos dos anos finais do ensino fundamental têm as aulas do núcleo comum e das oficinas distribuídas em ambos os turnos, considerando a disponibilidade dos professores e a necessidade de cada turma. As aulas do núcleo comum são ministradas por professores com habilitação específica de acordo com a exigência legal para cada nível de ensino e as oficinas são ministradas por professores em regime de

¹¹ Horário regulamentado pelo Decreto nº 520/2012. O horário de entrada e saída é diferenciado das demais escolas municipais tendo em vista a organização do roteiro do transporte escolar que é exclusivo para estes alunos considerando as peculiaridades locais, pois assim como há alunos que moram a 50m da escola e não utilizam este serviço, há os que moram a distâncias que variam entre 5km e 20km.

complementação de carga horária e/ou instrutores contratados pela Prefeitura Municipal, através da SMEC.

6 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta parte é apresentada a fundamentação teórico-conceitual da temática pesquisada. Inicia-se com uma abordagem sobre o contexto histórico da educação integral, a partir das contribuições de Santos (2001), Gallo (2003), Coelho (2009) e Cavaliere (2010), que traz uma reflexão sobre as mudanças ocorridas na sociedade desde o século XVIII até os dias atuais, as quais influenciaram e continuam a influenciar a educação.

Depois desse diálogo inicial, apresenta-se algumas experiências brasileiras de implantação de escolas de tempo integral, na perspectiva de mostrar que a defesa pela implementação de um Sistema Público de Ensino de qualidade e com igualdade de oportunidades, remonta às décadas de 1920 e 1930, na figura de Anísio Teixeira e do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, avançando pelas décadas posteriores, com o objetivo, de alguma forma, responder às demandas características dos períodos em que se desenvolveram, porém não se constituíram como política pública e pela descontinuidade dos governos, muitas delas deixaram de existir. Guará (2006), Moll (2012), Carlini (2012), Eboli (1971) e o documento: Educação Integral: texto referência para o debate nacional, elaborado pelo MEC 2013, são os aportes teóricos para o tema.

Na sequência, contextualiza-se a educação integral e a escola de tempo integral sob o enfoque das políticas públicas e da legislação brasileira, a partir das ideias de Arroyo (2013), Demo (2012), Dourado (2007) e do levantamento, estudo e análise da legislação brasileira que trata da educação integral, da escola de tempo integral e do currículo escolar, tendo como referência, entre outras: a Constituição Federal (CF) de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e do Ensino Fundamental de Nove Anos, os documentos legais que versam sobre o Programa Mais Educação, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Federal Nº 13.009/2014 e o Plano Municipal de Educação de Giruá, instituído pela Lei Municipal Nº 6.168/2015.

O currículo na escola de tempo integral: um conceito em construção, a partir das contribuições de Lima (2008), Moreira (2008), Silva (2010), Arroyo (2013) e Hernández (1998), constitui a última parte desta pesquisa e apresenta as reflexões teóricas da pesquisadora através do diálogo entre os autores, articuladas as

impressões e as vivências nos Círculos de Formação em Contexto durante o processo de intervenção com os sujeitos.

6.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTEXTO HISTÓRICO

As ideias fundadas pelo pensamento europeu a partir do século XVIII e que se estenderam pelos séculos XIX e XX marcaram a sociedade e a educação, sob a influência do pensamento newtoniano cartesiano. Conforme Santos (2001), desse contexto derivam duas consequências principais:

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar [...] As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas [...]. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou (SANTOS, 2001, p. 15).

Num contexto de grandes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, as demandas que surgiram nesse período, além de motivar mudanças nas relações de trabalho, introduziram uma nova forma de conceber a educação, ainda que de forma utópica.

O século XIX como ápice do que se convencionou chamar de modernidade, teve como utopia fundamental a emancipação humana. O positivismo viu nas conquistas científicas e tecnológicas a possibilidade desta emancipação; o socialismo, em seus diversos matizes, a localizou numa revolução social que pusesse fim à exploração e dominação capitalistas. No contexto dessa emancipação humana do jugo de todas as imposições, seja da natureza, sejam aquelas decorrentes da dominação do homem pelo homem, surgiu o conceito de uma educação integral (GALLO, 2002, p. 13).

Compreende-se então, com base nas ideias de Gallo (2002), que o conceito de educação integral surge no século XIX, no cenário internacional, sustentado pela ideia de emancipação humana defendida pelas diferentes correntes do socialismo que almejavam o fim da exploração e dominação capitalistas. Ressalte-se que o movimento operário surgiu com a Revolução Francesa e foi o marco para o desenvolvimento desse conceito, a partir da mobilização dos trabalhadores para que o Estado fornecesse um sistema educacional com melhores oportunidades e

condições de educação para eles e para seus filhos, resultando em uma crítica à educação burguesa que visava manter a estrutura social de exploração.

Segundo Coelho (2009), no centro do movimento socialista, o anarquismo também trouxe suas propostas ao campo educacional. Nesse sentido, a autora destaca que:

[...] é com Bakunin e Proudhon, entre outros pensadores do movimento anarquista, que se estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir. Com Paul Robin, Ferrer y Guardia e Sebastien Faure, essas bases são experienciadas no cotidiano de instituições escolares que esses educadores libertários criaram e dirigiram (COELHO, 2009, p. 86).

Com base nesses princípios é que o conceito de educação integral foi se desenvolvendo nesse período, pautado pela ideia de que a educação é um processo de formação humana, de autoconhecimento, de vivência prática e de construção social; um processo amplo, que deve articular as individualidades e as coletividades e que os saberes dela resultantes contribuam para a superação da dominação historicamente construída.

No Brasil, a concepção de educação integral se torna mais visível na primeira metade do século XX, com destaque para as décadas de 1920 e 1930, momento em que se presenciavam mudanças importantes na economia, política, cultura e educação na perspectiva de rompimento com antigas estruturas da sociedade envoltas pela organização do estado republicano e a expansão da escolarização. Cavaliere (2010), afirma:

No Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de *Educação Integral* se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. [...] Já as correntes liberais encampavam a ideia de educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Percebe-se que essas correntes políticas tinham propostas e ideias diversas e até mesmo contraditórias em relação à concepção de educação integral. O Movimento Integralista, com destaque para a figura de Plínio Salgado, concebia a educação integral com base na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina. Assim, o modelo de educação defendido por esta corrente, tinha o Estado como principal norteador do processo educativo. Nesse sentido, Cavaliere (2010, p. 250), assim se refere: “A educação integral tinha, para Integralistas, o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam *formação* como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida” (grifo da autora).

Entre as correntes liberais, que defendiam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, dando ênfase para a intencionalidade de uma formação voltada para a cooperação e a participação, (Cavaliere, 2010) destaca a figura e o pensamento de Anísio Teixeira, que defendia a ampliação das funções da escola e seu fortalecimento como instituição. Portanto, as correntes liberais, representadas pelos diversos movimentos de renovação educacional, viam na educação integral, a possibilidade de disseminar as ideias e as práticas democráticas.

A ideia de renovação da escola¹² defendida por Anísio Teixeira e outros intelectuais, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, propagou-se influenciada pelo movimento da Escola Nova. Especificamente no Brasil, esse movimento teve como referência o pensamento do filósofo e pedagogo norte americano John Dewey. Para ele a educação é entendida como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento. Assim, ela é uma necessidade social e, em função dessa necessidade, as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se firmem socialmente e possam dar prosseguimento às suas ideias e seus conhecimentos, o que exige novas maneiras de organização escolar.

O escolanovismo concebeu a educação como um elemento exclusivo e verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva

¹² Escola Nova é um dos nomes dado a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Adaptação: <http://www.educacional.com.br>

em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, apto a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Assim, a educação escolar deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, no cidadão atuante e democrático. De acordo com Paro (1988, p. 190) “[...] o escolanovismo advogava uma reformulação interna da escola, de modo que ela pudesse fornecer a cada indivíduo uma ‘educação integral’ que o capacitasse a viver como o verdadeiro cidadão”.

As ideias defendidas por esse movimento foram importantes para que um novo olhar fosse lançado sobre a educação brasileira, o que resultou em 1932, no lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - documento elaborado por 26 intelectuais reformistas que defendiam a renovação educacional do país, entre eles Anísio Teixeira, um de seus mentores intelectuais – que pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propunha uma educação em que a escola ampliaria suas funções, atendendo as demandas sociais da época.

Conforme Cavaliere (2010, p. 253), Teixeira resumiu a realidade existente e justificou as mudanças necessárias a uma nova escola nos quatro itens que seguem:

a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e a própria sociedade – não tem elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais não bastam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas, b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade, c) porque a ciência invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução, d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (TEIXEIRA, 1997, p. 89).

Diante do exposto, fica evidente que a educação integral, considerada em toda a sua amplitude teórica, conceitual, histórica e pedagógica, tem sido formulada no Brasil, desde o início do século XX e materializada através de algumas experiências de ampliação da jornada escolar.

No Brasil do século XXI, o ideário da educação integral reaparece em programas educacionais de governos estaduais e municipais - com ênfase na jornada ampliada - num contexto social marcado pela expansão de vagas e pela necessidade de superação das desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na escola pública, com garantia da qualidade da educação.

Sob influência deste contexto, o documento Educação Integral: texto referência para o debate nacional, elaborado pelo MEC em 2013, traz considerações importantes no que se refere a esta concepção e de onde cabe destacar que nos últimos anos, a implementação da educação integral no Sistema Formal de Ensino Brasileiro expressou-se por meio da promulgação de legislação específica, inscrevendo-se no amplo campo das políticas sociais, “[...] com vistas à formulação de uma política de Educação Integral, sustentada na intersectorialidade da gestão pública, na possibilidade de articulação com a sociedade civil e no diálogo entre os saberes clássicos e contemporâneos” (MEC, 2013, p. 10).

Assim, a concepção de educação integral vigente reafirma a ideia de uma escola que tem como tarefa ampliar o tempo de permanência do aluno, as oportunidades de conhecimento do mundo e conseqüentemente a apropriação de valores, de conhecimentos, de cultura e de lazer na intenção de articular estes valores e conhecimentos com vista à formação integral, à emancipação humana e o exercício da cidadania.

6.2 ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

A implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, defendida pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, apresentava uma proposta de educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia”¹³.

A primeira proposta de construção de uma escola pública elementar de ensino integral aparece na década de 1950 em Salvador, na Bahia. O Centro

¹³ Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. – Brasília, 2013

Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) – também denominado Escola-Parque - implantado por Anísio Teixeira. A estrutura arquitetônica do projeto era composta por dois setores: o Setor de Instrução denominado Escola-Classe¹⁴ e o setor da Educação denominado Escola-Parque¹⁵. O modelo escolanovista de John Dewey – educador e filósofo americano que compreendia a educação e o aprendizado como uma experiência concreta, estava presente na gênese e no cotidiano da instituição, que além do currículo estabelecido na época, priorizava várias atividades extraclasse, como laboratórios, horticultura e outras, com enfoque na observação e experimentação como estratégia para “apreender o conhecimento e desvendar a realidade”.

Essa iniciativa influenciou projetos posteriores, como aconteceu no início dos anos 60, onde o sistema educacional da nova capital do país, Brasília, foi organizado com base no modelo de Salvador e pretendia ser uma referência para todo o país, porém a proposta não se configurou como política pública¹⁶.

Ainda na década de 1960, surge a segunda proposta de construção de um projeto de escola integral, com a implantação dos Ginásios Vocacionais no Estado de São Paulo. A proposta pedagógica desses ginásios era semelhante à proposta da Escola-Parque e também tinha o modelo escolanovista e a pedagogia deweyana como referência. A prática pedagógica priorizava os estudos do meio e as oficinas, conciliando aulas teóricas com aulas práticas, enfatizava muito a pesquisa e as visitas monitoradas dos alunos às fabricas e agrupamentos sociais. Conforme Carlini (2012), os educadores dos ginásios vocacionais defendiam uma escola mais crítica e engajada no processo de mudança social e, por isso mesmo, o projeto foi desmontado precocemente pela ditadura militar a partir de 1965.

Após 20 anos do fechamento dos Ginásios Vocacionais, a terceira proposta de escola integral originou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, na década de 1980. Parte do Plano Especial de Educação

¹⁴ A Escola-Classe composta por um conjunto de 12 salas visando às atividades normais ou convencionais como: leitura, escrita, aritmética, ou o “ensino de letras e ciências, com dependências para administração e áreas de estar” (EBOLI, 1971, p.16) além de “áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres” (EBOLI, 1971, p.21).

¹⁵ Escola Parque de 7 pavilhões para “as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física” (EBOLI, 1971, p.16).

¹⁶ [...] em Brasília, ainda hoje existe uma unidade da Escola-Parque semelhante àquela idealizada por Anísio Teixeira na Bahia (CARLINI *in* MOLL, 2012, p. 440).

implantado por Leonel Brizola, em seu primeiro governo recebeu contribuições de Oscar Niemayer¹⁷ e Darcy Ribeiro¹⁸.

Essa experiência se constitui uma das mais polêmicas no que se refere à implantação de escola integral, a meta do governo era construir 500 CIEPs no Estado do Rio de Janeiro, cerca de 300 foram entregues nos dois mandatos de Brizola e com a derrota de Darcy Ribeiro – o candidato brizolista no Rio de Janeiro – o projeto CIEP foi abandonado, os prédios foram sucateados nos governos posteriores e algumas unidades permanecem funcionando atualmente no Rio de Janeiro e em outros Estados.

A proposta pedagógica dos CIEPs também tinha raízes no experimentalismo de Dewey e nos princípios da Escola Nova, que desde sua origem, o projeto político-pedagógico definiu-se como estratégia para melhorar a qualidade do ensino público no país, garantir a proteção de jovens e crianças nas regiões mais pobres e de risco, com serviços assistenciais, como alimentação e atendimento médico-odontológico, entre outros, etc. Dada a função deste objetivo, tanto as atividades do núcleo comum obrigatório do currículo escolar, quanto as atividades complementares - as oficinas e o estudo dirigido – saíram, em geral, desenvolvidas no interior da escola.

Essa experiência serviu de modelo para projetos posteriores, como a implementação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), no Estado de São Paulo – 2000/2004 -, mesmo que estes não pretendessem o tempo integral, mas articular os atendimentos de creche, educação infantil e ensino fundamental com atividades educacionais, recreativas e culturais em um mesmo espaço físico, constituindo-se em experiências de convivência comunitária.

Outras experiências foram: o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), projeto do governo de Franco Montoro no Estado de São Paulo (1983-1986) e que envolvia as Secretarias de Educação, Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo; na esfera federal, em 1991, no governo de Fernando Collor de Mello, surgiram os Centros Integrados de Apoio à Criança

¹⁷ Oscar Niemayer, renomado arquiteto, foi o responsável pelo projeto arquitetônico dos CIEPs, que teve origem em um encontro realizado em Mendes, município do Rio de Janeiro, quando foram desenhadas as linhas políticas e pedagógicas gerais do Plano especial de Educação, no início do primeiro governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro (MOLL, 2012).

¹⁸ Darcy Ribeiro, o idealizador do CIEP, era discípulo de Anísio Teixeira e comungava dos mesmos ideais a respeito da educação, daí a influência deweyniana e escolanovista na concepção pedagógica do projeto político-pedagógico

(CIACs) e posteriormente, os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs).

Percebe-se que todas essas experiências, considerando seus contextos, buscaram de alguma forma responder às demandas características dos períodos em que se desenvolveram, porém não se constituíram como política pública. Para Guará (2006), isso se deve à descontinuidade dos projetos por questões políticas, à qualidade do atendimento nessas escolas, a não extensão dos projetos a todas as crianças, à função assistencialista que a escola estaria assumindo em detrimento de sua finalidade educativa, entre outras.

Atualmente, o MEC, na perspectiva de buscar estabelecer uma política de educação integral no país, há uma década tem buscado conhecer e divulgar projetos e experiências de escolas de tempo integral e/ou de jornada ampliada, através das quais é possível observar a construção de um acervo riquíssimo e uma diversidade de ações em todo o território brasileiro, construídas em cada sistema de ensino a partir da sua realidade.

6.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Segundo Arroyo (2013)¹⁹, a construção de ações, programas e políticas públicas com base na educação integral tem sua origem nas demandas dos movimentos sociais, pois a sociedade capitalista já não consegue dar conta de todas as mazelas construídas ao longo de vários anos de exploração econômica, o que contribuiu para a “criação” de um mundo dividido entre poucos ricos e muitos pobres, uma enorme marginalização e diferenças sociais gritantes.

Ao analisar a literatura existente sobre essa temática e de maneira especial a legislação vigente, é possível perceber que a educação integral tem sido pauta recorrente nos debates educacionais, nas diferentes esferas de governo. Sua materialidade pode ser percebida através das diversas tentativas do Estado em promover políticas públicas em nível federal, estadual ou municipal, através de projetos oriundos de organizações não governamentais, de instituições privadas e também dos movimentos sociais, o que tem motivado a prática de experiências no

¹⁹ <http://educacaointegral.org.br/conceito>

âmbito dos estados e municípios, sendo que a ampliação da jornada escolar nas redes públicas de ensino tem se destacado neste sentido.

Idealizada por educadores do Movimento Escolanovista nos anos de 1930 - que culminou com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, assinado por um seleto grupo de educadores, como Anísio Teixeira - essa temática tem aparecido nos textos legais, ainda que em alguns casos seu conceito, não apareça de forma clara.

Na Constituição Federal (CF) de 1988, três artigos fazem referência à educação integral. No Art. 205 a educação é apresentada como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. No Art. 206 é citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a educação integral, que preconiza a intersetorialidade como eixo fundamental das ações educativas. Já o Art. 227 é o que mais dialoga com o conceito de educação integral, pois afirma que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação”. Cabe ainda destacar a redação dada pela Emenda Constitucional nº 65 de 2010, quando assim se refere:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 9089/1990, ressalta o compromisso dos entes federados, da família e da escola em alguns de seus artigos, com destaque para a importância de aprender além do espaço escolar. Dentre os artigos, merecem destaque os artigos 53 e 59:

Art. 53: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes [...] o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais [...].

Art. 59º. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

No que se refere à jornada escolar ampliada para a educação básica, o marco legal é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9394/1996, onde se observa pelo menos três artigos que se referem à temática, o primeiro: “DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL” - Art. 2º - prevê uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade quando assim se refere: “[...] a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O segundo: “DA EDUCAÇÃO BÁSICA” – Seção III, Do Ensino Fundamental - Art. 34 - prevê a ampliação da jornada escolar mínima, de 4 horas diárias no ensino fundamental, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Além disso, no §2º está previsto, que a critério dos sistemas de ensino, o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral.

O terceiro está posto nas “DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS”: é o Art. 86 §5º - único que utiliza o termo: escola de tempo integral - e assim se refere: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escola de tempo integral.”

No entanto, somente em 2001, com a Lei 10.172/2001 que criou o Plano Nacional de Educação (PNE), é que se estabeleceu além da reafirmação do aumento da jornada escolar, uma primeira definição para tempo integral, sendo que a meta 21 apontava a ampliação progressiva da jornada escolar com vistas a expandir a escola de tempo integral, abrangendo um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

Outra legislação pertinente para essa discussão é o Compromisso Todos pela Educação. Regulamentado pelo Decreto N.º. 6.094, de 25 de abril de 2007, esse Plano de Metas é um documento que resultou de uma mobilização realizada por diferentes atores sociais e dispõe sobre a implementação do Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, além da participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização da sociedade no intuito de conjugar esforços pela melhoria da qualidade da educação básica.

Entre as metas estabelecidas, destacam-se as diretrizes IV e VII do Art. 2º respectivamente, que recomenda: combater a repetência, dadas as especificidades

de cada rede, pela adoção de práticas, como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial (IV) e ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular (VII).

Foi deste documento que resultou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, que tem como objetivo “melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil.” Dentre as ações de melhoria inclusas no PDE, destaca-se o Programa Mais Educação, que prevê a ampliação da educação em tempo integral no país, atuando como indutor de um programa de educação integral para todas as escolas brasileiras. O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.

A referida Portaria institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Ainda sobre a educação integral, no Capítulo I, DOS OBJETIVOS, o Art. 1º assim se refere:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

No Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que “Dispõe sobre o Programa Mais Educação”, fica evidente a relação melhoria da aprendizagem, concepção de jornada ampliada considerada como tempo integral e os pressupostos para o desenvolvimento das atividades, com destaque para o Art. 1º e seus parágrafos, quando determina que:

Art. 1º - O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral 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.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação

científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Já a Lei nº 11.494/2007 que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), considera o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica com qualidade social (art. 10, parágrafo 3º). Além disso, regulamenta o estabelecido neste artigo através do Decreto nº 6.253/07, que atendendo ao estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Art. 4º).

Nesse sentido, conforme o MEC (2013):

O FUNDEB ampliou as possibilidades de oferta da educação Integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar. [...] o FUNDEB, ao conceder um maior aporte de recursos à educação em tempo integral, busca, entre outros aspectos, responder aos objetivos gerais do Ministério da Educação de estabelecimento de políticas públicas voltadas à universalização da educação com qualidade social (BRASIL – MEC, 2013, p. 23).

A partir desse contexto, percebe-se que as propostas de educação integral para o sistema público de ensino exigem novas concepções de educação, o que produz uma ressignificação de vários aspectos do espaço escolar, tais como: o papel da escola, o tempo e o espaço, a gestão, a prática pedagógica, a avaliação, o financiamento, a formação docente e a organização curricular. Todas estas dimensões estão contempladas nas orientações e normas legais expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, com destaque para o Parecer CNE/CEB Nº 07/2010, Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, presentes no Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, é possível fazer um recorte no que se refere às questões de currículo, com destaque para o seguinte trecho:

No texto 'Currículo, conhecimento e cultura', Moreira e Candau (2006) apresentam diversas definições atribuídas a currículo, a partir da concepção de cultura como prática social [...] Em poucas palavras, essa concepção é definida como 'experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. [...] 'Um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante (BRASIL, 2013, p. 23).

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, instituídas pelo Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, observa-se o destaque para a importância desta etapa do ensino, o papel da escola, a gestão democrática e as mudanças instituídas com vistas à melhoria da sua qualidade.

Pedra angular da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade (BRASIL, 2013, p. 103).

Na Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, cabe destacar para a presente discussão três aspectos. O primeiro refere-se à concepção de currículo presente no Art. 9º, sendo este entendido como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

O segundo aspecto refere-se ao Art. 36 - A EDUCAÇÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - que ratifica a questão da ampliação do tempo na escola de tempo integral, já apontado anteriormente, sendo:

Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.¹³⁹ Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral (BRASIL, 2013, p. 138).

Já o terceiro e último aspecto está relacionado ao Art. 37, que trata da proposta educacional da escola de tempo integral e fixa que:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2013, p. 139).

Somam-se a essas normatizações, a aprovação do novo PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que cumpre com o disposto no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, com regulamentação determinada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96. Ele constitui-se documento referência da política educacional brasileira para o enfrentamento das demandas educacionais do país e tem como centralidade a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais de forma contínua e articulada. Trata-se de um plano com vigência para dez anos (2014-2024), fundamentado em um diagnóstico da educação nacional e construído através de um amplo debate que se estendeu por mais de três anos com a realização de fóruns permanentes, plenárias, conferências distritais, estaduais e municipais, que resultaram na 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010-Brasília/DF).

A CONAE (2010) foi um marco para o movimento educacional do país, envolveu diferentes representações e segmentos da sociedade brasileira num amplo processo de disputas, pressões, deliberações e proposições concentradas em torno

da sustentabilidade do PNE, com vista ao fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados e o financiamento da educação na perspectiva da criação de um plano de Estado que ultrapassasse as ações de governo marcadas pela descontinuidade.

No que se refere à estrutura do novo PNE, este é composto por 14 artigos, 10 diretrizes objetivas e traz em seu Anexo um total de 20 metas associadas a 253 estratégias a serem cumpridas no prazo de sua vigência. Entre as 20 metas, pelo menos nove delas são consideradas estruturantes e se referem à garantia da educação básica de qualidade, duas se referem à redução das desigualdades sociais, quatro à valorização dos profissionais da educação, três ao ensino superior e duas à gestão democrática e financiamento da educação. As estratégias detalham ações a serem implementadas pelos entes federados a fim de que sejam cumpridas as metas estabelecidas e possuem diversas naturezas: tem caráter normativo ou orientador, fixam novos prazos e metas a serem cumpridos ou criam novas obrigações.

Os 14 artigos que compõem a Lei normatizam a operacionalização do PNE no âmbito nacional, mas é o artigo 8º que tem mobilizado as diferentes esferas de governo, pois determina que: “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano, contado da publicação desta Lei.”

No conjunto de metas estabelecidas pelo PNE, cabe destacar a Meta 6, que incumbe os entes federados a ofertar, no âmbito dos seus sistemas de ensino, educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, de forma a atender 25% dos alunos da educação básica até o ano de 2024. Assim, percebe-se que os avanços na construção e implementação de políticas para a escola de tempo integral na perspectiva de uma educação integral de qualidade vêm sendo intensificado, mas ainda são muitos os desafios a serem alcançados, tanto em relação às alternativas legais de regulamentação dos sistemas, quanto em relação às suas oportunidades e limitações. Neste sentido Dourado (2007), afirma:

[...] uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade (DOURADO, 2007, p. 922).

Também o Plano Municipal de Educação do município de Giruá, aprovado através da Lei Municipal nº 6168/2015, dialoga com a normatização nacional no que se refere à educação integral, ao garantir no documento base estratégias para manter o cumprimento da Meta 6, já referida anteriormente. Dentre as estratégias deste PME, cabe destacar:

6.1) Elaborar diagnóstico, sob responsabilidade de cada mantenedora, a contar da vigência deste PME, para levantamento das condições físicas, pedagógicas, financeiras, de transporte escolar e de recursos humanos das instituições de ensino com vista ao atendimento dos alunos em tempo integral;

6.2) Elaborar, até o segundo ano de vigência do PME, sob responsabilidade da SMEC, plano de ação para a expansão e qualificação da educação em tempo integral, que permitam o alcance dos percentuais propostos em nível nacional;

6.6) Fomentar a articulação das escolas municipais com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, por meio de ações da SMEC e demais órgãos.

Ainda sobre o cumprimento da Meta 6, durante a elaboração do PME, observou-se que os dados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica – 2013, fornecido pelo INEP, o município de Giruá atende 29,5% dos alunos da rede pública em tempo integral, seja através do Programa Mais Educação ou da implantação gradual, de escolas de tempo integral. Já durante a elaboração do diagnóstico do município, encontrou-se a seguinte realidade: das 19 escolas das Redes Municipal e Estadual existentes no município, 58% atendem, de alguma forma, em tempo integral, na perspectiva de garantia do direito à educação, com qualidade social e com a possibilidade de ampliação de oportunidades de desenvolvimento e formação humana e cidadã.

Dessa forma, diante do estudo, pesquisa e reflexões sobre as políticas públicas e a legislação brasileira, bem como da análise da realidade e das políticas educacionais vigentes, torna-se visível que assim como os demais temas relacionados à educação, o debate acerca da educação integral não se esgota em si mesmo e deverá permanecer na pauta nacional, dada a sua importância; especialmente no que se refere à ampliação das condições de acesso, permanência e sucesso escolar com aprendizagem.

6.4 O CURRÍCULO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

Do ponto de vista etimológico, o termo currículo se origina da palavra latina *Scurrere*, que significa correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado. Utilizado para designar um plano estruturado de estudos, apareceu pela primeira vez em 1633, no *Oxford English Dictionary*.

Inserido no campo pedagógico, o termo passou por diversas definições ao longo da história da educação. Enquanto campo de estudo o currículo surge somente no início do século XX nos Estados Unidos, com teorizações associadas às transformações no mundo do trabalho e ao processo de industrialização e de produção, com urgência de qualificação de mão de obra e socialização das massas nas regras da ordem social e econômica vigente. Com a massificação da escolarização, escola e currículo tomaram proporção organizacional e surgiram como grandes instrumentos de controle social, com responsabilidade de socializar as novas gerações nos parâmetros de uma sociedade industrial.

As críticas à sociedade capitalista, ao longo da história do século XX, eram também dirigidas ao sistema de ensino e aos currículos tecnicistas baseados nos princípios da administração científica. Destacam-se, nos anos 60, os trabalhos de denúncia do modo de funcionamento da sociedade capitalista e do papel das instituições nesta sociedade, especialmente o da escola. Se percorrermos historicamente a teoria curricular, com origem nos Estados Unidos, veremos que elas influenciaram sobremaneira o campo da educação no Brasil.

Para Silva (1999), as teorias de currículo são carregadas de conceitos e de acordo com ele, se caracterizam da seguinte forma:

Quadro 06 - Teorias de Currículo

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Tem como objetivo principal preparar para aquisição de habilidades intelectuais através de práticas de memorização. Elementos curriculares: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivo.	Argumentam que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está baseada nas relações de poder. Características: ideologia, reprodução, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.	Critica a desvalorização cultural e histórica de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade como razão e ciência. Características: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e

		multiculturalismo.
--	--	--------------------

Fonte: Construído pela pesquisadora

Percebe-se que essas teorizações contribuem com as reflexões e debates sobre o currículo da escola de tempo integral à medida que permitem compreender quais conceitos permeiam a constituição dos sujeitos em cada uma delas. É possível ainda perceber que as teorias críticas são as que mais dialogam com o ideário da educação integral contemporânea, porém, não se pode negar a presença de algumas concepções tradicionais, pois elas ainda estão presentes e exercem influência sobre a nossa cultura, as nossas práticas e as nossas experiências. Gadotti (2000) ressalta que:

[...] quando estudamos o significado do currículo, estamos considerando a inevitável coexistência, positivamente conflituosa, das teorias do currículo, que vão aos poucos transformando-se e mudando a prática curricular na escola. [...] Assim, é importante destacar que qualquer tentativa de inovação educacional deve considerar que ela exige o conhecimento do instituído, a motivação para a sensibilização e o reconhecimento das necessidades existentes, a identificação de um referencial teórico que imprima consistência à proposta, uma comunicação eficiente, um sentido explícito, objetividade, flexibilidade e exequibilidade sobre o que se quer inovar, além das práticas processuais de avaliação e auto avaliação sobre as propostas de inovação que será/está sendo implementada (GADOTTI, 2000 apud PADILHA, 2012, p. 194).

No que se refere a esta pesquisa, a ideia é debater a concepção de currículo na escola de tempo integral, na perspectiva da educação integral, sem limitar-se a discutir em qual teoria ela se enquadra, mas buscar elementos para a compreensão da função desta escola no meio em que está inserida e de que forma ela pode contribuir para tornar os ambientes de aprendizagem mais enriquecedores, bem como os tempos e espaços melhor organizados considerando os diferentes saberes e sujeitos envolvidos neste processo. Sobre isso, concorda-se com Silva (1999) quando afirma que não se pode mais olhar para o currículo com inocência, pois:

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).

Diante da abrangência do conceito apresentado, é necessário compreender o contexto atual, a complexidade dos processos de formação escolar e os pressupostos que permeiam a escola de tempo integral como: a formação humana, o respeito aos diferentes saberes, a organização dos tempos e espaços, a relação com a comunidade, entre outros. Assim, discutir um currículo para esta escola é pensar: quais conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado, por que este e não aquele conhecimento, ou ainda, por que ele deve ser aprendido ou por que aprendê-lo. Sobre essas questões, Padilha (2012), assim se refere:

É também possível associarmos currículo e complexidade visando a reconstrução de uma perspectiva curricular que, em certa medida, possa vir ao encontro do movimento por uma educação realmente favorável à emancipação do ser humano, em que pensar no currículo, torne-se uma prática comum entre os diferentes participantes do processo educacional (PADILHA, 2012, p. 194).

Nessa perspectiva, o currículo deve ser pensado, discutido e organizado de tal modo que permita à escola pública uma nova identidade e se assumir-se como um espaço acolhedor, inovador, transformador, rico em experiências, capaz de retomar de fato as vias de comunicação entre escola, família e sociedade por meio da participação coletiva e da intersetorialidade. É necessário que essa escola disponha de algumas prioridades na sua organização estrutural, pois a organização do currículo deve superar a dicotomia teoria-prática, aula-oficina, formal-não formal, bem como valorizar a diversidade cultural, o planejamento, a avaliação dialógica, a gestão democrática e compartilhada.

Da mesma forma, deve considerar que os conteúdos/conhecimentos que integram o legado histórico da humanidade são necessários à formação do aluno e o enriquecimento curricular não pode se limitar apenas ao acréscimo de componentes curriculares/disciplinas a serem estudadas tornando este tempo improdutivo, indesejável e cansativo.

Paro (2016), afirma:

Quando se trata das questões de currículo, não convém nunca deixar de associar conteúdo e forma de ensinar. Se a condição para o educando aprender é que ele seja sujeito, então por mais abstrato e complexo que seja determinado conteúdo cultural (conhecimento, valor, arte, etc.), o aluno só aceita o convite do educador para apropriar-se dele se se fizer autor, ou seja, ele só aprende na forma de quem age orientado pela sua própria vontade (PARO, 2016, p.130).

Ainda sobre o enriquecimento curricular, é importante pensar no formato dessa organização, a fim de que ela contemple uma prática compatível com os pressupostos e com os elementos: tempo, espaço, materiais, recursos, sujeitos, entre outros; sendo este também um aspecto importante e que reflete diretamente na prática. Nas palavras de Santomé (1998), significa dizer que:

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana, na instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho na construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática (SANTOMÉ, 1998, p. 125).

Portanto, acredito que o currículo da escola de tempo integral é um conceito em construção e os debates não podem e nem devem se esgotar em si mesmos, mas necessitam estar em permanente processo de reflexão e estudo para que a transformação do contexto escolar e das formas de aprender e ensinar se efetivem de fato e resultem na construção de processos de ensino mais humanizados.

Entende-se assim, que este currículo não poderá existir fora da realidade concreta, mas deverá, por meio do trabalho docente e da articulação com os demais atores envolvidos no processo, fornecer condições para o desenvolvimento das distintas dimensões que estruturam o ser humano.

7 PERCURSO METODOLÓGICO

7.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Segundo Damiani (2012), o emprego do termo intervenção está relacionado à pesquisa educacional, na qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, executadas e avaliadas a fim de promover melhorias, propor novas práticas ou melhorar as já existentes.

[...] denominam-se intervenções as inferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais inferências 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 do conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências (DAMIANI, 2012, p. 3).

No que se refere à elaboração de relatórios desse tipo de pesquisa, na parte dedicada a apresentar o método, a autora enfatiza a importância de serem contemplados dois componentes metodológicos: o método da intervenção (prática pedagógica implementada) e o método de avaliação da intervenção (instrumentos de coleta e análise de dados). Esses dois componentes são considerados essenciais para o entendimento do processo de investigação, dada a rigorosidade exigida por toda atividade científica que tenha como objetivo produzir conhecimento sobre a realidade estudada. Damiani et al. (2013, p. 62), os descreve da seguinte forma:

O **método da intervenção** deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico. [...] Aqui, o foco do autor do relatório deve estar voltado somente à sua atuação como professor (agente da intervenção). [...] A descrição do método da intervenção, como já frisado, deve ser o mais detalhada possível. O **método de avaliação da intervenção** tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção. Aqui, o pesquisador deve apresentar esses instrumentos justificando seu uso a partir de ideias provenientes da teoria metodológica. [...] A avaliação da intervenção [...] é igualmente composta por dois elementos: os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita (grifos dos autores).

Com base no exposto, são descritas cada uma das partes desse percurso. O método da intervenção, com enfoque na formação docente, abordou a educação integral na escola de tempo integral com ênfase nas formas de organização do currículo e serviu de fundamentação teórica para o estudo, o debate e a proposição de alternativas para a (re) organização do currículo desta escola de tempo integral; através dos círculos de formação em contexto, planejados, implementados e avaliados.

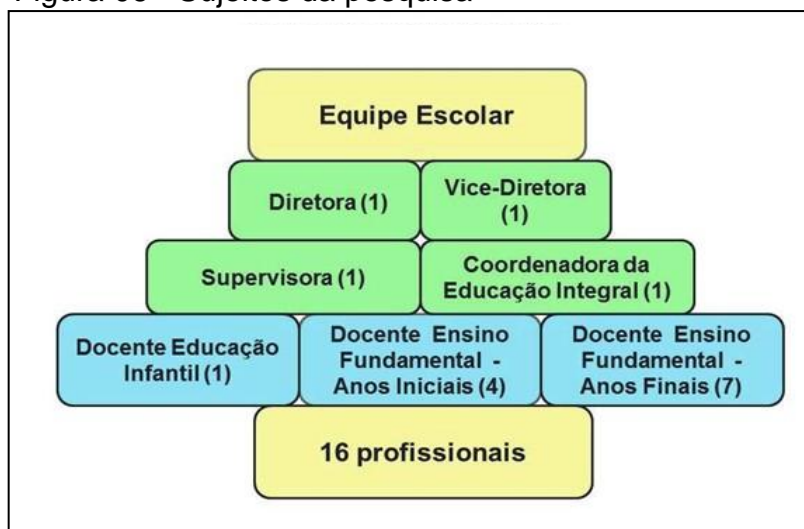
A seguir é apresentado o contexto da pesquisa e os sujeitos participantes da intervenção, o desenvolvimento dos círculos de formação em contexto, o diagnóstico e o processo de organização da intervenção.

O método de avaliação da intervenção descreverá os instrumentos de coleta de dados utilizados, o processo de análise desses dados e a discussão dos resultados encontrados.

7.2 MÉTODO DA INTERVENÇÃO

A intervenção se realizou na EMEFATI São Miguel Arcanjo, no município de Giruá (RS)²⁰ e envolveu a equipe gestora da escola - composta pela diretora, vice-diretora, uma supervisora e uma coordenadora da Educação Integral - e doze docentes, sendo: uma da educação infantil, quatro do ensino fundamental - anos iniciais, sete do ensino fundamental - anos finais, totalizando dezesseis profissionais, conforme explicitado abaixo:

Figura 06 - Sujeitos da pesquisa



Fonte: Construído pela pesquisadora

²⁰ A descrição detalhada da escola pesquisada encontra-se na Seção 6 desse trabalho.

A pesquisa teve inicialmente um caráter diagnóstico na intenção de perceber em que grau está o debate acerca da educação integral nesta escola de tempo integral e buscar subsídios, concepções e impressões dos sujeitos sobre a temática da intervenção.

Dessa forma, a pesquisadora trabalhou com a matéria-prima das vivências e experiências cotidianas, o que para Minayo (2009) enquadra-se na abordagem qualitativa, que tem a finalidade de explorar um conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado, por isso exige do pesquisador o contato direto com o ambiente a ser estudado. Ou seja, a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2002, p. 21).

Para a coleta dos dados diagnósticos foi aplicado, aos sujeitos da pesquisa, um questionário constituído de perguntas abertas e fechadas. Esse questionário tem a intenção de fornecer subsídios para a proposta de intervenção.

O questionário utilizado com os sujeitos era composto por dois blocos de questões. O primeiro bloco teve como objetivo caracterizar os sujeitos envolvidos, a partir de informações, como idade, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na escola, formação acadêmica, tempo da última formação acadêmica e carga horária de trabalho semanal na escola pesquisada. No segundo bloco abordou-se, especificamente, questões relacionadas à temática pesquisada que subsidiaram a pesquisadora na organização dos temas da formação continuada na escola. A partir das informações obtidas através do instrumento proposto, construiu-se um quadro com a síntese das respostas, como forma de orientar a pesquisadora no momento da preparação do Plano de Ação do Projeto de Intervenção.

7.3 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA INTERVENÇÃO

O processo de elaboração da intervenção teve início no segundo semestre do ano de 2014. Devido às atividades profissionais desempenhadas pela pesquisadora junto ao setor pedagógico da SMEC – dentre elas o acompanhamento in loco às

escolas -, num primeiro momento buscou-se, através de diálogos preliminares com a gestora do Órgão Municipal de Ensino, verificar a possibilidade de efetivação desse projeto na EMEFATI São Miguel Arcanjo. Posteriormente, no decorrer dos acompanhamentos à referida escola, aconteceram diálogos informais com a equipe gestora e alguns docentes, para verificar o interesse desses pela realização do mesmo. Destes diálogos resultou o consentimento para a realização do referido trabalho no ano de 2015.

Também se iniciou nesse período o estudo e a análise documental da escola. Os documentos analisados foram: os Atos Legais - como forma de conhecer o processo histórico da escola, o Projeto Político Pedagógico - a fim de recolher informações acerca das concepções de educação integral, escola de tempo integral e currículo, os Planos de Estudo – para coletar informações sobre a organização curricular da escola e a distribuição do tempo. Lüdke e André (1986) afirmam que a análise documental pode se constituir num valioso instrumento de coleta de dados qualitativos, uma vez que no momento em que se faz a análise dos documentos escritos, estes servem como fonte de informações.

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. [...] segundo Holsti (1969), o uso da análise documental se torna apropriado quando [...] se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação. [...] o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos sujeitos [...] (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Concomitante a essas ações, iniciou-se a compilação de um referencial teórico e as primeiras escritas sobre a educação integral, as experiências brasileiras de escola de tempo integral, a legislação educacional e as políticas públicas que tratam do tema; além do levantamento de referências sobre as concepções de currículo e suas formas de organização.

Segundo Lakatos e Marconi (2010), é a pesquisa bibliográfica, que considerada fonte secundária, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. Nesta pesquisa, ela se torna um instrumento importante e necessário para que a pesquisadora possa ter contato com as produções existentes sobre as concepções de educação integral, escola de tempo integral,

currículo e formas de organização do currículo, que serão a base para o trabalho a ser desenvolvido na perspectiva de uma (re) organização do currículo escolar, considerando o contexto e, concomitante a esse processo, acompanhar o princípio da gradualidade.

Para os registros pessoais da pesquisadora, referente aos diálogos, aos acompanhamentos in loco e posteriormente às intervenções, optou-se pelo uso do diário. Sua utilização serviu para o registro das memórias, histórias, práticas, reflexões, impressões e aprendizagens. Warschauer (2001, p. 186) afirma que: “A escrita do diário é também integradora, pois alia seu caráter pessoal à referência ao trabalho profissional, favorecendo a integração das dimensões pessoais e profissionais [...]”.

O diário foi utilizado como um processo formativo e motivador da autoria da pesquisadora, que buscou articular as escritas do diário aos demais momentos da intervenção e ao contexto vivido, uma forma de (re) lembrar os caminhos percorridos e projetar o novo. De acordo com Warschauer (2001, p. 63):

O registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção de conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. [...] A vivência do registro, sob esta perspectiva, nos remete ao campo da humildade, através do aprendizado de conviver com a dúvida, com as incertezas, o que significa insegurança. E com isso favorece uma apropriação do crescer com a coragem necessária para abandonar as certezas antigas e caminhar na direção do novo, da criação.

Também Zabalza (2004, p. 46), afirma que: “nos diários não se percebe apenas o transcorrer da ação [...] o diário conserva a sequência, a evolução e a atualidade dos dados recolhidos”. Para esse autor, a utilização e análise dos diários possibilitam estabelecer a sequência dos fatos desde a proximidade até os próprios fatos e como técnica de coleta, através de seus registros, é possível garantir validade aos dados coletados.

A partir do ano de 2015, passou-se à elaboração de um instrumento diagnóstico, aplicado aos sujeitos no início do segundo semestre letivo, na intenção de buscar subsídios para a construção da proposta de intervenção. O questionário utilizado, constituído por questões abertas e fechadas, foi organizado em dois blocos. O primeiro bloco teve o objetivo de caracterizar os sujeitos envolvidos a partir de informações gerais, como já referido anteriormente. O segundo bloco

abordou especificamente, questões relacionadas à temática pesquisada, que subsidiaram a pesquisadora na organização dos temas e formato da formação continuada na escola.

A opção por este instrumento se deve pelo fato de que os sujeitos pesquisados não se expõem, isto é, evita-se que pesquisador e pesquisado fiquem face a face, o que permite maior liberdade na expressão de opiniões. Gil (2011) elenca algumas vantagens do uso do questionário, especialmente o fato de que este garante o anonimato das pessoas, além de permitir que elas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente, além de que não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Conforme Lakatos e Marconi (2010, p. 184), o questionário é um instrumento de coleta de dados que apresenta vantagens tais como: 'economiza tempo [...], atinge maior número de pessoas simultaneamente [...] obtém respostas mais rápidas e mais precisas, [...] obtém informações que materialmente seriam inacessíveis'.

A partir das informações obtidas através do questionário elaborou-se uma matriz analítica, apresentada abaixo, com a intenção de clarear as informações, bem como orientar a pesquisadora no momento da preparação do Plano de Ação do Projeto de Intervenção.

Quadro 07 - Matriz analítica I: questionário diagnóstico

Bloco 1			
Questões	Assunto	Resultado obtido	Proposições da intervenção
1	Dados Gerais	Gráficos 3, 4 e 5	Perfil dos sujeitos
2	Formação acadêmica e área de formação	Gráfico 6 e 7	
3	Tempo da última formação	Gráfico 8	
4	Carga horária de trabalho	Gráfico 9	
Bloco 2			
5	Concepção de Educação Integral	Quadro 6	1º Círculo de formação em contexto
6	Concepção de Escola de Tempo Integral		2º, 3º, 4º e 5º Círculo de formação em contexto
7	Concepção de Currículo		5º Círculo de formação em contexto
8	Concepção de Oficina Curricular		5º, 6º, 7º e 8º Círculo de formação em contexto
9	Experiência da Escola de Tempo Integral		
10	Gradualidade: mudanças no contexto da escola		
11	Gradualidade: avanços no contexto da escola		
12	Gradualidade: desafios no contexto da escola		

Fonte: Questionário diagnóstico, dados primários

A qualificação do Projeto de Intervenção, bem como a preparação e aplicação da proposta de intervenção, a continuidade do aprofundamento teórico, o processo de avaliação da intervenção, a escrita e a defesa do relatório final, se constituíram as próximas etapas deste percurso que não se esgota em si mesmo e tão pouco intenciona ser um processo rígido e estanque, mas que no transcorrer deste processo será construído e ressignificado a partir das interações, das aprendizagens, do diálogo com os sujeitos, com os autores e com as informações vivenciadas e investigadas no contexto pesquisado.

7.4 DIAGNÓSTICO: O INÍCIO DA INTERVENÇÃO, A COLETA E A ANÁLISE DE DADOS

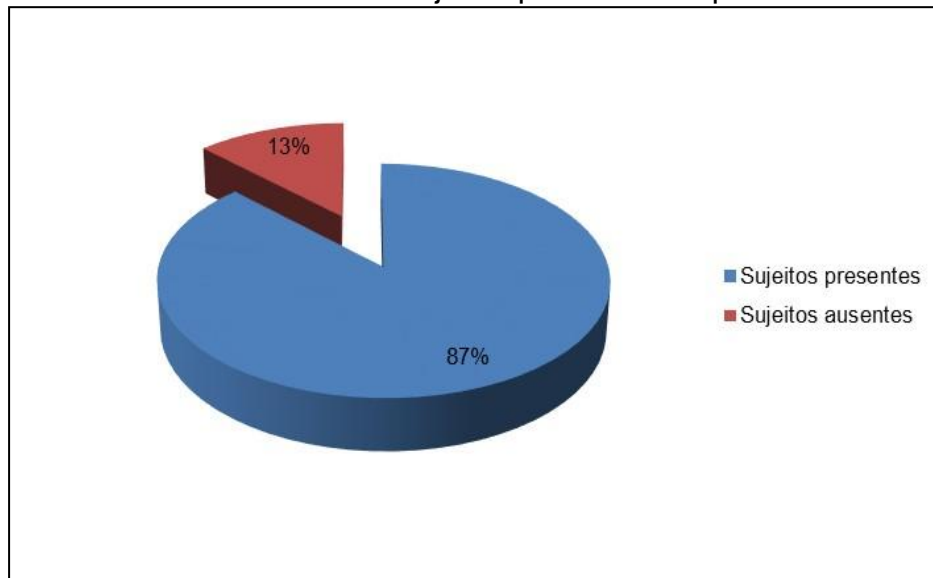
A imersão do pesquisador no contexto da pesquisa e o tempo dedicado ao contato com os sujeitos é um dos princípios da pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na abordagem qualitativa, os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto e distanciar-se de seu objeto de estudo significa perder de vista o seu significado, além disso, abrange a aquisição de dados descritivos no contato direto com a situação estudada, ressaltando o processo.

Dada à abordagem deste projeto e a necessidade de avançar para além dos diálogos preliminares, de forma que a ação da pesquisadora não seja interpretada como uma atuação institucional-profissional e sim, de caráter investigativo, buscou-se criar espaços para o contato direto com o ambiente da pesquisa e os sujeitos participantes, com vista a legitimar e formalizar este processo.

O primeiro contato formal da pesquisadora com os sujeitos aconteceu na escola, no dia 05 de agosto de 2015, em uma reunião pedagógica já prevista no calendário escolar e organizada pela equipe gestora. Nesta reunião se fizeram presentes catorze docentes²¹, dos dezesseis lotados na escola, sendo que um não compareceu por estar em consulta médica e um por não cumprir carga horária na escola, neste dia. O gráfico 1 apresenta o percentual de sujeitos presentes: 87% (14 docentes) e ausentes: 13% (2 docentes).

²¹ A equipe gestora está incluída no cômputo dos catorze docentes participantes da reunião.

Gráfico 01 - Percentual de sujeitos presentes na primeira reunião



Fonte: Dados primários

A reunião esteve sob a coordenação da equipe gestora e teve duração de duas horas. Num primeiro momento a pesquisadora realizou um relato oral dos diálogos informais que ocorreram na escola no ano de 2014, na intenção de verificar o interesse e a possibilidade de que esta pesquisa fosse realizada nesta escola em 2015. Após, apresentou ao grupo, de forma detalhada, a proposta inicial do projeto de intervenção²². O segundo momento contemplou os questionamentos do grupo à pesquisadora, na intenção de que os mesmos pudessem sanar dúvidas a respeito do projeto apresentado e também manifestar o interesse em participar ou não da pesquisa.

Nesse momento, uma das integrantes da equipe gestora se manifestou sobre a realização da pesquisa da seguinte forma, dizendo acreditar que o desenvolvimento do projeto viria a qualificar o trabalho e que também era uma

²² Os registros deste momento foram realizados através dos seguintes instrumentos: ata da escola, fotografia (encontra-se com a pesquisadora) e preenchimento do formulário de registro de realização de eventos, visitas técnicas, reuniões outras atividades (Anexo A), sendo que deste último, a cópia original encontra-se com a pesquisadora.

oportunidade pensar sobre o que já tinha sido feito até aqui e também poder ver os erros e acertos pra continuar avançando (DIÁRIO, agosto de 2015).

Observa-se que a fala desse sujeito vem ao encontro do que está proposto no projeto, além disso, dialoga com um dos pressupostos deste trabalho, que é o princípio da gradualidade, uma vez que é apontada por este sujeito a oportunidade que esta pesquisa pode trazer à escola, no sentido de ser um momento de parada e de reflexão do grupo sobre o processo que vem se desenvolvendo e a necessidade de continuar avançando.

Ainda durante o tempo disponibilizado para os questionamentos, três dos sujeitos participantes manifestaram-se afirmando a importância desse momento para o grupo avançar e se qualificar, perguntaram sobre os horários em que aconteceriam os encontros e obrigatoriedade de participação deles na pesquisa, tendo em vista as demais atividades que exercem em outras escolas.

Neste momento a pesquisadora informou que a participação de cada um seria individual e formalizada através da assinatura de um termo. Explicou ainda, que o projeto prevê a participação e envolvimento dos sujeitos, dado o seu caráter colaborativo, uma vez que a proposta de intervenção, se assumida pelo grupo, poderá se configurar como um espaço de construção e formação coletiva, de valorização daquilo que é feito na escola e onde cada um poderá, a partir de seus conhecimentos, experiências e práticas, contribuir para o aprimoramento da proposta da escola. Também ressaltou que os resultados da pesquisa poderão servir para o incentivo a outras escolas, ou até mesmo a outros sistemas de ensino no sentido de se desafiarem a desenvolver práticas inovadoras de educação integral e de escolas de tempo integral, bem como contribuir para o desenvolvimento de pesquisa em educação e a articulação escola-comunidade-universidade, já que este é um projeto vinculado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, ofertado pela Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão (RS); além de contribuir para o fortalecimento de concepções e experiências e educação integral. Segundo Mamede (2012):

A valorização do que é feito, nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, junto às instituições e instâncias educacionais e às comunidades escolares, mostra também o quanto ainda precisa ser realizado para o aprimoramento dessas relações e conexões, integrando a universidade à rede de integração necessária à consolidação da educação integral em nosso país. Como um de seus eixos de atuação, é, também, por meio da reflexão, dos debates, da produção acadêmica, da apresentação

dos processos e resultados de suas pesquisas, programas e projetos, que a universidade pode trazer sua parcela de contribuição para fortalecer as concepções e experiências de educação integral (MAMEDE, 2012, p. 243).

Sobre os horários dos encontros, a equipe gestora da escola informou que seria priorizado o horário do cumprimento do 1/3 da carga horária, destinado ao planejamento e demais atividades inerentes à função docente para o desenvolvimento do projeto de intervenção, que neste ano de 2015 acontece às quartas-feiras, no turno da tarde. A equipe também colocou aos mesmos a importância deste projeto para a escola, sendo um meio de se iniciar um processo que há muito vem sendo debatido com o grupo nas reuniões da escola, que é a necessidade de se criar espaço para reflexão e estudo a partir de questões próprias da escola, tais como: práticas docentes, conteúdos trabalhados, aprendizagem, entre outras. Após estes esclarecimentos, o grupo decidiu participar da pesquisa, sendo que na sequência os sujeitos participantes realizaram a leitura, o preenchimento e a devolução, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à pesquisadora (Apêndice A).

Ao final da reunião²³ foi entregue o instrumento questionário (Apêndice B), realizando-se a leitura do mesmo. Alguns dos sujeitos participantes tiveram dúvidas que foram respondidas pela pesquisadora e após combinou-se com o grupo que o preenchimento e entrega deste poderia ser realizada até o dia 12 de agosto.

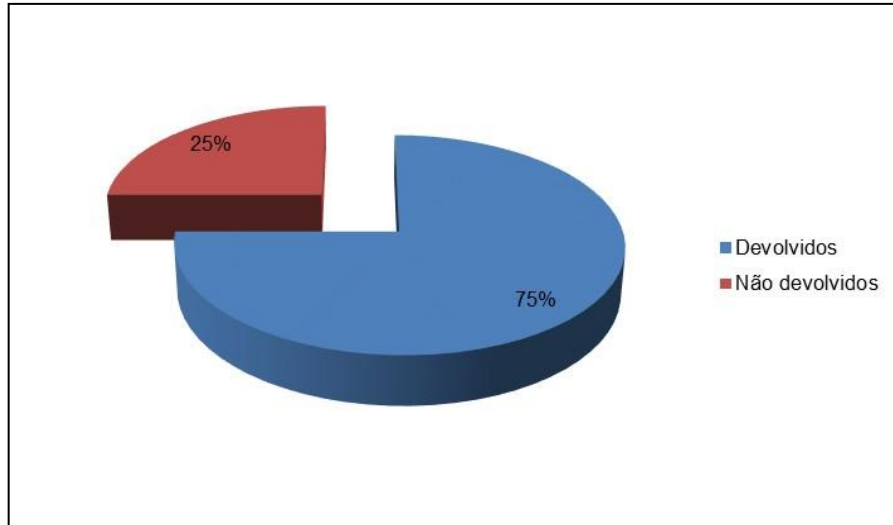
A devolutiva do instrumento aconteceu conforme acordado pelo grupo²⁴, sendo que dos dezesseis²⁵ questionários entregues, 75% doze foram devolvidos e 25% quatro questionários não foram devolvidos, conforme demonstra o gráfico 2.

Gráfico 02 - Percentual de questionários devolvidos

²³ Por solicitação da equipe gestora, a pesquisadora também deixou cópia do instrumento questionário para ser entregue aos docentes ausentes na reunião, pois segundo esta, os mesmos manifestaram interesse em participar da pesquisa.

²⁴ Os questionários foram devolvidos, pelos sujeitos participantes, à equipe gestora da escola e no dia 12 de agosto a pesquisadora retornou à escola para realizar a coleta do referido instrumento.

²⁵ Justifica-se a entrega dos dezesseis questionários porque os dois docentes que não estiveram presentes na reunião, foram colocados a par do projeto e dos assuntos tratados na mesma através da equipe gestora e fizeram a opção de participar juntamente com os demais colegas.



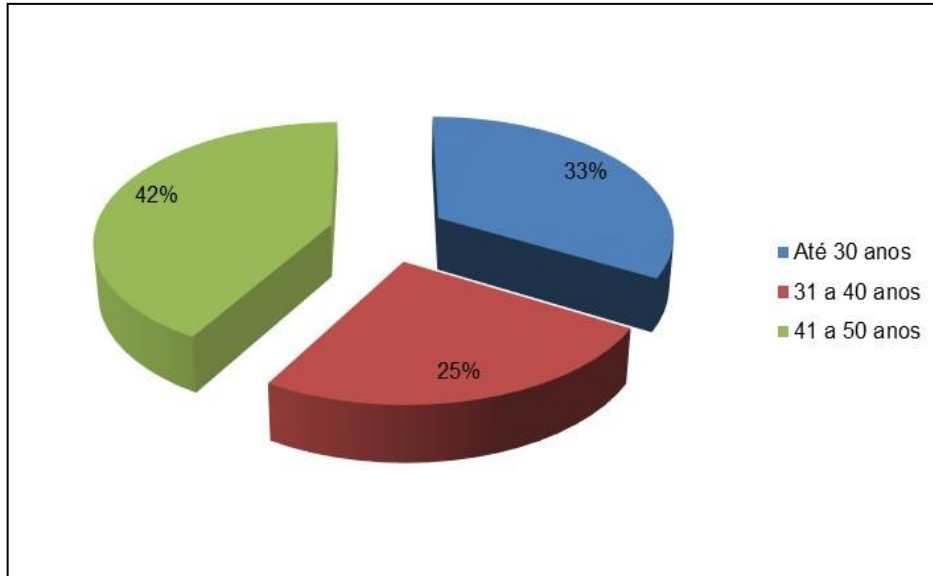
Fonte: Dados primários

Os dados coletados forneceram informações valiosas e fundamentais para além do *locus* pesquisado, as quais auxiliaram na caracterização dos sujeitos e determinaram as escolhas dos subsídios possíveis de serem utilizados na elaboração e aplicação desse projeto, bem como ampliaram a percepção da pesquisadora em relação ao estabelecimento de um diálogo entre o referencial teórico e as contribuições dos sujeitos.

O bloco 1, que compôs a matriz analítica I, permitiu traçar um perfil identitário dos sujeitos pesquisados, cujas informações são apresentadas através de gráficos que ilustram cada uma das informações.

No gráfico 3, apresentado abaixo, estão representados os dados referentes à faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa, onde observou-se que a maioria deles, 42% (5 docentes), possuem idade entre 41 a 50 anos. Em número também significativo encontram-se os docentes que possuem idade até 30 anos, o que corresponde a 33% (4 docentes). O menor número de sujeitos encontra-se no grupo com idade entre 31 a 40 anos e representam 25% (3 docentes).

Gráfico 03 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por faixa etária



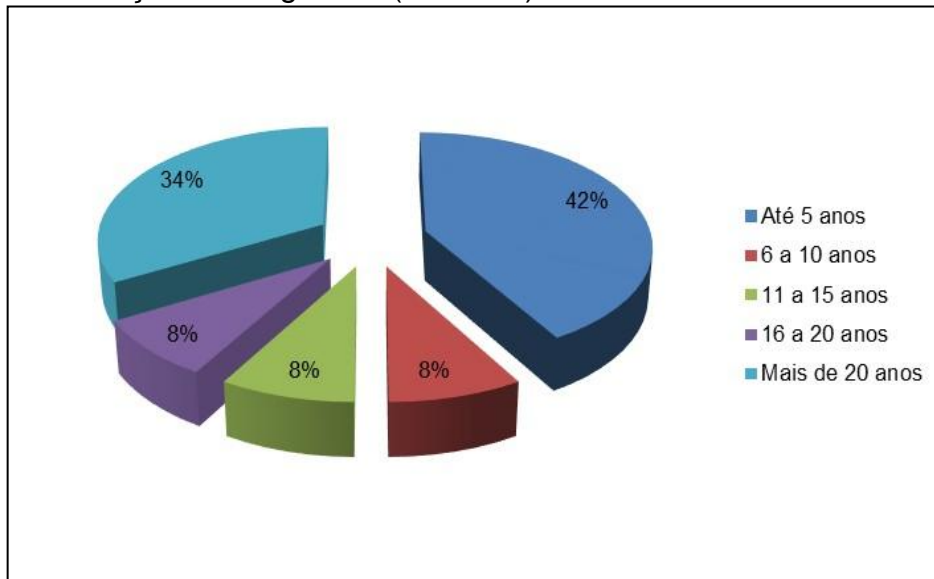
Fonte: Questionário diagnóstico/dados primários

Com relação ao tempo de atuação no magistério, o gráfico 4 demonstra que a maioria dos sujeitos participantes, 42% (5 docentes), possuem até 5 anos de exercício. Após, aparecem os docentes com mais de 20 anos, os quais representam 34% (4 docentes). Na sequência, em cada um dos demais grupos, o percentual apresenta-se igualmente distribuído, sendo: 6 a 10 anos: 8% (1 docente), 11 a 15 anos: 8% (um docente) e 16 a 20 anos: 8% (um docente).

A partir destes dados verifica-se que o grupo de docentes com maior representatividade na escola são aqueles em início de carreira, seguido daqueles que estão em final de carreira profissional e ainda, num terceiro grupo, o somatório daqueles que poderiam ser identificados como um grupo em fase intermediária. Ao apresentar essa situação, acredita-se que o mais importante não é debater se um grupo mais jovem ou mais experiente é mais predisposto a mudanças ou a um projeto de formação, mas promover um diálogo entre estes, de forma que cada um possa perceber como e com o que, juntos, podem contribuir para as mudanças que se pretendem na escola, a partir de seus conhecimentos, suas vivências, suas práticas e suas experiências. Mamede (2012) afirma que:

Ensinar e aprender, juntos, não quer dizer que aprendemos e ensinamos desde um mesmo patamar ou de um mesmo ponto de vista. Cada instituição, com seu modo de funcionar, com suas responsabilidades e papéis, e cada profissional, com seus desafios e conquistas, podem fazer parte dessa grande, desafiadora e fascinante rede da educação integral MAMEDE (2012, p. 240).

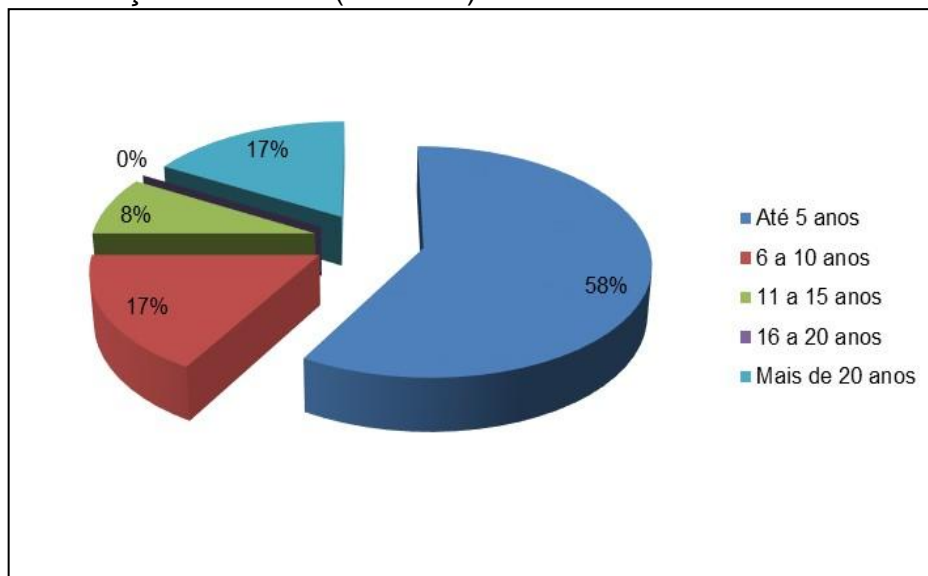
Gráfico 04 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por tempo de atuação no magistério (em anos)



Fonte: Questionário diagnóstico/dados primários

Em relação ao tempo de atuação na escola, o gráfico 5 demonstra que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa, 58% (7 docentes), possui até 5 anos de exercício. Com percentual de 17% encontram-se dois grupos: 6 a 10 anos (2 docentes) e mais de 20 anos (2 docentes). O grupo de 11 a 15 anos representa 8% (1 docente) e na faixa de 16 a 20 anos, não há docentes em exercício na escola.

Gráfico 05 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por tempo de atuação na escola (em anos)

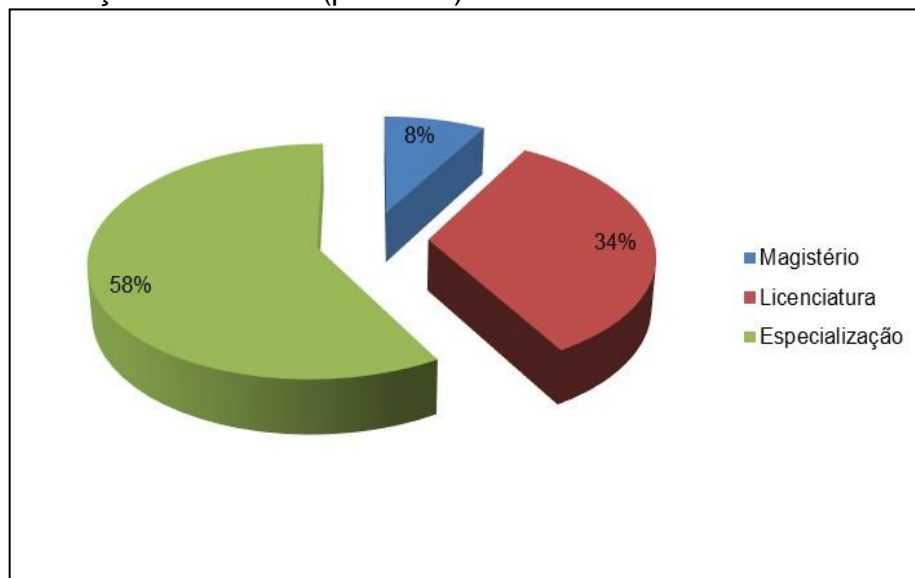


Fonte: Questionário diagnóstico/dados primários

Ao se fazer um comparativo entre as informações apresentadas nos gráficos 4 e 5, observa-se que há uma característica em comum, ambos os grupos que apresentam maior índice, apontam para docentes em início de carreira no magistério. Da mesma forma que na reflexão apresentada no gráfico 4, a intenção aqui é de pensar sobre quais contribuições cada um pode dar a partir do lugar onde se situa e numa prática de formação dialógica prover as mudanças necessárias, considerando a caminhada e as necessidades individuais e coletivas, bem como o contexto.

O gráfico 6 apresenta dados referentes à formação acadêmica dos sujeitos, onde observa-se que 58% (7 docentes) possuem formação em nível de pós-graduação (especialização), 34% (4 docentes) possuem formação em nível superior e apenas 8% (1 docente), possui formação em nível médio (magistério).

Gráfico 06 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por formação acadêmica (por nível)



Fonte: Questionário diagnóstico/dados primários

Os dados do gráfico 6 demonstram que todos os profissionais tem formação para o exercício da docência, o que leva a pressupor que os mesmos possuem

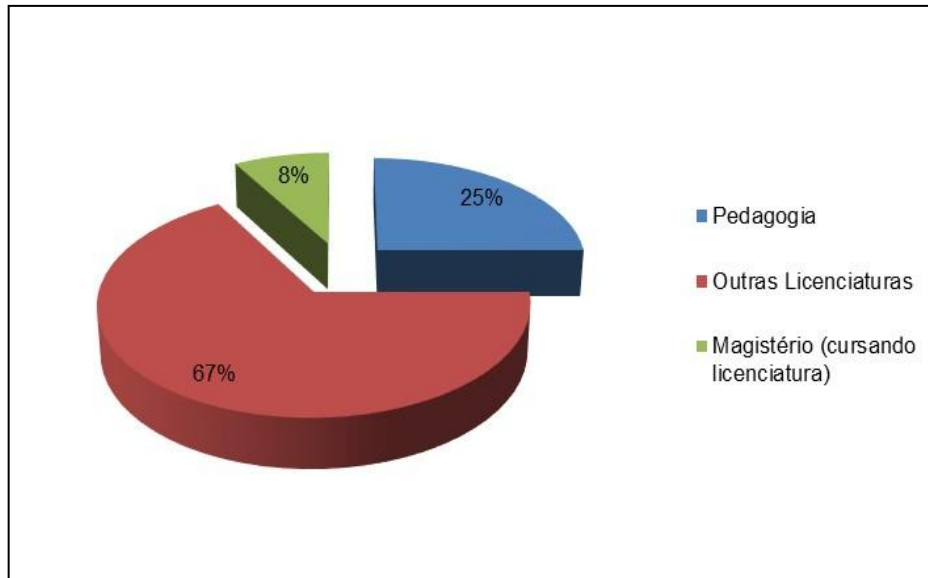
conhecimento teórico adequado para o exercício da profissão. No entanto, diante da complexidade do contexto atual, bem como o fato desta escola ser a primeira da Rede Municipal de Ensino a implantar uma proposta de escola de tempo integral, entende-se que somente estas formações não garantem uma preparação adequada para a docência por vários fatores, como é caso do distanciamento entre a universidade e a escola, o ensino fragmentado, as concepções de educação e currículo descontextualizados, entre outros. Mamede (2012), afirma que:

O desafio de formar profissionais na perspectiva da educação integral, ou seja, aquela que – além de ampliar a carga horária diária do aluno, revê, entre outros aspectos, a composição curricular como um todo, de maneira ampla, consistente e articulada com os objetivos e os alcances da educação [...] encontra-se, ainda, como projeto educacional, situado no plano das utopias, pelo menos no que se refere à grande maioria dos municípios brasileiros. [...] A ampliação da jornada impõe aos profissionais não somente a necessidade de incluir atividades a mais, em horas diárias a mais, mas, além disso, traz a urgência de rever o tempo escolar como um todo, situando-o em outras concepções de educação, de ensino, de currículo (MAMEDE, 2012, p. 235).

Desta forma, entende-se que a realização deste projeto de intervenção tem a intenção de contribuir para mudanças no contexto da escola, pois a formação inicial e continuada de profissionais em educação integral é uma pauta relativamente nova e que se coloca como um desafio para todas as instâncias envolvidas no processo, pois demanda considerar a realidade de cada município, de cada escola e de cada grupo de profissionais que desempenha suas funções.

Os dados apresentados no gráfico 7 se referem à distribuição dos sujeitos pesquisados de acordo com a área de formação. Observa-se que 67% (8 docentes) possuem formação nas seguintes áreas: Ciências, Letras, Ciências Sociais, Matemática e Educação Física, 25% (3 docentes) possuem formação em Pedagogia e 8% (1 docente) possui Magistério e está cursando Licenciatura em Geografia.

Gráfico 07 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por área de formação



Fonte: Questionário diagnóstico/dados primários

A diversidade de áreas de formação dos sujeitos participantes é atribuída principalmente às características de oferta de ensino da escola, com turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais²⁶ cumprindo com o disposto na LDB nº 9.394/96, sendo que o Art. 61²⁷ esclarece sobre a exigência de formação para atuação destes profissionais na Educação Básica.

No gráfico 8 são apresentados os dados referentes ao tempo da última formação acadêmica de cada um dos sujeitos participantes. Observa-se que 50% (6 docentes) encontram-se na faixa de até 5 anos²⁸, sendo o grupo mais representativo. Na sequência aparecem os sujeitos que concluíram sua formação acadêmica num período entre 6 a 10 anos, sendo que este grupo representa 34% (4 docentes). Os demais se encontram distribuídos com percentuais iguais, nas faixas entre 11 a 15 anos 8% (1 docente) e mais de 20 anos, 8% (1 docente). Observa-se ainda que na faixa entre 16 a 20 anos não há profissionais que concluíram sua última formação acadêmica.

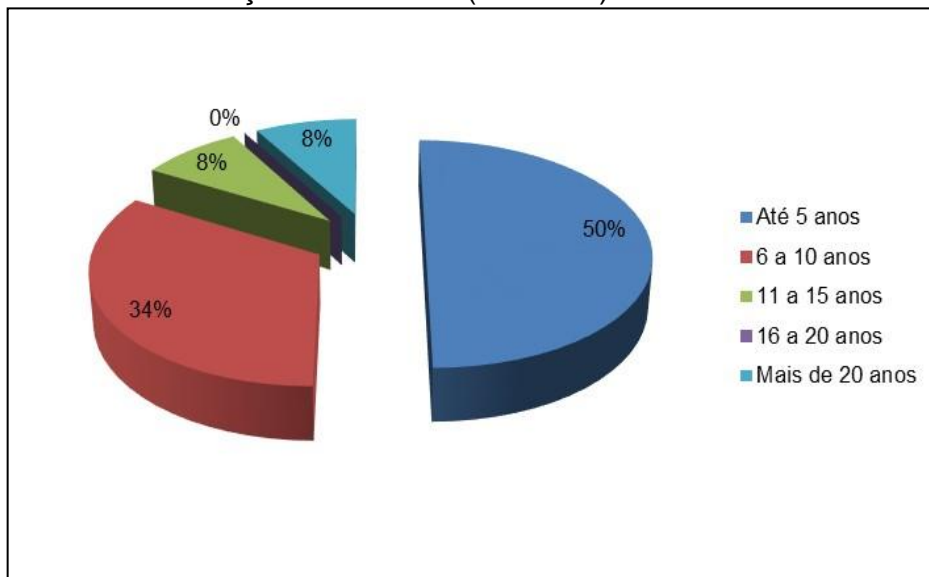
²⁶ O detalhamento das turmas ofertadas pela escola encontra-se no capítulo 6 deste projeto.

²⁷ Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

²⁸ O docente que possui formação no Magistério e cursa Licenciatura em Geografia está computado neste grupo.

Desta forma, conclui-se que a maioria dos sujeitos pesquisados encontra-se, em relação ao tempo da última formação acadêmica, entre as faixas de até 5 anos e 6 a 10 anos, totalizando 84% (10 docentes).

Gráfico 08 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por tempo da última formação acadêmica (em anos)

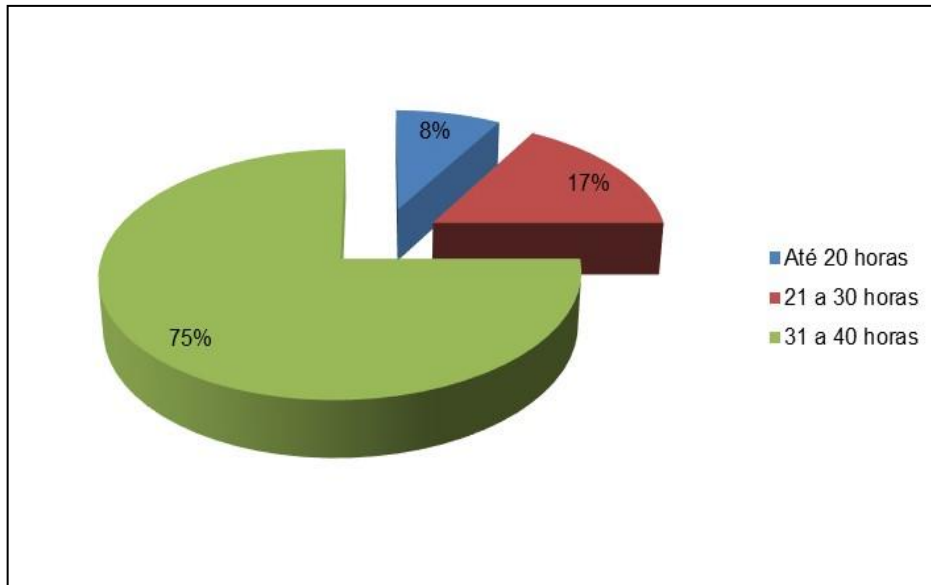


Fonte: Questionário diagnóstico/dados primários

Na sequência é apresentado o gráfico 9, cujas informações tem a intenção de apresentar o regime de trabalho de cada sujeito participante na escola, sendo estes expressos abaixo, através do número de horas semanais cumpridas.

Observa-se que 75% (9 docentes) dos sujeitos possui regime de trabalho de 31 a 40 horas semanais, na escola. Após, representando 17% (dois docentes), está o grupo com 21 a 30 horas semanais. Os 8% (1 docente) restantes, refere-se ao regime de trabalho de 20 horas semanais.

Gráfico 09 - Percentual de docentes participantes da pesquisa por regime de trabalho na escola (semanal, em horas)



Fonte: Questionário diagnóstico/dados primários

Estes dados indicam que a maioria dos sujeitos pesquisados cumpre o seu regime de trabalho somente nesta escola²⁹, o que pode ser considerado como um fator positivo para o processo de formação que se propõem realizar, uma vez que estes possuem dedicação exclusiva para o desempenho de suas atividades profissionais.

De qualquer forma, alguns fatores devem ser considerados, um deles é a questão de se tratar de uma escola de tempo integral, onde os professores permanecem praticamente o dia todo, o que por vezes gera certo desgaste, esgotamento ou cansaço e que pode refletir no trabalho a ser desenvolvido, principalmente em sala de aula, onde é preciso estar sempre inovando para que esse maior tempo, não signifique para os alunos oferecer-lhes mais na mesma escola, que segundo Arroyo (2012) reduz as possibilidades do direito a outros tempos-espacos educativos que rompem com o treinamento, a fim de garantir o direito a mais de uma outra educação: formativa, includente, libertadora. Por outro lado, deve se considerar que permanecer mais tempo na escola pode representar maiores possibilidades de criação coletiva e de ampliação dos vínculos com a comunidade, bem como o fortalecimento das relações com os demais colegas, alunos e pais através da convivência diária. Ainda nessa lógica, a permanência por mais tempo na escola, representa maior facilidade para o desempenho de suas funções, sejam aquelas diretamente relacionadas ao exercício docente ou aquelas

²⁹ Esta informação procede do conhecimento pessoal que a pesquisadora tem de cada um dos sujeitos participantes, sendo que nenhum deles possui regime de trabalho de 60 horas semanais.

relacionadas ao planejamento, preparação de materiais e participação em momentos formativos na escola e fora dela.

Desta forma, os dados coletados neste bloco permitiram visualizar o coletivo dos sujeitos participantes, contribuindo para o processo de compreensão e caracterização dos mesmos, que são fundamentais para o desenvolvimento das próximas etapas deste processo.

O bloco 2, que também compôs a matriz analítica I, contemplou oito questões abertas e permitiu obter informações sobre as concepções dos sujeitos pesquisados, relacionadas à temática da pesquisa, sendo que deste bloco apenas um sujeito não respondeu as perguntas. No quadro abaixo, são apresentadas as concepções que mais apareceram nas respostas de cada sujeito, sendo que algumas foram agrupadas por se repetirem. Essas respostas indicaram à pesquisadora, ainda que preliminarmente, elencar quais são as concepções predominantes no grupo, as quais sugerem alguns dos temas a serem trabalhados na formação continuada, através da elaboração do Plano de Ação.

Quadro 08 - Síntese das respostas às questões abertas da matriz analítica I- bloco 2

ASSUNTO/ TEMÁTICA	GARIMPAGEM DAS CONCEPÇÕES/IDEIAS PRINCIPAIS
Concepção de Educação Integral	Ser humano enquanto sujeito.
	Desenvolvimento cognitivo, social, cultural, físico, para toda a vida.
	Ampliação de horário com atividades complementares.
	Educação de dia todo com aulas ou oficinas além do currículo.
	Integra tempo e espaço onde todos fazem parte do processo educativo.
Concepção de Escola de Tempo Integral	Envolve conhecimentos práticos e teóricos.
	Espaço que oferece Educação Integral.
	Oferece educação de qualidade, além do currículo comum, com oficinas pedagógicas lúdicas e prazerosas.
	Ampliação do currículo a partir das necessidades da comunidade.
	Amplia as condições de aprendizagem e com mais tempo, mais condições de investigação e pesquisa.
	Atendimento de outros profissionais, como médico, dentista, psicólogo, etc.
	Aulas com diferentes processos avaliativos coerentes e participativos.
	Diferentes atividades o dia todo, com recursos humanos habilitados.
Ampliação da jornada escolar com atividades dentro e fora da sala.	
CONTINUA NA PÁGINA SEGUINTE	
CONTINUAÇÃO DA PÁGINA ANTERIOR	
Concepção de Currículo	Base previamente pensada de conteúdos para ensinar.
	Grade de disciplinas das diferentes áreas do conhecimento.
	Todo processo que envolve alunos e professores: PPP, Planos de Trabalho e Planos de Estudo.
	Desenvolvimento de conteúdos de forma globalizada.
	Matérias, recurso e procedimentos para avaliar os objetivos.
	Organização do conteúdo escolar, avaliação, procedimentos de ensino e aprendizagem, relação professor – aluno.

	Experiências de aprendizagem que acontecem todos os dias em todos os momentos da escola.
	Ponto de partida para a construção social do conhecimento, meio de organização da escola para orientar as práticas (o que, como, quando ensinar e avaliar).
Concepção de Oficina Curricular	Currículo próprio com novos conhecimentos.
	Currículo adaptado conforme as necessidades.
	Fortalecimento da aprendizagem com várias atividades para educação e formação do aluno.
	Aulas com atividades diversas presentes na grade curricular.
	Atividades mais práticas e complementares à grade curricular.
	Componentes para trabalhar temas além das disciplinas básicas do currículo escolar.
	Teoria X Prática.
Experiência da Escola de Tempo Integral	Oportunidades de aprendizagem que os alunos não teriam em outro lugar.
	Desafiadora, processo desconhecido, exige entrega e dedicação para dar certo.
	Modificações quanto ao horário, alimentação e transporte.
	Trabalho coletivo, todos precisam se comprometer.
	Alunos com mais possibilidade de conhecimento, fortalecimento da aprendizagem e formação pessoal dos alunos.
	Repensar as oficinas que repetem conteúdos da aula, são tradicionais.
	Experiência nova que precisa avançar ainda mais: recursos humanos, financeiros, materiais pedagógicos, espaço.
	Concretização de um sonho assumido com responsabilidade e desafios.
Escola diferenciada pelo enfoque e espaço para o trabalho agrícola.	
Mudanças no contexto da escola	Reorganização interna e articulação com a comunidade.
	Maior participação dos pais.
	Trabalhos voltados aos valores sociais, formação integral.
	Horário diferenciado (mais tempo na escola), transporte exclusivo e oficinas.
	Adequação de espaço, recursos humanos e grade curricular, mais atividades práticas.
	Criatividade dos alunos, cooperação, organização e participação na escola.
Avanços no contexto da escola	Mais tempos educativos.
	Mais qualidade no que é ofertado aos alunos.
	Comunidade presente e envolvida.
	Investimentos financeiros e tecnológicos.
	Melhoria dos espaços físicos, construção de novo prédio.
	Maior aproximação dos alunos da escola.
	Orquestra da escola.
Desafios no contexto da escola	Avançar no currículo, integrar aulas com núcleo comum e oficinas.
	Auto-organização dos alunos e formação de grupos de estudo.
	Trabalho coletivo.
	Organização do tempo e do espaço conforme o número de pessoas.
	Manter os alunos na escola com inovação, educação de qualidade e motivação.
	Formação pessoal dos alunos.
	Ensino médio técnico na comunidade.
Atender as necessidades de desenvolvimento social, intelectual e profissional da comunidade.	

Fonte: Questionário diagnóstico, questões abertas, bloco 2

A partir destes resultados, formatou-se a proposta e o cronograma da intervenção. A proposta descreveu detalhadamente a opção metodológica para as ações e o formato da intervenção. O cronograma apresentou as temáticas³⁰ a serem

³⁰ Algumas das temáticas foram agrupadas, a partir da proximidade, convergência do assunto e análise das respostas de cada sujeito, apresentadas no instrumento questionário.

abordadas, a origem da demanda de cada temática e o período em que foram implementadas.

7.5 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção organizada para os encontros de formação docente denominou-se “Círculos de Formação em Contexto”. Ao denominá-la de círculo, reporta-se à ideia de movimento e de flexibilidade que Warschauer (1993) define como roda, que simboliza totalidade, integração, uma vez que a circularidade rompe com as formas tradicionais e traz a possibilidade do novo a partir das relações que se estabelecem no decorrer do processo. Para a autora, a ideia de círculo também remete à imagem da roda, que tem como característica:

[...] reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e subjetividades excedem as aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria. [...] das intersubjetividades nasce o grupo. Encontramo-nos na célula-central da espiral (WARSCHAUER, 1993, p. 46).

Dado o caráter dialógico e problematizador da formação, através de um trabalho de pesquisa, de exposição de práticas, de dinâmicas e de vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento, busca-se o aprimoramento dos círculos, resultado da reflexão contextualizada, da discussão de ideias e da ação dialógica, tendo atenção na importância da seleção e organização do conteúdo programático.

Ao considerar o contexto onde os sujeitos atuam como referência para o trabalho nos círculos de formação, buscou-se uma abordagem que privilegiasse o espaço escolar, a sala de aula e os demais ambientes onde os conhecimentos são trabalhados e as aprendizagens são construídas, para que se pudesse, efetivamente, refletir, debater, propor e teorizar sobre a temática da pesquisa na perspectiva de promover melhorias, propor novas práticas ou melhorar as já existentes.

Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013) afirmam que a formação em contexto visa articular o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos a partir da realidade vivenciada, ou seja, do cotidiano, num contexto integrado, participativo, grupal e colaborativo, num processo contínuo de reflexão-ação-teorização e diálogo sobre a prática, tendo a escola como centro de (trans) formação da ação docente.

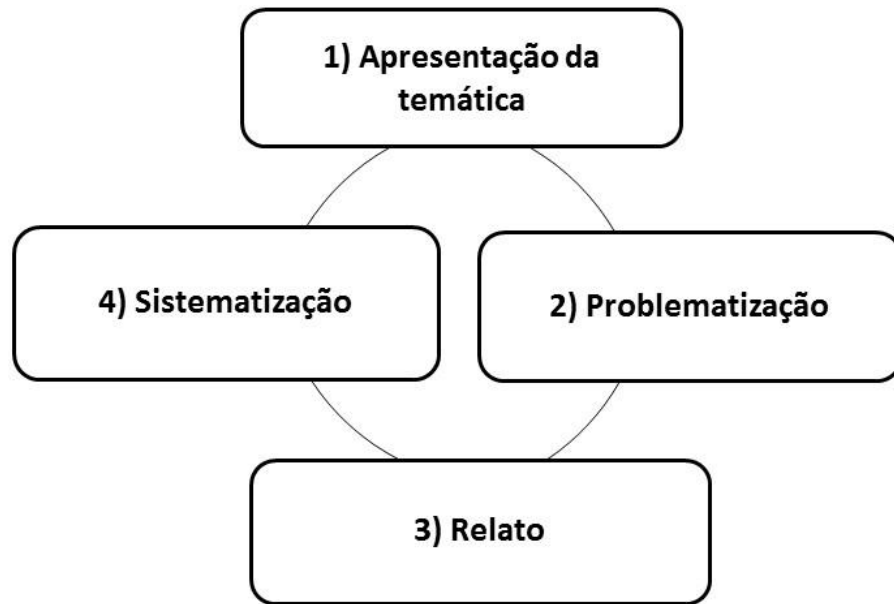
Da mesma forma, Pinazza (2013) ressalta a importância de se efetivar um processo de formação contínua, centrado na escola, como possibilidade para o desenvolvimento institucional e profissional coletivo:

[...] a formação contínua em serviço deve se centrar na instituição educacional, posto que se vincula diretamente ao seu projeto e não se faz descolada do desenvolvimento institucional. Nas palavras de Barroso (2013, p. 74), é [...] uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos' (PINAZZA, 2013, p. 57).

Foi sob esse enfoque que se objetivou, através dos círculos de formação em contexto, oportunizar aos docentes momentos de estudo, escuta, partilha, incentivo ao diálogo, construção coletiva, investigação da prática e participação de cada um, considerando suas histórias de vida, suas individualidades e as situações vivenciadas no contexto profissional, para que se sintam protagonistas deste espaço-tempo, capazes de autoria, de problematização e de reflexão para a ação, com o intuito de, a partir do estudo das concepções de currículo e suas possíveis formas de organização, construir alternativas para a (re)organização do currículo da escola de tempo integral.

O formato dos círculos contou com a seguinte formatação:

Figura 07 - Círculo de formação em contexto



Fonte: Construído pela pesquisadora

A pesquisadora esteve presente no decorrer da realização de todos os círculos previstos, a fim de problematizar, se envolver, articular, organizar e fomentar o grupo na busca pelo novo, propor desafios, disponibilizar materiais e num movimento criativo, oportunizou: a participação, o diálogo, a reflexão, a ação, as descobertas e as narrativas, considerando as individualidades e a coletividade.

7.6 CRONOGRAMA DA INTERVENÇÃO

Como exposto na Matriz Analítica I, foram propostos oito círculos de formação, com duração de quatro horas. A formação aconteceu conforme o cronograma, utilizando-se o tempo para o cumprimento de 1/3 da carga horária³¹, estabelecido pela legislação vigente.

O quadro abaixo apresenta a proposta inicial do cronograma para a intervenção:

Quadro 09 - Proposta de cronograma da intervenção

2015

³¹ Este horário foi definido com o grupo na primeira reunião pedagógica do 2º semestre, dia 05 de agosto de 2015, conforme previsto no calendário escolar.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/TEMÁTICA	DEMANDA	PERÍODO		
		Out.	Nov.	Dez.
1º Círculo de Formação em Contexto: Educação Integral e escola de tempo integral: aspectos históricos e legislação.	Questões 5 e 6		X	
2º Círculo de Formação em Contexto: O que se entende por Currículo? O Currículo: o que diz a legislação. Qual o significado das oficinas curriculares?	Questões 7 e 8		X	
3º Círculo de Formação em Contexto: O currículo na escola de tempo integral. Os tipos de Currículo.	Questões 7 e 8		X	
4º Círculo de Formação em Contexto: A organização do Currículo: formas, desafios e possibilidades.	Diálogos informais com a equipe escolar. Questões 7 e 8		X	
5º Círculo de Formação em Contexto: A organização do Currículo: formas, desafios e possibilidades. Algumas experiências brasileiras de escola de tempo integral e o contexto da EMEFATI São Miguel Arcanjo (mudanças, avanços e desafios).	Questões 7, 8, 9, 10, 11 e 12			X
2016				
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/TEMÁTICA	DEMANDA	PERÍODO		
		Fev.	Mar.	
6º Círculo de Formação em Contexto: Ressignificação do grupo.	Questões 10, 11 e 12	X		
7º Círculo de Formação em Contexto: Ressignificação do grupo.	Questões 10, 11 e 12		X	
8º Círculo de Formação em Contexto: Ressignificação do grupo.	Questões 10, 11 e 12		X	

Fonte: Construído pela pesquisadora

7.7 MÉTODO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A avaliação da intervenção se constituiu pela análise dos dados coletados durante o processo e pela discussão dos resultados encontrados. Para isso, a pesquisadora utilizou as anotações e reflexões do seu diário pessoal, referido anteriormente, a observação e as escritas de metacognição produzidas pelos sujeitos da pesquisa.

Conforme Lakatos e Marconi (2010, p. 173): “a observação é a técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Nesta intervenção, as observações foram realizadas pela pesquisadora durante o processo de desenvolvimento dos círculos de formação em contexto, com maior atenção para os momentos de relato e sistematização, os quais tiveram como foco a utilização dos aprendizados e da estrutura dos círculos, pelos sujeitos, para avançar em seu contexto de trabalho específico. Elas serviram como um importante instrumento de avaliação, pois

permitiu que as informações fossem captadas no momento em que aconteciam. Conforme afirma Gil (2011):

A observação se constitui elemento fundamental para a pesquisa. [...] É, todavia, na fase da coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou de forma exclusiva. [...] A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação (GIL, 2011, p. 100).

Essas observações foram registradas no diário pessoal da pesquisadora, que para Minayo, Deslandes e Gomes (2010), se constitui no instrumento de trabalho do observador. Neste projeto de intervenção, as observações registradas no diário se tornaram um importante instrumento de avaliação, à medida que permitiram estabelecer relações sobre o processo de aprendizagem e a construção individual e coletiva, constituindo-se num instrumento utilizado para a sistematização e avaliação de cada encontro, bem como para o monitoramento deste percurso, visando uma avaliação formativa desse processo.

As escritas de metacognição produzidas pelos sujeitos participantes foram registradas em um caderno e tiveram por objetivo o registro das suas reflexões individuais e suas aprendizagens em cada círculo de formação. A escrita no caderno levou em consideração as seguintes reflexões/questionamentos: tenho aprendido, tenho dúvidas sobre..., quero aprender mais sobre..., minha participação foi..., meus comentários sobre esse círculo.

Segundo Damiani (2006), esses processos reflexivos permitem ao sujeito a criação de si, dessa forma pode-se considerar que a metacognição permite monitorar ativamente os processos de pensamento, significando um salto de qualidade à medida que este vai ressignificando e refletindo sobre suas aprendizagens.

As escritas foram realizadas no círculo de formação e tiveram enfoque reflexivo, formativo e motivador da autonomia e da autoria destes, permitindo que cada um se apropriasse das suas aprendizagens para a construção de um trabalho coletivo.

Todos esses registros serviram para análise, avaliação e acompanhamento da intervenção e se buscou, através deles, coletar informações sobre a temática da

pesquisa, bem como sobre no que eles auxiliam para o alcance dos objetivos; que mudanças este projeto de intervenção gerou neste local e neste grupo.

Essas reflexões e achados fazem parte do relatório crítico reflexivo, na intenção de deixar uma contribuição a outros pesquisadores, a outras escolas e a outros sistemas de ensino.

8 O DETALHAMENTO DAS AÇÕES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Nesse item apresento o detalhamento das ações da proposta de intervenção através do relato descritivo reflexivo dos círculos de formação em contexto, realizados na EMEFATI São Miguel Arcanjo, localizada no município de Giruá (RS). Devido a situações adversas à vontade da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa, se fez necessária a reorganização do cronograma inicial, o que foi possível dada a flexibilidade da proposta, fato que não prejudicou o processo de reflexão do grupo, bem como a escrita e apresentação do relatório final.

8.1 RELATO DESCRITIVO REFLEXIVO DOS CÍRCULOS DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Este relato descritivo reflexivo apresenta a implementação e avaliação do Projeto de Intervenção, que teve como foco a formação de professores através de encontros denominados “Círculos de Formação em Contexto”, conforme descrito no percurso metodológico deste estudo. Almeja-se que se configurem como uma prática da escola e como um espaço de reflexão-ação sobre a prática educativa, na perspectiva de levar os sujeitos desta pesquisa a adotarem uma postura cada vez mais investigativa, crítica e reflexiva em relação aos processos de formação e auto formação, a fim de transformar a escola num espaço real de produção e (re) construção de conhecimento.

O desenvolvimento dos Círculos de Formação em Contexto tiveram como base o diálogo, a partilha e o estudo com base na realidade vivida e foram organizados de forma a trabalhar os elementos apresentados na matriz analítica I – bloco 2 do instrumento diagnóstico.

8.2 PRIMEIRO CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO

O 1º Círculo de Formação em Contexto no dia 25 de novembro de 2015 ocorreu das 13h às 17h, tendo como local a biblioteca da escola e contou com a

participação de dezesseis professores³². Inicialmente a pesquisadora apresentou a proposta de intervenção, salientando que os temas elencados tiveram como referência as respostas registradas por eles no instrumento diagnóstico (questionário), que resultou na matriz analítica I - bloco 2. Percebi que o grupo de professores foi receptivo à proposta por se tratar de uma ação que eles tinham ajudado a construir, ou seja, que considerou aquilo que eles haviam respondido e que tinha relação com o cotidiano vivido. Ao concluir a apresentação um deles afirmou: “*era isso que a gente precisava discutir sobre aquilo que a gente vive aqui todos os dias*” (P1, DIÁRIO, novembro de 2015).

Essa afirmação vem ao encontro dos procedimentos e concepções metodológicas que embasam esta pesquisa, uma vez que reafirmam a ideia de que a pesquisa qualitativa tem como foco a realidade dos sujeitos, suas experiências e vivências. Da mesma forma, uma formação centrada na escola possibilita vincular o seu projeto ao desenvolvimento da instituição. Nas palavras de Barroso (2003, p. 74), é “[...] uma formação que faz do estabelecimento de ensino um lugar onde emergem as atividades de formação dos profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projeto”.

Após a apresentação da proposta de intervenção, a pesquisadora percorreu aos presentes sobre o tema “Educação integral e escola de tempo integral: aspectos históricos e legislação”. Para isso foi utilizada uma apresentação de slides com uso de projetor multimídia que contemplou os seguintes assuntos: Educação integral e o contexto histórico a partir das ideias fundadas pelo pensamento europeu do Século XVIII, o movimento da Escola Nova e as perspectivas construídas até o Século XXI, com base em Santos (2001), Gallo (2003), Coelho (2009) e Cavaliere (2010). Ainda foram trabalhados os marcos legais da educação integral, da escola de tempo integral e da concepção de currículo presente na legislação, com aporte na legislação nacional, com apoio no referencial teórico construído para este estudo.

Neste momento os professores interviam à medida que as temáticas eram apresentadas e comentavam sobre as suas concepções, o que tinham respondido nos questionários, a forma como pensavam a educação na escola, que ações eles realizavam e que era possível perceber uma concepção de educação integral. No decorrer desses diálogos observou-se que alguns professores reconheceram que

³² Sempre me referir aos sujeitos da intervenção, no decorrer dos relatos, utilizarei a expressão professor (a) (es).

tinham uma concepção equivocada sobre a concepção de educação integral e de escola de tempo integral.

Ainda na perspectiva de qualificar o debate e ampliar as reflexões propostas, realizou-se o estudo do texto: Um paradigma contemporâneo de educação integral (Moll, 2009). O estudo de texto é uma estratégia utilizada para aprofundamento teórico de autores, bem como para a exploração de ideias a partir da elaboração crítica e que possibilita identificar, obter e organizar informações, analisar e reelaborar conceitos, concepções e conhecimentos e que podem resultar em produção oral ou escrita. Anastasiou e Alves (2005, p. 80) se referem ao estudo de texto como: “[...] a exploração de idéias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações de exploração de idéias dos autores estudados”.

Para o estudo do texto, cada participante recebeu um cartão colorido com uma mensagem impressa. Após a leitura coletiva cada um procurou seus pares a partir da cor do cartão. Agora com os grupos organizados, a pesquisadora distribuiu o texto para ser lido, debatido e apresentado aos demais. Durante as apresentações foi possível perceber que todos os grupos conseguiram articular a leitura com a realidade da escola e algumas análises foram críticas e aprofundadas. Desta parte, algumas falas³³ coletadas durante o debate são destacadas através das transcrições apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 10 - Transcrição de relatos destacados do 1º círculo da formação em contexto

P1: Um ponto que caracteriza a educação integral é a necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, as atividades precisam ser diferentes e considerar os interesses e as necessidades dos alunos, aquilo que cada um traz e aquilo que eles vêm buscar. É uma caminhada, muitas das atividades que aparecem aqui (no texto) a gente já desenvolve.
P2: O texto fala da prática que educa para realização de cada indivíduo. O desafio de construir é de todos. Nós também somos assim, vamos aprendendo com o tempo, quando a gente começou aqui era uma realidade, mas a gente aprendeu e ainda está aprendendo.
P5: É importante o entendimento que somos parte de um todo, se faltar um já não vai ser a mesma coisa. Eu acho que a comunidade nos ajudou muito no início, quando houve o embate, porque isso nos desafiou a ter uma proposta, a nos manter vivos. O texto fala: a escola viva pulsante. Foram esses questionamentos que fizeram, o que vivenciamos é que fez a gente ser o que somos e buscar mais. A necessidade nos fez andar, principalmente entender que precisamos um do outro. O medo era grande, só que tinha gente que acreditava. A gente se responsabilizou. Isso é o que vale, a gente sabe o que quer, sabe das dificuldades, mas temos ideia de para onde vamos. Nós não queríamos que a escola acabasse a saída era se manter vivo. Foi uma boa resposta e acredito que estamos construindo uma escola viva e ativa dentro da comunidade. Tem um sentimento de pertencimento, independente de ter filhos na escola ou não.

³³ As falas aqui apresentadas foram transcritas na íntegra, a partir da gravação realizada pela pesquisadora no momento da apresentação dos grupos.

CONTINUA NA PÁGINA SEGUINTE

CONTINUAÇÃO DA PÁGINA ANTERIOR

P6: Quando veio o Mais Educação e dizia pra usar a igreja, os espaços da comunidade, eu pensei: “Meu Deus!” Mas agora eu entendo o que se quer: é que justamente esta educação que se faz na escola vá pra comunidade, por exemplo: a biblioteca que tem na cidade, não adianta nada ter aquele prédio bonito se a gente não for lá. E nós como aqui temos o tempo integral, temos condições de uma vez por mês ir lá, se nós quisermos. É movimentar a cidade. Como eu mostro que a educação está viva? É movimento! Fiquei pensando com o texto: quantos espaços que nós podemos utilizar tanto aqui como na cidade. É a área verde, o parque de exposições que a gente não precisa ir só quando tem festas, é tanta coisa e porque ficamos limitados? Quantos lugares se têm pra dar aula. É isso que vai fazer diferença, termos o a mais. Vimos que alguns alunos aqui na escola não tinham perspectiva de futuro, diziam: “quando eu terminar aqui o 9º ano vou parar de estudar”, mas a gente começou a levar eles visitar outros lugares, fomos no Guaramano³⁴ e ele foi junto e depois ele falava de estudar lá e a gente pensava se ele tinha condições, agora ele estuda lá. Este é o papel da escola, fazer com que eles conheçam esses caminhos, levar lá, fazer acreditarem: eu também tenho condições de estar lá.

Fonte: Construído pela pesquisadora

Percebe-se nessas falas o entendimento do grupo sobre a amplitude e o sentido da educação integral, bem como da importância de cada um desempenhar o seu papel. Além disso, destaco a fala do Professor 1 sobre o aproveitamento desse tempo ampliado na escola, que precisa ser pensado pedagógica e administrativamente, sob pena de descaracterizar o sentido e a função da instituição escolar. Nesse sentido, Cavaliere (2007) afirma:

[...] a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar (CAVALIERE, 2007, p. 1022).

Também fica clara a compreensão do grupo sobre a importância da corresponsabilidade, bem como do papel da escola no que se refere a oportunizar aos alunos uma visão ampliada de mundo, que vai além dos conteúdos escolares, provocando-os a buscar alternativas de inclusão na sociedade (DIÁRIO, novembro de 2015).

Outro aspecto a ser destacado é a relação da escola com a comunidade e a ênfase que os professores dão a esta relação, o que representa um avanço no processo de construção de uma escola democrática, pois a ampliação da jornada escolar trata-se de uma tarefa de muitos para que todas as crianças e adolescentes possam ter os seus direitos assegurados. Dessa forma, como afirma Moll (2009), a

³⁴ Escola que oferece o Ensino Técnico em Agropecuária de nível médio, no município de Guarani das Missões e localizado a 46 km de Giruá.

educação integral em jornada ampliada implica um conjunto de pressupostos, entre eles:

[...] a articulação de diferentes campos e ações políticas para possibilitar o aprendizado coletivo e individual e o trabalho intersetorial, aproximando áreas, temas, equipamentos públicos. Parafraseando Paulo Freire, quando dizia que ninguém se educa sozinho, digo que nenhuma instituição educa sozinha, o que requer uma partilha de responsabilidades (MOLL, 2009, p. 15).

Percebeu-se assim, que de um modo geral o grupo incorporou os conceitos abordados neste primeiro círculo³⁵, compreendendo que a educação integral está inserida numa concepção de processo formativo que vai além da ampliação da jornada e dos conteúdos escolares, que está relacionada a um projeto de educação que articula escola, cultura e sociedade na perspectiva de aproximar as práticas escolares de outras práticas sociais e culturais. Essa afirmação se confirmou no momento da sistematização que ocorreu após a conclusão do debate, conforme descrito abaixo.

Para a atividade de sistematização foi proposta a construção de um mapa conceitual (Apêndice C) em papel pardo. Cada um dos professores foi desafiado a escrever nele uma palavra que pudesse significar os debates que foram realizados durante o círculo referentes à concepção de educação integral e escola de tempo integral, na perspectiva de um paradigma contemporâneo e explicar a sua escolha. Como resultado desta atividade, foram elencadas as palavras abaixo, que também explicitam a compreensão do grupo, conforme referido anteriormente.

³⁵ Estarei utilizando a expressão círculo (s), a partir daqui, para me referir à proposta de formação denominada “Círculos de Formação em Contexto”.

Quadro 11 - Sistematização - mapa conceitual coletivo

PROFESSOR	PALAVRA	MOTIVAÇÃO
Professor 1 (P1)	Acreditar	Temos que ter persistência, saberes, vivências, mas nada disso basta se a gente não acreditar.
Professor 2 (P2)	Persistência	Não devemos desistir do ideal.
Professor 3 (P3)	Oportunidade	Para todos de qualquer classe social.
Professor 4 (P4)	Qualidade	Não é só ampliar o tempo.
Professor 5 (P5)	Vivências	Pensei nessa palavra porque cada pessoa tem um tipo de vida, um conhecimento e na convivência com os outros contribui para o aprendizado. Vamos nos constituindo como seres humanos a partir delas.
Professor 6 (P6)	Democracia	Porque ela faz parte do nosso dia a dia e se relaciona com tudo o que foi falado aqui hoje. A educação integral tem a ver com ela, porque tem a ver com o que vivemos hoje em nosso país, principalmente na questão social. Poder se expressar, ter voz e vez.
Professor 7 (P7)	Comunidade	Precisamos uns dos outros, não podemos fazer as coisas sozinhos. Faz parte da escola e a escola faz parte dela.
Professor 8 (P8)	Aprendizagem	É o que a gente falou do tempo. Se tiver mais tempo ele precisa ser bem aproveitado e resultar em aprendizagem de diferentes coisas, não só de conteúdos.
Professor 9 (P9)	Leitura	Ler o mundo, ler a nós mesmos, ler os outros, saber por que estamos aqui, saber qual o nosso papel e fazer com que nossos alunos leiam o mundo.
Professor 10 (P10)	Saberes	Tem a ver com o que nós trazemos e o que queremos alcançar. E também essa formação que estamos tendo é uma forma de buscarmos estes saberes. O estudo está nos impulsionando a buscar outros saberes também. Às vezes não tiramos tempo para ir buscar.
Professor 11 (P11)	União	É cada um fazer um pouquinho a partir das diferenças e isso faz as coisas acontecerem.
Professor 12 (P12)	Diferença	É uma característica da nossa escola. Ela é diferente e faz a diferença, resultado trabalho do grupo.
Professor 13 (P13)	Diálogo	É através do diálogo que trocamos ideias, que a gente conhece, a gente busca o melhor caminho a seguir, sonha, acha a melhor maneira.
Professor 14 (P14)	Educação	Processo que vivemos no dia a dia.
Professor 15 (P15)	Coragem	Assumir os desafios que a educação vive hoje, seja social, cultural, de estrutura e também coragem para mudar.
Professor 16 (P16) ³⁶	Desafio	Para envolver todos, considerando as individualidades, fazer parcerias, sair dos muros da escola.

Fonte: Arquivo em áudio (gravação) da pesquisadora

Assim foram concluídas as atividades deste primeiro círculo em que o grupo demonstrou motivação e interesse, estava sedento e por tudo que se pode vivenciar neste dia. Deixa-se aqui a seguinte reflexão: a educação é o motivo pelo qual cada um de nós está aqui, é tarefa de todos, mas é também função da escola. Enquanto processo só é possível se incluir tudo o que foi citado acima e é nele que a pesquisadora se inclui. Esse momento se torna importante porque significa poder

³⁶ A partir daqui, estarei utilizando, sempre que for identificar os sujeitos, com a seguinte abreviatura (Professor 1: P1, Professor 2: P2 e assim sucessivamente).

contribuir de alguma forma à medida que também vai se formando, é poder a partir do lugar onde se está e onde se atua pensar o lugar em que se vive, sem esquecer aquilo que nos cerca. Não podemos anular aquilo que se vivencia e nos constitui, mas a partir daquilo de que se apropria pode-se mudar uma realidade ou contribuir para continuar avançando.

Neste dia não foi realizada a apresentação da proposta das escritas de metacognição, pois as palavras do mapa foram utilizadas pela pesquisadora para identificar os cadernos que foram entregues no segundo círculo, para que os registros fossem feitos pelos professores.

Antes de encerrar, os professores questionaram a possibilidade de repensarmos o cronograma da intervenção devido às inúmeras atividades que envolvem o término do ano escolar e retomarmos as mesmas na volta às aulas/2016, pois acreditavam que haveria maior aproveitamento pelo fato de estarem retornando das férias e com uma demanda menor de atividades, o que resultaria num melhor aproveitamento para todos. Dessa forma, combinamos que após a definição do calendário escolar/2016 se estaria conversando com a equipe gestora para definir a data de reinício das intervenções.

8.3 SEGUNDO E TERCEIRO CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO O QUE A ESCOLA DEVERIA APRENDER ANTES DE ENSINAR?

No dia 26 de fevereiro de 2016 realizou-se o 2º e o 3º círculo. A realização destes dois círculos foi prevista no calendário da escola como data destinada para atividades de formação docente, sendo utilizada para a realização de duas intervenções. O 2º círculo aconteceu no turno da manhã, das 8h às 12h, em que estiveram presentes 11 professores.

Os professores foram acolhidos com um café da manhã organizado pela equipe gestora. Na sequência, foi assistido o vídeo: O que a escola deveria aprender antes de ensinar?³⁷, da Série Café Filosófico, com Viviane Mosé. Nele são abordados os desafios da educação no mundo contemporâneo. Fez refletir sobre a escola fragmentada, dividida em séries, disciplinas e períodos, conteudista e na maioria das vezes distante da vida e da realidade dos professores e dos alunos,

³⁷ CPFL Cultura, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EigUj_d5n80, enviado em: 13 de setembro de 2013.

uma escola do século passado, que servia a um modelo de sociedade que necessitava de mão de obra para o trabalho nas fábricas. Também instiga a pensar sobre a realidade das escolas na atualidade e alerta para a necessidade de uma reflexão crítica sobre como a escola ensina, que o seu compromisso inclui formar pessoas para enfrentar os problemas que ocorrem no dia a dia, pessoas que saibam se relacionar, que tenham atitude, que reaprendam a ver, ouvir e pensar. Sobre isso, Padilha (2009), assim se refere:

A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem [...] O papel dos educadores e das educadoras é justamente, viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino. É mostrar que aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador que, no final das contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa (PADILHA, 2009, p. 12).

Outra reflexão provocada se refere à estrutura física das escolas: com salas isoladas e sem espaços amplos. Também questiona: E o pensamento, onde está o pensamento? A produção de conhecimento? Hoje se fala tanto em educação integral, tempo integral: numa escola que não respeita? Cada um é diferente e a ideia é de todos iguais? Onde o aluno vai aprender ética, cidadania? Que tempo maior na escola é esse? A escola não vai à cidade (museu, parques, ao mercadinho da esquina), não é possível educar dentro de quatro paredes!

Como forma de tornar a abordagem mais dinâmica, reflexiva e contextualizada, foi utilizada a estratégia denominada tempestade cerebral, que consiste em responder de forma rápida e breve, os questionamentos lançados, neste caso, pela pesquisadora. Segundo Anastasiou e Alves (2005, p. 42): “trata-se de uma estratégia vivida pelo coletivo [...] com participações individuais, realizada de forma oral ou escrita [...] utilizada como mobilização e rápida vinculação com o objeto do estudo [...]”. Assim, cada vez que o vídeo era pausado lançava-se um questionamento e os professores registravam suas reflexões em cartazes de papel pardo que estavam dispostos sobre mesas, no centro da sala³⁸.

Os questionamentos foram organizados a fim de pensar em que aspectos, na prática, a escola pesquisada se assemelha ou diferencia daquela descrita no vídeo. Após cada parada, à medida que os professores registravam suas ideias no papel

³⁸ As escritas estão registradas através de fotos (Apêndice D).

pardo, comentavam suas impressões, sentimentos e interpretações. Foi uma atividade que provocou bastante o grupo, poderia dizer que em alguns momentos desestabilizou, gerou muitos debates e questionamentos sobre tudo que estava sendo abordado. Um dos professores disse: *“Algumas comparações realmente assustam quando a gente para e olha pra escola. Realmente, o pátio fechado, as grades... eu nunca tinha pensado assim. A escola tem realmente coisas a superar, mas já mudou bastante. Por exemplo, quando ela fala que os professores não ouvem os alunos. Eu procuro dialogar com eles, sempre, talvez porque da minha matéria eles gostem bastante, mas eu procuro considerar aquilo que eles dizem, pensam, pedem. Mas aí eu me pergunto: que conteúdo ensinar? Ensinar o que para a vida? O que vale pra mim pode não valer pro outro?”* (P4).

Diante dessa colocação, outros professores se manifestaram ressaltando a questão da aprendizagem e do desinteresse dos alunos por algumas aulas. Penso que esta fala revela a complexidade do processo educacional, mas também sinaliza para o que vem sendo debatido em relação aos processos de ensino, as mudanças no contexto das escolas, a significação daquilo que se ensina e se aprende. Quais relações podem ser estabelecidas entre os conteúdos acumulados historicamente pela humanidade e a realidade social, econômica, ambiental, local, global? Revela ainda o questionamento do professor, que por vezes sente dúvida, por vezes sente-se pressionado, sozinho - ao observar esse professor a pesquisadora foi tomada por esse sentimento - e necessita de momentos como este, para junto com os seus pares pensar a educação que se quer para esta escola (DIÁRIO, fevereiro de 2016)

No decorrer da manhã seguimos com as pausas e os questionamentos. Ao término do vídeo foi realizada a leitura dos cartazes (Apêndice D). A partir dos cartazes foi possível perceber a intenção do grupo em propor novas práticas, em fazer diferente, mas que é necessário ampliar o debate e o estudo sobre como fazer na prática o que foi escrito e discutido. Penso que nesse sentido o papel dos professores é fundamental para sejam criadas oportunidades de aprendizagens que favoreçam o ensino, articulando as vivências, os conteúdos e os conhecimentos, mostrando que aprender faz parte da vida e por isso deve ser algo prazeroso, que desafia e que dá significado às experiências vividas por cada sujeito. Para que isso aconteça, Padilha (2009) afirma:

[...] a exigência 'da adoção de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que deem trabalho às múltiplas dimensões da nossa humanidade, ainda pouco exploradas num currículo formalista e, na maioria das vezes meritocrático' (PADILHA, 2009, p. 12).

Essas reflexões e a produção dos cartazes se transformaram em subsídios à pesquisadora na seleção de materiais para a proposta de estudo a partir do 4º círculo.

Para finalizar, foi realizada a entrega dos cadernos destinados às escritas de metacognição. Cada um dos cadernos foi identificado com uma das palavras do mapa conceitual construído no círculo anterior, eles foram distribuídos sobre uma mesa e cada um escolheu aquele que continha a palavra com a qual mais se identificava. Depois que todos estavam com o caderno, realizou-se a leitura coletiva da mensagem abaixo, que se encontrava colada na primeira folha:

Quadro 12 - Mensagem inicial: caderno de escritas de metacognição

<p>APRESENTAÇÃO</p> <p><i>Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.</i></p> <p><i>Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.</i></p> <p><i>É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar.</i></p> <p><i>"Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina."</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Cora Coralina</i></p> <p>Este caderno será utilizado para registrar suas reflexões individuais e suas aprendizagens em cada círculo de formação em contexto. Sua escrita levará em consideração as seguintes reflexões/questionamentos: tenho aprendido, tenho dúvidas sobre..., quero aprender mais sobre..., minha participação foi..., meus comentários sobre esse círculo.</p> <p>Os registros realizados aqui, se constituirão em uma trajetória entre: o vivido, o esquecido e o lembrado... Seja bem vindo (a) a esta aventura!!!</p> <p style="text-align: right;">Ana Cristina Czegelski Duarte Mestranda – UNIPAMPA – Jaguarão (RS) Verão – 2016</p>
--

Fonte: Construído pela pesquisadora

Os professores foram incentivados a registrar no caderno suas aprendizagens, vivências, dúvidas, concepções, bem como suas reflexões pessoais proporcionadas pelos círculos e ficou combinado que a partir deste momento, seria destinado um tempo, para que cada um pudesse realizar os seus registros para

serem entregues à pesquisadora. Esses registros, denominados escritas de metacognição, tem referência nas ideias de Damiani (2006), pois os processos reflexivos permitem ao sujeito a criação de si, dessa forma pode-se considerar que a metacognição permite monitorar ativamente os processos de pensamento, significando um salto de qualidade à medida que este vai ressignificando e refletindo sobre suas aprendizagens.

Esses registros também foram utilizados para análise, avaliação e acompanhamento da intervenção, pois através deles foi possível coletar informações sobre a temática da pesquisa, o alcance dos objetivos ou que mudanças este projeto de intervenção gerou neste local e neste grupo.

O 3º círculo aconteceu no turno da tarde, das 13h às 17h e contou com a participação de 13 professores³⁹. Este círculo teve como foco a leitura e o debate do texto: A cidade como projeto educativo de Gómez-Granell e Yus, (2009). A leitura e debate do texto foram realizados em grupos, cada grupo destacou as ideias principais dos autores relacionando-as com a realidade local e após apresentaram as suas considerações aos demais. Foi possível observar que os grupos se envolveram com a leitura e o debate e conseguiram articular a ideia trazida pelo vídeo que foi assistido no turno da manhã com o tema abordado pelo texto e a realidade vivenciada na EMEFATI São Miguel Arcanjo. O foco do debate foi permeado pela importância do compromisso de cada cidade e de cada comunidade com a educação, ressaltando o compromisso dos agentes públicos. Alguns perceberam que a ideia de uma cidade que educa vai além da transformação dos espaços existentes em espaços educativos, que não basta apenas a escola utilizar esses espaços, esse movimento precisa ser de dentro para fora e de fora para dentro, é também a sociedade/comunidade assumir o seu papel, pois a escola sozinha não é capaz de dar conta de todas as demandas sociais que invadem o seu espaço. Nesse sentido, os autores afirmam: “O esforço educativo não pode ser feito apenas pela escola, já que ela não tem sozinha – nem pode ter – a responsabilidade pela educação” (GÓMEZ-GRANELL e VILA, 2009, p. 18).

As principais colocações dos grupos se relacionaram à participação das famílias e da comunidade na vida da escola. Relataram quais são os momentos em

³⁹ A diferença entre o número de participantes do turno da manhã para o turno da tarde se deu pelo fato de que alguns também são professores da Rede Estadual e no período da manhã participaram das reuniões de início de ano escolar nas escolas estaduais, onde são lotados, na Sede do município.

que a comunidade se faz presente e observaram que em geral são nos momentos de festividades. Também foi possível, através dos relatos, perceber que a comunidade se utiliza dos espaços escolares, por vezes mais do que a escola utiliza os espaços da comunidade, um exemplo são os cursos oferecidos aos moradores da localidade, através de empresas, sindicatos e cooperativas, que em geral são realizados no espaço escolar. Também o grupo Vida Ativa, que é composto por mulheres da comunidade e que realizam atividades de orientação à saúde e exercícios físicos, se reúne no ginásio da escola duas vezes por semana.

Ao final deste círculo, cada um realizou suas primeiras escritas de metacognição. Ao realizar a análise das escritas, foi possível perceber que os professores fizeram apontamentos relacionados ao que foi debatido nos dois círculos, mas não foi possível identificar neste primeiro momento uma atitude mais reflexiva, autocrítica e de autoria em relação aos debates, pois se restringiram mais a reescrever aquilo que o vídeo e o texto trataram, mas que de alguma forma serviram para mostrar que esse processo deve ser exercitado a fim de desafiá-los a persistir na escrita sobre o exercício do seu trabalho, afinal, até esse momento, nenhum deles tinha vivido essa experiência.

No decorrer dos meses de março e abril, não foi realizado nenhum círculo em função de questões administrativas que interferiram na atividade profissional da pesquisadora e da escola, bem como de logística, pois houve períodos de chuvas intensas e por vezes as atividades escolares foram suspensas. Considerando essa situação, nesse período realizaram-se alguns diálogos informais com a equipe gestora e foi necessário realizar alterações no cronograma, respeitando as programações da escola, bem como a disponibilidade do grupo. Saliento que houve este cuidado também em função da pesquisadora atuar na SMEC, evitando assim alguma situação que viesse a se configurar em abuso da função exercida, pois desde o início da elaboração do projeto, a ideia foi de que ele viesse a contribuir no processo de formação dos professores, bem como no aprimoramento do processo de construção da proposta implementada na escola. Desta forma, o cronograma apresentado anteriormente precisou ser alterado, o que não prejudicou o processo de reflexão do grupo, mas resultou em um atraso significativo em relação à conclusão das intervenções em tempo hábil para apresentação do relatório final.

8.4 QUARTO CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO

CURRÍCULO NO AMBIENTE ESCOLAR

No dia 18 de maio a pesquisadora retornou à escola para a realização do quarto círculo que aconteceu no horário das 13h às 17h e contou com a participação de 13 professores. O grupo foi acolhido pela equipe gestora da escola e após a pesquisadora realizou um diálogo informal com todos os presentes, retomando a trajetória realizada pelo grupo até o momento, considerando que houve uma interrupção de dois meses, conforme os motivos explicitados anteriormente.

A estratégia de trabalho escolhida para iniciar este círculo, foi uma adaptação da aula expositiva dialogada que para Anastasiou e Alves (2005):

[...] é uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente', permitindo que os participantes façam perguntas, observações e intervenções, possibilitando a construção e elaboração de sínteses sobre os temas abordados (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 79).

A pesquisadora organizou uma apresentação de slides, com base nos cartazes do 2º círculo e nas escritas de metacognição resultantes do 2º e 3º círculo, tendo como tema: Algumas considerações sobre o currículo, com base em Sacristán (2000), Silva (2010), Arroyo (2011), Hernández e Ventura (1998).

Essa apresentação continha as concepções de currículo dos professores retiradas da matriz analítica I – bloco 2 do instrumento diagnóstico e à medida que as reflexões aconteciam, buscava-se fazer um comparativo com as teorias de currículo e as concepções elencadas a partir dos autores que embasaram a apresentação de slides. Enquanto os conceitos eram debatidos, alguns professores comentaram sobre o quanto as leituras e os círculos estavam auxiliando os mesmos a ampliar sua visão sobre a ideia de currículo e também todo o contexto da escola de tempo integral e a educação integral.

Para complementar os debates, o grupo assistiu ao vídeo⁴⁰ do Programa Extra-classe 180⁴¹ - Currículo no ambiente escolar - 1ª parte, tendo como entrevistado Miguel Arroyo e após foi aplicado um questionário (Apêndice E) para ser respondido e debatido, mas pelo fato das reflexões terem se estendido além do

⁴⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=y0yFvwm8qTc>, enviado em: 22 de novembro de 2011

⁴¹ Programa de TV do Sinpro (Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais), que é exibido aos sábados, às 10h da manhã na Rede Minas. O Extra Classe aborda temas relacionados à educação, cidadania e assuntos em debate na sociedade. Também estão disponíveis vídeos institucionais e outras produções com conteúdo educacional, político, cultural, entre outros assuntos.

esperado, combinamos que cada um responderia em casa e traria no próximo círculo. Também foi entregue o texto: Educação Integral e currículo intertranscultural, do autor Paulo Roberto Padilha (2012), para que fossem organizados grupos de estudo na escola - da seguinte forma: GT1⁴² – equipe gestora, GT 2- professores da educação infantil e dos anos iniciais, GT 3 – professores dos anos finais do ensino fundamental – a fim de que lerem o mesmo e apresentarem no próximo círculo, realizando um comparativo entre o material estudado e a realidade da EMEFATI São Miguel Arcanjo.

Antes de finalizar este círculo, os professores tiveram um tempo para realizar suas escritas de metacognição. As escritas abaixo resumem um pouco dos debates que aconteceram neste dia:

Quadro 13 - Resumo dos debates: 4º círculo de formação em contexto

P5: Neste encontro discutimos o assunto CURRÍCULO. O currículo para mim deve ser construído diariamente, é uma relação estabelecida entre aluno/professor/escola/comunidade/realidade. Não apenas aquilo que está nos livros e nos planos. Devemos e podemos ver e ir além. Instigar, construir, pesquisar, criar, inventar, comprovar. É necessário termos nossa “rotina”, digo, “organização” para chegarmos à escola e darmos a nossa aula, mas eu enquanto professor/educador/mestre/espelho, no que eu posso mudar? –Sair da rotina dos livros prontos e experimentar. Descobrir novos caminhos e obter novos resultados. Vivemos em mundo muito amplo e nossos conteúdos não devem vir de maneira isolada, mas ter “união” das matérias em um único conjunto e objetivo: aprimorar a formação do meu aluno. Fugir do esquema padrão tradicional. Esquema de fábrica. Um currículo que expresse o que somos, o que queremos, como queremos.

P9: Currículo é um processo de construção de diferentes concepções, tradições e espaços sociais, que não se limita apenas a sala de aula, busca a participação coletiva.

Fonte: Caderno de escritas de metacognição dos sujeitos da pesquisa

Essas escritas trazem pressupostos importantes para uma educação que se quer integral numa escola de tempo integral, pois apresentam o reconhecimento dos professores⁴³ relativos à interação, aos diferentes atores do espaço escolar e a todos os envolvidos no processo educativo, bem como a ideia de que é necessário romper com um modelo de ensino pautado nas matérias isoladas e num esforço coletivo aprimorar a formação do aluno. O que permite considerar o currículo como processo que desenvolve à medida que relações em diferentes esferas se estabelecem e a sala de aula deixa de ser o único ou o mais importante espaço, para se tornar um dos ambientes onde o ensinar e o aprender acontece.

Nesse sentido, Titton e Pacheco (2012) alertam:

⁴² Toda vez que aparecer a expressão GT, leia-se: grupo de trabalho.

⁴³ Leia-se: todo o grupo de profissionais envolvidos no processo escolar.

Mais do que nunca, é preciso promover o encontro entre o mundo da escola – com seus saberes, regras e procedimentos – e a vida – com sua diversidade de experiências e saberes -, o que implica, considerando a construção de um projeto coletivo de educação, na reconstrução de papéis, na redefinição de tarefas e na negociação de sentidos... É preciso romper com a ideia de rol de conteúdos e de atividades que vêm caracterizando os currículos escolares e há que se evitar que, sob nova roupagem, esse novo Cardápio, agora destinado à educação integral, instale-se e reduza novamente a concepção de currículo. (TITTON; PACHECO, 2012, p. 154).

Neste dia, o círculo foi encerrado com a mensagem: “A maior flor do mundo”, uma animação baseada no livro infantil do escritor José Saramago. Uma linda história onde o autor traz a narrativa sobre um menino e uma flor que está prestes a morrer, como se fosse o esboço do que ele teria contado se tivesse o poder de fazer o impossível: escrever a melhor história de todos os tempos. Ele se transforma em personagem e como menino que mora na cidade vai até o fim do mundo para salvar a flor. Uma crítica ao crescimento desenfreado das cidades e ao devastamento das vidas, não apenas das flores.

8.5 QUINTO CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO

AMPLIANDO AS DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

O 5º círculo foi realizado no dia 08 de junho, das 13h30min às 17h30min e contou com a participação de 13 professores. Primeiramente o grupo se organizou em círculo e debateu as respostas do questionário, sendo que os mesmos foram deixados bem à vontade para se manifestar. Alguns optaram por não apresentar suas respostas, argumentando que tinham se esquecido de trazer o questionário. Mesmo assim, a atividade foi realizada com os demais e no momento da troca de ideias até os que não quiseram ler suas respostas, participaram opinando ou complementando as ideias colocadas. Considerando que na maioria das vezes, no decorrer dos encontros os professores retomavam a questão dos conteúdos escolares, como ensinar de forma diferente, como fazer para que houvesse maior integração entre eles. Optou-se por fazer um recorte nas respostas do questionário e abordar aqui, apenas a visão do grupo em relação à questão 1: De que forma os conteúdos escolares estão organizados na escola? As sínteses das respostas a esta questão, são apresentadas abaixo:

Quadro 14 - Síntese da questão 1: 5º círculo de formação em contexto

Disciplinas do núcleo comum e oficinas diferenciadas complementares, com planejamento diário, plano de projeto geral, subprojeto do projeto político pedagógico (de acordo com seu conteúdo).
Plano de trabalho, adequados a realidade em que a escola está inserida e nível de cada turma, com adequação de conteúdos e metodologia.
Planos de estudo, Plano de trabalho e acompanhamento, cada professor busca a sua maneira adaptá-los à realidade, conforme a realidade de cada turma, interesse e aprendizado do aluno.
Plano de Trabalho, baseado nos PCN's, tendo como base uma diretriz maior. Estão organizados através de disciplinas, com uma sequência de conteúdos, sendo que nas oficinas não há conteúdos definidos, há mais flexibilidade e se registra mais avanços

Fonte: Diário da pesquisadora

Durante os debates e no decorrer da compilação das respostas foi possível perceber que nos relatos orais e em algumas atividades que a escola realiza, há um movimento na perspectiva de romper com a fragmentação, no entanto, é perceptível o predomínio de uma organização curricular fragmentada, confirmada pelas respostas apresentadas anteriormente. Como se percebeu a inquietação do grupo durante o debate, provocou-se o mesmo a pensar sobre: O que a escola já faz e o que precisa fazer para romper com esta estrutura, sendo que o grupo apontou as seguintes respostas:

Quadro 15 - Síntese: O que a escola já faz? O que ainda precisa romper?

O QUE A ESCOLA JÁ FAZ?	O QUE AINDA PRECISA FAZER PARA ROMPER?
P1: Desenvolve a pesquisa em alguns componentes curriculares.	P1: Oportunizar a pesquisa em diferentes turmas, ou grupos, reunindo dois ou mais componentes curriculares.
P6: Utiliza a tecnologia.	P3: Como dizia naquele vídeo da escola: a gente precisa reaprender a ver, ouvir e pensar.
P8: Aulas de música e formação da orquestra EMEFATI São Miguel Arcanjo.	P2: Trabalhar a partir da resolução de problemas, por exemplo, o problema ambiental, que é de todos.
P5: Ainda estamos muito fechados nas caixinhas.	P5: O professor precisa estar consciente do seu papel, buscar, inovar e trazer isso para dentro da sua prática aula
P3: Tem oficinas: contação de histórias, música, agroecologia, esportes,...	P7: Fazer com que as aulas e oficinas tenham algum tipo de ligação em algum momento, esses professores trabalhem juntos.

Fonte: Diário da pesquisadora

Posteriormente a este momento, foi debatido o texto: Educação Integral e currículo intertranscultural. Neste momento os professores relataram como o aprofundamento teórico, a leitura tem sido importante para ampliarem a visão em relação à educação integral e a escola de tempo integral. Destacaram que o texto explica as teorias de currículo de uma forma resumida e de fácil entendimento, que enquanto liam conseguiam associar com a prática que desenvolvem na escola.

No decorrer dos debates, os professores manifestaram o interesse de conhecer outras propostas de escolas que tem tempo integral, como se organizam, de que forma o trabalho pedagógico acontece, então foi proposto ao grupo realizar um estudo em forma de seminário, dessa forma o trabalho avançaria e o grupo teria a possibilidade de conhecer um número maior de propostas ou experiências desta natureza. Definiu-se que a pesquisadora estaria realizando uma seleção de textos e encaminhando à equipe gestora para distribuição aos professores, os quais se comprometeram a estudá-los e se organizarem para apresentar aos colegas no próximo círculo. Os seis textos selecionados e encaminhados posteriormente à escola foram:

Quadro 16 - Textos para estudo

TEXTO	AUTOR	RESPONSÁVEL PELA APRESENTAÇÃO
A educação integral e a educação do campo: possível superação da dualidade de projetos educacionais na busca de um digno viver para a infância e a juventude	Priscila Ribeiro Ferreira	Coordenadora da Educação Integral
Os desafios da organização da educação em tempo integral	Ieda Maria Secco e Aurélia Lopes	Coordenadora – turno da tarde
Educação integral em jornada ampliada: um olhar sobre o currículo	Carina Santin Zanchett e Adriana Salete Loss	Professores da educação infantil e anos iniciais
Educação integral: tempo e currículo integrado	André Denoti e Aurélia Lopes Gomes	Professores dos Anos Finais
A educação integral em tempo integral articulando saberes e práticas: a experiência de Vitorino – PR	Dirceu Antonio Ruaro	Gestora da escola
A implementação da educação integral no município de Chopinzinho, Paraná	Zeloir Apareida Scabeni Mendes	Vice-diretora da escola

Fonte: Construído pela pesquisadora

A opção pela distribuição destes textos se justifica pela diversidade das temáticas abordadas às quais, de alguma forma, já perpassaram os debates e estudos realizados nos demais círculos, cumprindo com os objetivos da proposta de intervenção. Também podem ser considerados relevantes nesse momento, porque resultam estudos/pesquisas produzidos por universidades e que dialogam com as perspectivas e o enfoque dado a este trabalho, pois são relatos de pesquisadores e educadores que assim como nós, se desafiam a produzir conhecimentos a partir de situações reais, pautadas na realidade local e que tem como objetivo promover mudanças e qualificar o processo educacional.

O último momento deste círculo foi a escrita de metacognição, onde cada um registrou suas aprendizagens, dúvidas e reflexões a partir do que foi vivenciado neste dia. Ao buscar nas escritas elementos para a continuidade deste plano de ação, bem como o entendimento do grupo em relação aos temas abordados, me deparei nos registros com a seguinte escrita: *“Bem, neste círculo discutimos e analisamos um tema muito complexo: o currículo escolar. O currículo é nossa trajetória, nosso caminho... Além disso, organiza o nosso tempo escolar. Em séries, trimestres, dias letivos, carga horária, planejamentos, aulas, recreios, etc. Acredito ser de extrema importância, porém, ao analisa-lo e discuti-lo, voltamos ao impasse do 2º círculo estamos vivendo a educação em grades, em “prisões de ideias”, em aprendizagens separadas. E este é o novo questionamento: Será que o currículo em que estamos inseridos é realmente eficaz? Promove aprendizagens? Desenvolve um ser integral? Assim é sugerido que pensemos nesse currículo ou nessa escola, se ela é necessária. Indagar à comunidade escolar, as questões: 1) O que aprender? 2) Para que aprender? 3) Onde aprender? 4) Quem ensina e quem aprende? Sugerir novos caminhos, novos espaços, novas metodologias, novos instrumentos de avaliação da aprendizagem que possam favorecer a formação de um aluno pensante, crítico, desafiador, criativo, ativo no processo, visualizando e relacionando suas aprendizagens no seu dia a dia, na sua ideia e sonho de futuro na perspectiva de um homem autônomo psicologicamente, afetivamente e financeiramente. Fica a inquietude e a sugestão do ensino através de projetos e a esperada interdisciplinaridade” (P6).*

8.6 SEXTO CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO

SEMINÁRIO: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JORNADA AMPLIADA

O 6º círculo aconteceu no dia 02 de julho, das 8h às 12h e contou com a participação de 20 professores. A quantidade de participantes neste encontro se justifica em função de uma adequação temporária no quadro de recursos humanos da escola. A equipe gestora entendeu que seria importante a participação de todos e neste dia eles participaram juntamente com os demais. As atividades iniciaram com uma mensagem de acolhida através do vídeo: Um bom dia pra você, que ressalta a importância de valorizarmos as oportunidades sem desperdiçar tempo com o

desânimo, a falta de coragem, a desesperança, o individualismo, pois os grandes resultados são conquistados com amizade, responsabilidade, esforço, respeito, criatividade e trabalho coletivo.

Este círculo teve como objetivo a realização de um seminário, a fim de socializar as leituras e promover reflexões sobre a temática da pesquisa a partir dos textos distribuídos anteriormente que abordavam relatos de experiências de educação integral, em jornada ampliada em diferentes lugares, regiões. Conforme Anastasiou (2005, p. 90), o seminário “consiste num espaço onde as idéias devem germinar ou serem semeadas. Portanto, espaço onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão”. É um instrumento que possibilita análise, interpretação, crítica, busca de suposições, bem como organização de dados e aplicação de fatos a novas situações observadas, estudadas ou discutidas, neste caso, através da apresentação de textos pelos professores.

Neste dia todo o tempo destinado à realização do círculo foi utilizado para o seminário. Abaixo são apresentadas algumas das discussões e relatos de cada apresentação.

O primeiro texto “A educação integral e a educação do campo: possível superação da dualidade de projetos educacionais na busca de um digno viver para a infância e a juventude”, de Priscila Ribeiro Ferreira foi apresentado pela coordenadora da educação integral⁴⁴ da escola. As ideias apresentadas vieram a completar muitas das ideias já tratadas anteriormente. A apresentação fez um breve resgate dos movimentos históricos em prol da educação integral e coloca a Educação do Campo como um movimento de enfrentamento das desigualdades que pressupõe uma atitude protagonista e mobilizadora na superação da condição de uma escola considerada menos eficiente e com menos condições de realizar um trabalho de qualidade, bem como provocou o grupo a pensar e debater sobre quais são as características da EMEFATI São Miguel Arcanjo, que a diferenciam das demais escolas (DIÁRIO, julho de 2016).

O grupo destacou a função que a escola exerce na comunidade no sentido do acolhimento aos alunos, ressaltando que as oportunidades de participação em tudo que a escola oferece são para todos, independente das condições sociais, “[...] aqui

⁴⁴ Refere-se ao profissional que atua na escola com carga horária de 40h semanais e tem como objetivo realizar o trabalho de articulação entre todos os profissionais que atuam na escola.

estuda o filho do grande produtor, o filho do pequeno produtor, o filho do empregado e o filho do assentado, todos eles têm as mesmas oportunidades de se desenvolver na escola, utilizam o mesmo transporte escolar, comem a mesma merenda, tem aula de música, esportes, informática” (P8).

Foi debatido também que há diferença entre a abordagem do texto e a realidade da escola no que se refere à concepção de educação do campo, uma vez que a escola se localizada na área rural, tem uma proposta agrícola, mas o seu projeto político pedagógico não a concebe como uma escola do campo, sendo esta uma temática a ser abordada posteriormente.

De qualquer forma, as teorizações trazidas pelo texto vieram a reafirmar as concepções de educação integral e escola de tempo integral, ressaltando a formação humana, o protagonismo, os tempos e espaços, o reconhecimento aos direitos, a construção de novos significados e relações.

Os desafios da organização da educação em tempo integral, de Ieda Maria Secco e Aurélia Lopes, apresentado pela coordenadora do turno da tarde, trouxe para o grupo, além das discussões filosóficas, políticas, sociais e epistemológicas que norteiam a educação integral, a reflexão sobre questões de ordem prática, operacional e administrativa, tais como: recursos financeiros e humanos, integração escola-comunidade, tempos, espaços e materiais, dentre outros. Com base nesses debates, foi possível organizar algumas ideias que o grupo comentou a partir de exemplos vividos na escola, traçando um paralelo em relação aos avanços e desafios da escola, os quais se encontram registrados abaixo.

Quadro 17 - Avanços e desafios da EMEFATI São Miguel Arcanjo

AVANÇOS	DESAFIOS
- ampliação do tempo escolar	- reorganização do tempo
- garantia de carga horária para reuniões e planejamento	- recursos humanos com carga horária “fechada” na escola
- ampliação dos espaços e materiais	- reorganização dos espaços
- proposta agrícola	- organização do currículo (mais integrado, com projetos,...)
- atividades teóricas e práticas (em algumas aulas)	- melhoria da aprendizagem

Fonte: Diário da pesquisadora, julho de 2016

O debate referente ao texto “Educação integral em jornada ampliada: um olhar sobre o currículo”, de Carina Santin Zanchett e Adriana Salete Loss foi apresentado pelo grupo de professores da educação infantil e dos anos iniciais.

Sobre a parte introdutória, o grupo salientou que o texto trazia um breve resumo dos marcos legais da educação integral. A segunda parte tratou do currículo na perspectiva da educação integral em jornada ampliada e foi ressaltado pelo grupo o trabalho integrado, os diferentes agentes educadores e a necessidade de se criar uma proposta curricular emancipatória e democrática pautada na autonomia, criticidade e participação. A terceira parte apresentou as concepções de currículo de diferentes autores na perspectiva da educação integral em jornada ampliada. E a quarta parte abordou os caminhos para a construção de um currículo de educação integral em jornada ampliada para o ensino fundamental.

No decorrer da apresentação o grupo mostrou-se atento e participativo, trazendo exemplos do dia a dia para o debate, questionando e levantando hipóteses. As discussões ficaram centradas no trabalho coletivo, na participação e engajamento de todos para a garantia de uma educação de qualidade, bem como na organização dos conhecimentos a serem trabalhados na escola: o que é importante aprender, porque é importante aprender, para que aprender.

Na sequência, o grupo de professores dos anos finais apresentou o texto “Educação integral: tempo e currículo integrado”, de André Denoti e Aurélia Lopes Gomes. Neste texto o enfoque do debate esteve pautado em duas questões básicas, a fragmentação do conhecimento a partir do surgimento do método científico e o tempo cronológico como elemento que reforça os processos de segmentação, sendo que estes dois aspectos são antagônicos aos princípios presentes na concepção de educação integral e escola de tempo integral, apontando o currículo integrado como possibilidade de romper com a organização curricular fragmentada da escola. À medida que o debate foi se desenvolvendo, percebeu-se mais uma vez, a inquietude de alguns professores se perguntando como fazer? O que fazer? Algumas desconstruções estavam se tornando mais visíveis...

A implementação da educação integral no município de Chopinzinho - Paraná, escrito por Zeloir Aparecida Scabeni Mendes, foi apresentado pela Vice-diretora da escola. O debate da apresentação desse texto foi motivador para o grupo, pois se tratava de um relato de experiência de implantação de escolas de

tempo integral e a partir dele os professores puderam perceber o desenvolvimento de um processo iniciado no ano de 2005 e que se estendeu até o ano de 2012. Um processo semelhante ao da escola pesquisada, constituído por uma decisão político-administrativa e posteriormente cadastrada no Programa Mais Educação. No decorrer do debate surgiram vários questionamentos, comparações e o grupo mais uma vez percebeu que este é um processo que depende de todos e só é possível se houver o engajamento dos diferentes atores, além da necessidade de estarmos num constante movimento de ação-reflexão-ação para que a educação se efetive como um direito de todos e de cada um, construída por meio do diálogo com a comunidade escolar, com uma prática pedagógica planejada de modo a possibilitar o acesso ao conhecimento e o estabelecimento de vínculos com o local onde cada um vive.

O texto “A educação integral em tempo integral, articulando saberes e práticas: a experiência de Vitorino – PR”, de Dirceu Antônio Ruaro foi apresentado pela Gestora da escola e também era um relato de experiência de implantação de educação integral em tempo integral, a qual foi implantada por lei municipal no ano de 2011. O debate esteve em torno de uma análise comparativa em relação à experiência apresentada e a prática da EMEFATI São Miguel Arcanjo. Isso foi possível pelo fato do texto explicitar toda a organização da escola quanto aos pressupostos, à construção do currículo, as oficinas pedagógicas oportunizadas. Também foram apontadas as questões de recursos humanos e financeiros, materiais, projeto político pedagógico e planejamento.

Antes do encerramento, o grupo relatou como foi bom realizar o seminário e destacaram os relatos de experiências como muito proveitosos porque possibilitou-lhes comparar com a prática realizada na escola. Depois deste momento foram realizadas as escritas de metacognição. Desse dia, são apresentados no quadro abaixo dois relatos que resumem o pensamento do grupo:

Quadro 18 - Resumo do Seminário de textos: 6º círculo de formação em contexto

P6: Neste encontro foi realizado o Seminário de textos sobre educação integral em jornada ampliada. Foram apresentados alguns textos sobre currículo e suas contextualizações. Tivemos a tarefa de relacionar as questões referentes ao currículo da nossa escola com textos sobre o currículo e as metodologias. Podemos destacar que nosso currículo ainda é o tradicional, onde o professor detém o saber e passa aos alunos. Com algumas flexibilizações nas metodologias (trabalho de pesquisa, individual, grupo, seminários, teatros, paródias, cartazes, filmes, etc), para fixação do saber. Em leituras, podemos conhecer e compreender o currículo integrado, que busca trabalhar com as áreas do conhecimento unidas. Não uma em detrimento da outra e sim uma com a outra. E ainda, o currículo multicultural, que busca unir todos os conhecimentos (do professor, do aluno, a bagagem cultural). Vimos como surgiu o movimento do tempo/turno integral desde os CIEPs até a inserção do Programa Mais Educação, que permitiu o aumento da permanência dos alunos na escola. Das várias indagações sobre o currículo, como organizar, como escolher conteúdos, metodologias, avaliações, podemos destacar que: para formar um ser integral com a educação integral o uso do currículo fragmentado pelo tempo cronológico não contempla esta formação. Cita que o ser integral não se forma de forma fragmentada e dividida. Contudo, sugere uma análise e construção de currículo participativo, não fragmentado para a construção de educação integral e não apenas de turno integral. Fica por fim a reflexão sobre o currículo construído por projetos. Para trabalhar vários temas e conteúdos, de forma conjunta e participativa.

P13: Neste dia foi discutido sobre educação integral em jornada ampliada. É preciso contemplar os conhecimentos que o educando traz de casa, seus conhecimentos prévios, estabelecer uma relação escola x realidade x educação integral x práticas cotidianas. Em que realidade minha escola está inserida, quais são suas dificuldades e no que é preciso mudar para ampliar os conhecimentos e horizontes do meu aluno. Repensando a proposta pedagógica e organizando os tempos e espaços. É preciso trabalhar a realidade, compreender o mundo e as suas contradições, tornando os alunos sujeitos autônomos, críticos e participantes. A escola de jornada ampliada precisa educar para ampliar potencialidades, aumentando as oportunidades. É possível reorganização e construção de um novo currículo inter e transdisciplinar em educação integral, para que seja de qualidade. Mas surge aí a necessidade da disponibilidade dos professores da escola. Onde estes trabalham em escolas diferentes, horários diferentes e cidades diferentes. Onde é preciso o planejamento coletivo, onde é preciso redescobrir a aprendizagem e a formação: repensando a prática e rompendo os muros da escola, superando desafios.

Fonte: Caderno – Escritas de metacognição

8.7 SÉTIMO E OITAVO CÍRCULO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR PROJETOS DE TRABALHO: INICIANDO O DEBATE

No dia 11 de julho de 2016 realizou-se o 7º e o 8º círculo. O 7º círculo aconteceu no turno da manhã, das 8h às 12h, onde estiveram presentes 12 professores. O trabalho foi organizado em dois momentos: A primeira atividade realizada nesta manhã foi uma explanação da pesquisadora, através de uma apresentação de slides, com base na Parte III - Vivências e Itinerários em Políticas Públicas, retirada do livro: Caminhos da Educação Integral no Brasil - direito a outros

tempos e espaços educativos, organizado por Jaqueline Moll. Foram apresentadas para o debate e aprofundamento teórico com os professores, as seguintes propostas de experiências de educação integral: Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ), A experiência de escola integrada em Belo Horizonte (MG), Com mais, a criança faz muito: experiência da rede municipal de Diadema (SP), A experiência da rede municipal de Santarém (PA) e A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP).

Observou-se que os professores ficaram atentos enquanto acontecia a apresentação, comentavam entre si e faziam anotações. Em alguns momentos realizavam comparações do tipo: *“aqui na nossa escola é parecido”* (P4), *“essas propostas são todas de grandes centros, mas tem coisas que são parecidas com as nossas”* (P3).

Entre as experiências apresentadas, duas foram mais comentadas e chamaram a atenção do grupo: a primeira se refere à particularidade das escolas da rede municipal de Santarém (PA), que trabalha com a Escola Floresta, na perspectiva de realizar atividades práticas a fim de orientar os alunos sobre a mudança de comportamento e de valores referente à preservação e conservação do meio ambiente. A segunda se refere a experiência dos CIEP's em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP), cuja organização dialoga, em alguns aspectos, com os referenciais da escola pesquisada. O grupo conseguiu compreender com maior clareza as diferenças entre a proposta dos CIEP's ou escolas de tempo integral e a proposta de educação integral. Sendo que nesta parte se detiveram mais tempo, analisando cada item elencado, conforme abaixo:

Quadro 19 - CIEP/Escolas Integrais X Educação Integral

CIEP/ESCOLAS INTEGRAIS	EDUCAÇÃO INTEGRAL
Aluno dia todo na escola.	“Contraturno” – fora da escola.
Gestor e equipe técnica da Secretaria de Educação (quebra-cabeças): trabalho em sintonia p/ definição do currículo pleno (garantia: núcleo comum (NC) obrigatório), oficinas lúdicas – optativas – parte diversificada (PD), vinculadas ao NC = melhorar o desempenho dos alunos: oficinas de inglês, xadrez, laboratórios: informática, matemática, ciências; reforço escolar: estudo dirigido). 1. Início das atividades: 8h30min 2. Encerramento: 16h30min e 17h	Proposta das “Cidades Educadoras” – Década de 1990 - Barcelona Brasil: exemplo mais conhecido, projeto “Escola Bairro” – Nova Iguaçu (RJ). Atividades: tempo extra dos alunos e/ou contra turnos, em geral não obrigatórios, fora do território da escola. Buscam oportunizar experiências de aprendizagem em espaços alternativos do bairro e da própria cidade.
A permanência do aluno o dia todo na escola e a variedade do currículo pleno exige planejamento prévio e flexível – equipe escolar: aprender a pensar	Atividades desenvolvidas fora da escola obrigam uma interface com entidades sociais, ONGs e outras instâncias e órgãos

e repensar o território, o projeto da escola.	governamentais do “Governo Municipal”, muitas vezes “estranhos à educação”.
CONTINUA NA PÁGINA SEGUINTE	
CONTINUAÇÃO DA PÁGINA ANTERIOR	
O caráter obrigatório e grande parte das atividades extraclasse no interior da escola – integração do núcleo comum com as atividades das oficinas complementares – facilitam a construção do currículo único, essencial para avançar na questão da qualidade.	Maior dificuldade de articulação: atividades do contra turno X núcleo comum na construção de um currículo pleno essencial para a melhoria da aprendizagem.
Concentração das atividades na escola facilita a articulação entre a equipe para uma perspectiva interdisciplinar.	Trabalho interdisciplinar prejudicado pela fragmentação do currículo.
Facilita o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, a avaliação diagnóstica do processo como um todo – fundamental para o replanejamento das atividades docentes dos conteúdos curriculares e do projeto de ensino.	Dificultam o processo de avaliação quantitativa e diagnóstica dos alunos, provocando a dispersão dos objetivos da proposta, além da fragmentação do currículo.

Fonte: Construído pela pesquisadora com base no livro Caminhos da Educação Integral no Brasil – Direito a outros tempos e espaços educativos (2012)

Os professores perceberam que a organização do trabalho na escola se alinha em vários aspectos com a proposta do CIEP ou das escolas integrais – expressão utilizada no texto original. Debateu-se também sobre as oficinas compulsórias – aquelas que os alunos optam por uma ou duas no início do ano - como sendo uma ideia que se poderia experimentar aqui, pois reconhecem que são proporcionadas muitas oficinas, mas que talvez nem todas sejam do interesse de todos. Também o desenvolvimento de uma prática embasada em projetos novamente veio à tona, como possibilidade de mudança na prática da escola. Foi um momento que trouxe muitas reflexões aos professores e onde se questionaram sobre como mudar, na prática, aquilo que está posto na escola a partir da realidade vivenciada no cotidiano da escola.

Sobre este primeiro momento as escritas abaixo, selecionadas dos cadernos dos professores, relatam suas aprendizagens, reflexões e questionamentos.

Quadro 20 - Relato: aprendizagens, reflexões e questionamentos: 7º e 8º círculo de formação em contexto

P7: No encontro deste foi falado sobre vivências, experiências, lugares de jornadas ampliadas em escolas públicas brasileiras. A necessidade de sua articulação entre as políticas públicas: municipal X estadual X federal. A união das secretarias para a efetiva formação humana: educação, cultura, esporte, assistência social, saúde, meio ambiente e governo. Como estas secretarias podem trabalhar para ter a intersetorialidade, várias secretarias unidas em um objetivo específico: APRENDIZAGEM para diminuir as desigualdades sociais e dar proteção aos direitos

das crianças com um plano de atendimento de educação integral, baseado sempre na realidade e nas condições orçamentárias de cada município. Na realidade da nossa escola existe muito do CIEP, com oficinas em horário inverso, aulas de manhã, café, almoço, lanche e oficinas contemplando as diversas áreas da educação.

CONTINUA NA PÁGINA SEGUINTE

CONTINUAÇÃO DA PÁGINA ANTERIOR

P6: Neste encontro tratamos sobre os “Itinerários e Políticas Públicas do Turno Integral”, onde fomos apresentados a cinco exemplos de municípios/escolas que funcionam em tempo integral. De ambos os exemplos percebe-se a jornada ampliada com disciplinas do núcleo comum e no contra turno as oficinas da parte diversificada. Como já vimos a educação integral não pode se basear apenas no aumento da permanência na escola e que para formar um ser integral, esses conhecimentos devem ser trabalhado também fora da escola, na prática do dia a dia, com os diferentes setores da sociedade, cidade, bairro. Vimos as diferenças entre as propostas dos CIEPs onde a escola funciona dia todo e o aluno é obrigado a permanecer, o gestor é a secretaria de educação. Há núcleo comum (disciplinas/aulas) e a parte diversificada (oficinas) e ainda o reforço escolar. Para a educação integral, a partir da parte diversificada ocorre o contra turno fora da escola, na comunidade e essas atividades não são obrigatórias. Prioriza as experiências de aprendizagem em espaços alternativos do bairro ou cidade, precisa de parcerias fora da escola. Vale citar que os dois projetos podem existir e se complementar na mesma rede de ensino, eles não são contraditórios, dependem muito da realidade e das condições orçamentárias de cada município. Contudo, há de se fazer valer este tempo maior de permanência na escola no sentido de que a aprendizagem seja efetiva e internalizada pelos alunos. Há que se fazer aprender mais e melhor numa perspectiva de autonomia cidadã.

Fonte: Caderno – Escritas de metacognição

Considerando o percurso dos debates em cada círculo, num segundo momento, foi trazido para o grupo de professores o aprofundamento do trabalho com projetos, interesse evidenciado pelos mesmos em diferentes momentos e iniciou-se um estudo sobre esta temática, como sendo uma das possibilidades de reorganização do currículo escolar.

Além disso, a motivação para a introdução do estudo sobre projetos teve como suporte as observações e análises realizadas pela pesquisadora, bem como da manifestação de interesse do grupo pelo assunto, com a intenção de implantar essa prática na escola. “[...] *Eles mesmos relatam que a partir das leituras – e principalmente após o seminário - reconhecem que a escola tem buscado desenvolver projetos, mas que ainda é muito solto, falta orientação, algo mais*” (DIÁRIO, junho de 2016)

A primeira parte da temática sobre projetos foi organizada em grupos com uma atividade de leitura e debate do texto “*Trabalhando em Rede: A identidade dos projetos de trabalho nas escolas da educação básica – uma pequena contribuição*”, de *Maurício Aires Vieira*. Ao circular entre os grupos ouvia-se: “o que a gente faz pode ser qualquer coisa, menos projeto” (P8), “isso não tem nada a ver com o que

eu faço” (P3), “mas tem coisas que a gente faz e que o texto fala” (P2), à medida que a leitura e o debate aconteciam, as reflexões, os questionamentos, a surpresa de alguns sobre as suas concepções e equívocos e a inquietude de outros eram visíveis.

O 8º círculo aconteceu no turno da tarde, das 13h30min às 17h30min, onde estiveram presentes 12 professores. Este círculo teve como objetivo aprofundar os conhecimentos teóricos sobre o trabalho com projetos. A pesquisadora realizou uma abordagem, através de slides, sobre o trabalho com projetos, tendo como referência o livro: *Trabalhando com Projetos – Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais*, de Moura e Barbosa. Por se tratar de um tema extenso e complexo, neste primeiro momento realizou-se um recorte, dando-se enfoque ao conceito do termo projeto, às tipologias e o seu uso na área educacional.

Foi possível observar o encantamento e a concentração dos professores que contribuíram com exemplos partindo das suas práticas, comentavam sobre os seus equívocos, suas concepções, faziam anotações atentamente. Percebeu-se o quanto há necessidade de formação, de abrir espaço no contexto das escolas para que os professores possam debater suas demandas, refletir sobre as suas necessidades, aprender junto, buscar aprofundamento teórico para a compreensão da sua prática diária, o que para Nóvoa (1991, p. 27) significa dizer que: “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola”.

Para o encerramento do encontro, a pesquisadora realizou com o grupo uma leitura em forma de jogral, do texto “A cozinheira que fazia um projeto todos os dias”, de Rubens Portugal e após realizaram-se as escritas de metacognição. Deste dia, seguem algumas reflexões dos professores, registradas nos cadernos.

Quadro 21 - Algumas reflexões sobre o trabalho com projetos

P2: O trabalho com projetos abre um caminho para identificar vários problemas e soluções, traz mudanças e inovações pedagógicas que podem melhorar o processos de ensino e aprendizagem.
--

P6: Na área educacional é possível identificar vários tipos de projetos com finalidades diferentes. O projeto educacional surge de um problema, necessidade de um sistema educacional, com finalidade de realizações voltadas para a formação humana e a construção do conhecimento. Diferenciando projeto de ensino e projeto de trabalho, o primeiro é executado pelo professor e o segundo é executado pelos alunos e sobre a orientação do professor. Assim, para trabalharmos com projetos no sistema educacional, requer estudos por parte dos professores, para conhecer e dominar este instrumento. Sendo ele, uma possibilidade para se ter um currículo integrado, multicultural, não fragmentado, que estamos em busca para formar o ser integral, autônomo crítico e participativo, cientes de suas aprendizagens e capazes de significar os mesmos no seu dia a dia.

P1: As atividades com projetos estão cada vez mais presentes na vida humana, ocorrendo em

diversos níveis de organização. Participar de um projeto enriquece nossa vida com novas experiências e aprendizagens, proporcionando e promovendo conhecimento [...] Não basta ter mais do mesmo em nossas escolas de tempo integral, temos que ter algo diferente, pensar, estudar e trabalhar para que o novo surja e aconteça. Onde estaremos instigando nossos alunos a serem cidadãos conscientes e não alienados a situações que lhes são impostas. Acredito que o nosso objetivo enquanto escola de tempo integral é trabalhar para fazer com que os nossos alunos desenvolvam autonomia cidadã e busquem inverter o máximo possível a lógica da dominação.

CONTINUA NA PÁGINA SEGUINTE

CONTINUAÇÃO DA PÁGINA ANTERIOR

P7: Neste encontro foi estudado sobre planejamento e projetos educacionais. Os projetos estão presentes no dia a dia das pessoas e não apenas no campo da educação. Na área educacional há várias finalidades com a reforma do sistema educacional e curricular, organizados por projetos, onde estes são sempre instrutivos. Não apenas “executamos” com nossas turmas, mas sempre aprendendo alguma coisa. Com ele surgem novas ideias, buscamos respostas, pensamos, instigamos a curiosidade do aluno e principalmente despertamos o interesse dele em buscar mais. O projeto tem um resultado, um objetivo e tem sua culminância, fim. Mas é preciso pensar em como fazer, qual o contexto, qual a sua finalidade, pois ele é um plano lançado adiante, partindo de uma situação que desperte o interesse e a curiosidade [...] Ele serve para enriquecer, transformar, ampliar, valorizar e deve ser pensado para o pleno desenvolvimento do aluno.

Fonte: Cadernos – Escritas de metacognição

Após a leitura das escritas, a pesquisadora propôs ao grupo dar sequência aos círculos de formação em contexto, como prática de formação continuada na escola, tendo em vista a conclusão da intervenção. A continuidade desse processo tem como foco oportunizar o aprofundamento teórico em relação ao trabalho com projetos, considerando a intenção dos sujeitos envolvidos em reorganizar o currículo escolar a partir de projetos. Para os próximos círculos, previstos para acontecer no período de setembro a dezembro de 2016, a pesquisadora selecionou para estudo com o grupo a temática da organização do currículo por projetos de trabalho, tendo como referência as contribuições de Hernández e Ventura (1998), na perspectiva de refletir sobre a realidade da EMEFATI São Miguel Arcanjo e contribuir para o alcance gradual de uma efetiva mudança da prática desenvolvida, bem como uma possível reorganização do currículo escolar, na perspectiva de torná-lo mais próximo da realidade do aluno, menos fragmentado e em constante movimento.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relatório Crítico-Reflexivo é o resultado de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo promover o debate sobre a forma como se articulam o currículo formal e as oficinas curriculares rumo à percepção/concepção da evolução do tempo integral para educação integral numa escola pública, na perspectiva de repensar a hierarquia e a fragmentação do conhecimento, bem como as dicotomias: formal/não formal, aula/oficina, turno regular/turno inverso.

A metodologia intervenção pedagógica foi utilizada para a realização dessa pesquisa que consistiu no planejamento e na possibilidade de provocar mudanças nos contextos de atuação profissional, visando à melhoria desses espaços profissionais, qualificando a prática pedagógica e a aprendizagem dos sujeitos participantes.

O estudo se pautou na reflexão e aprofundamento sobre os pressupostos históricos e teóricos referentes à educação integral, à escola de tempo integral e ao currículo, para propor alternativas que reverberem na (re)organização do currículo escolar, considerando: os tempos, os espaços, os saberes e as práticas pedagógicas na escola de tempo integral. Essas atividades de reflexão e estudo foram denominadas: círculos de formação em contexto, que possuíam um roteiro de trabalho que consistia na apresentação da temática, na problematização, no relato e na sistematização, tendo a realização da avaliação final como forma de exercício crítico-reflexivo individual através das escritas de metacognição.

Para o estudo e debate nos círculos de formação em contexto, utilizou-se autores apresentados no referencial teórico, bem como buscou-se contribuições de outros, conforme apresentado na descrição das ações. Os autores foram importantes para embasar os debates e análises e subsidiaram os encontros, a fim de ultrapassar o senso comum e oportunizar a reflexão teórico-prática. Como se trata de um estudo inicial, acredito que este possa ser o primeiro passo na direção da construção de processos participativos de formação continuada de professores/gestores, uma vez que o enfoque da formação em contexto é construído dentro de uma metodologia participativa, colaborativa e cooperativa e contribui para o desenvolvimento profissional, gerando o desenvolvimento global da escola e promovendo a adoção de ações inovadoras.

No decorrer desse processo, ainda inconcluso, ficou perceptível o desejo do grupo por momentos de formação que privilegiem o espaço da escola onde os sujeitos atuam, favorecendo o processo de análise, reflexão e estudo da realidade vivida.

Entre os achados da intervenção, cabe destacar o crescimento do grupo no que se refere ao embasamento teórico, o que foi possível comprovar através das gravações e escritas de metacognição. Em relação à temática da pesquisa, o grupo esteve atento e motivado para os encontros, demonstrando envolvimento e interesse pelos assuntos abordados.

O grupo também conseguiu perceber a necessidade de mudança em relação à forma como os conhecimentos e conteúdos escolares estão organizados e são trabalhados, ressaltando que apesar de desenvolverem atividades diferenciadas, ainda necessitam avançar em relação à reorganização dos tempos e dos espaços escolares, na melhoria da aprendizagem, na melhor distribuição dos recursos humanos e na reorganização do currículo escolar.

No que se refere à reorganização do currículo escolar, após os estudos e reflexões, o grupo optou pelo aprofundamento teórico sobre a organização do currículo por projetos de trabalho, com a finalidade de implantar esta prática na escola.

Um fato motivador para a continuidade deste trabalho foi o desejo do grupo pela formação continuada, mesmo diante das dificuldades enfrentadas em alguns momentos em função das variações climáticas e por ter-se que readequar diversas vezes o cronograma, o que fez perceber que momentos como estes devem ser incorporados como prática nas escolas, promovendo o desenvolvimento profissional, a aproximação do grupo e a adoção de uma prática reflexiva nesta escola.

Com base no que foi exposto, é possível afirmar que os círculos de formação em contexto contribuíram para repensar a realidade da EMEFATI São Miguel Arcanjo, bem a prática desta pesquisadora enquanto profissional que atua neste momento, como gestora da SMEC e percebe a necessidade de avançar nos processos de formação contínua, oportunizando enquanto poder público, que a escola seja de fato este espaço de crescimento coletivo, de repensar o papel da escola na sociedade, de planejar juntos, de buscar alternativas para a promoção de uma educação pública, democrática e de qualidade para todos.

Enquanto pesquisadora objetiva-se entregar esta pesquisa à comunidade escolar e acadêmica, e deixar o círculo de formação em contexto como uma contribuição para desencadear um processo de busca pela adoção de práticas inovadoras resultantes do entrelaçamento da reflexão das práticas realizadas, a ampliação do repertório e do embasamento teórico a partir da troca de experiências e do estudo de referencial teórico-pedagógico-científico, o que coloca os professores na condição de sujeitos e não objetos da formação, por terem a oportunidade de compartilhar com seus pares, experiências, saberes, ideias e ideais.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU E ALVES (Orgs.) **Estratégias de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias em sala de aula.** Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ARROYO. Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO. Miguel Gonzales. O direito a tempo-espacos de um justo viver. *In:* MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa mais educação: gestão intersetorial no território.** Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espacos e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem.** Brasília, 2013.

_____. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto /Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.** - Brasília: MEC/SASE, 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 mar. 2015.

BRASIL. **Documento Referência: Conferência Nacional de Educação 2010.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documentoreferencia.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

_____. **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, 25 de junho de 2014. Anexo 1.

_____. **Lei nº 6168, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Câmara Municipal de Vereadores, Giruá, RS, 23 de junho de 2015.

_____. **Lei Nº 8.069, De 13 De Julho De 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 02 mar. 2015.

_____. 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 aprendentes. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.** Brasília: 2013.

_____. **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.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Giruá. **Boletim estatístico:** julho 2016. Giruá, 2016.

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

CARLINI, Herb. A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP). *In:* MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: jul/2015.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.28, n.100-Especial, p.1015-1035, out.2007.

COELHO, Lígia Martha C. Costa. **História (s) da educação integral**. In Velloso, Lucia Mauricio (org). Em Aberto, Brasília, v.22, n 80, p.83-96, abr.2009.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DAMIANI, Magda Floriana. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec>. Acesso em: 20 de novembro de 2014.

DAMIANI, Magda Floriana. **A metacognição como auxiliar no processo de formação de professores**: uma experiência pedagógica, UNI Revista, v. 1, n. 2, abri., 2006.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação FAE/PPGE/UFPEL. Pelotas, n. 45, p. 57 - 67, jul./ago. 2013.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 23 ed. Campinas: SP; Papyrus, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 15. out. 2007.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: centro educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV, INL, 1971.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AGRÍCOLA DE TEMPO INTEGRAL SÃO MIGUEL ARCANJO. **Projeto político pedagógico**. Giruá: 2010.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AGRÍCOLA DE TEMPO INTEGRAL SÃO MIGUEL ARCANJO. **Projeto político pedagógico**. Giruá: 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: EDL, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignácio. **A cidade como projeto educativo**. Revista PÁTIO, Ano XIII, nº 51. Ago/Out., Porto Alegre: Grupo a, 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, ano 1, n. 2, p.15-24, 2006.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/rio-grande-do-sul/girua>. Acesso em: Setembro, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

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

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

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

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Pátio: Revista pedagógica. N. 51, p. 12-15, ago.- out., 2009.

_____. *In*: **Programa mais educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, António. **O professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1991.

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

PADILHA, Paulo Roberto. Educar em todos os cantos. *In*: GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: EDL, 2009.

_____. 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.

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

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., e Kishimoto, T. M. (orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

SPOSATTI, Aldaíza. *In*: **Programa mais educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

WARSCHAUER. Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Roda em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA. Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**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: Educação integral na escola de tempo integral: concepções, flexibilizações e articulações curriculares possíveis

Pesquisador responsável: Ana Cristina Czegelski Duarte

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato: (55) 8137-2656 / 9703-7252

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, na pesquisa: **EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES, FLEXIBILIZAÇÕES E ARTICULAÇÕES CURRICULARES POSSÍVEIS**, que tem por objetivo promover o debate sobre a forma como se articulam o currículo formal e as oficinas curriculares rumo à percepção/concepção da evolução do tempo integral para educação integral numa escola do campo, na perspectiva de repensar a hierarquia e a fragmentação do conhecimento, bem como as dicotomias: formal/não formal, aula/oficina, turno regular/turno inverso. Esta pesquisa justifica-se pela implementação de políticas educacionais que tratam da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, as quais envolvem a (re) organização do currículo da escola de tempo integral e considerando a trajetória que vem sendo construída na perspectiva da educação integral na Rede Municipal de Ensino de Giruá (RS), acreditamos que seja importante porque suscitará a reflexão teórico-prática, bem como a participação do professor enquanto sujeito, no processo de formação continuada, tornando-se um importante instrumento de desenvolvimento profissional.

Sua participação na pesquisa constituirá em responder por escrito ao questionário elaborado pelos responsáveis, assim como participar da proposta de formação.

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.

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

O seu nome e a sua identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável.

Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas (ou outra forma de divulgação). Também serão apresentados na conclusão desta pesquisa e disponibilizados à comunidade escolar desta instituição.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

Participante da Pesquisa

Maurício Aires Vieira

Ana Cristina Czegelski Duarte

Girúá (RS), ____ de _____ de 2015.

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



Prezado Professor:

O presente questionário tem por objetivo investigar as suas concepções e impressões sobre a temática da pesquisa. Apresenta dois blocos de questões, sendo o primeiro composto de questões objetivas e o segundo de questões discursivas. Para tanto, suas respostas, opiniões e contribuições são muito importantes. Agradeço antecipadamente sua disponibilidade e colaboração nesta pesquisa.

Título do Projeto de Intervenção: EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES, FLEXIBILIZAÇÕES E ARTICULAÇÕES CURRICULARES POSSÍVEIS

Objetivo Geral do Projeto de Intervenção: Promover o debate sobre a forma como se articulam o currículo formal e as oficinas curriculares rumo à percepção/concepção da evolução do tempo integral para educação integral numa escola do campo, na perspectiva de repensar a hierarquia e a fragmentação do conhecimento, bem como as dicotomias: formal/não formal, aula/oficina, turno regular/turno inverso.

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

2 Formação acadêmica: (marque somente o maior nível)

- Magistério
 Licenciatura
 Bacharelado
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

Área de Formação: _____

3 Tempo da última formação acadêmica (em anos)

- até 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 Mais de 20

4 Carga horária de trabalho semanal (semanal, em horas, nesta escola)

- até 20
 21 a 30
 31 a 40

Questões referentes à temática da pesquisa:

5 Qual a sua concepção de educação integral?

6 Qual a sua concepção de escola de tempo integral?

7 Qual a sua concepção de currículo?

8 Qual a sua concepção de oficina curricular?

9 Como você descreve a experiência de escola de tempo integral que está sendo desenvolvida na escola?

10 Em sua opinião, com a implantação deste projeto, houve mudanças ao contexto da escola?

() Sim

() Não

Quais?

(cite

até

cinco): _____

11 Em sua opinião, com a implantação deste projeto, houve avanços no contexto da escola?

() Sim

() Não

12 Em sua opinião, com a implantação deste projeto, quais são os desafios no contexto da escola?

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!
Mestranda: Ana Cristina Czegelski Duarte
Orientador: Prof^o Dr. Maurício Aires Vieira

APÊNDICE C - Registros fotográficos - 1º círculo de formação em contexto

APÊNDICE D – O que a escola deveria aprender antes de ensinar?

Intimidade
Realidade
Compromisso
Ética
Aprendizagem
Pesquisa
Valorização / Ética / Percepção
Pensar a escola

Perceber
ENTENDER
TRANSFORMAÇÃO
compartilhar
ESTIMULAR
Novas
Ideias
- O ser humano que entende
que não há nada isolado,
é o que percebe as pequenas
coisas.
Democracia
MENOS PASSIVO
MAIS ATIVO



APÊNDICE E – Questões para o debate



Mestrado Profissional em Educação- UNIPAMPA Campus Jaguarão/RS

Mestranda: Ana Cristina Czegelski Duarte

Local: EMEFATI São Miguel Arcanjo – Giruá/RS

PROJETO DE INTERVENÇÃO:

Educação Integral na Escola de Tempo Integral: concepções, flexibilizações e articulações curriculares possíveis

1- De que forma os conteúdos escolares estão organizados na escola?

2- Como está organizada a distribuição do tempo escolar?

3- Como estão organizados os espaços escolares?

4- Quais as principais características da sua prática pedagógica?

ANEXO A - Formulário de registro de realização de eventos, visitas técnicas, reuniões e outras atividades



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
 (Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008)
REGISTRO DE REALIZAÇÃO DE EVENTOS, VISITAS TÉCNICAS,
REUNIÕES E OUTRAS ATIVIDADES

CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE ATIVIDADE:

- REUNIÃO
 VISITA TÉCNICA
 CONVOCAÇÃO
 TREINAMENTO
 OUTRA (DISCRIMINAR): _____

RESUMO DA PAUTA E OU ATIVIDADES:

LOCAL: _____

DATA (OU PERÍODO): _____

PRESENTES (NOME E ASSINATURA):

_____, ____/____/____.

 ASSINATURA (NOME LEGÍVEL) DO RESPONSÁVEL PELO DOCUMENTO