



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA CRISTINA XIMENES MIRANDA NUNES

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA AMAZÔNIA: UM DIÁLOGO
COM OS PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM SANTARÉM-PA**

SANTARÉM-PA

2020

MÁRCIA CRISTINA XIMENES MIRANDA NUNES

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA AMAZÔNIA: UM DIÁLOGO
COM OS PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM SANTARÉM-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Helena Ximenes Rocha.

SANTARÉM-PA

2020

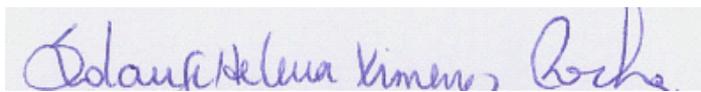
MÁRCIA CRISTINA XIMENES MIRANDA NUNES

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA AMAZÔNIA: UM DIÁLOGO
COM OS PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM SANTARÉM-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará,
para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

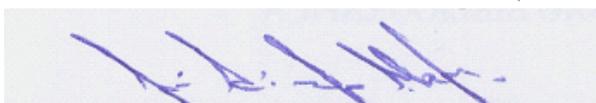
Conceito:

Data de aprovação: 30 / 10 / 2019

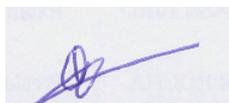


Prof.ª Dr.ª. Solange Helena Ximenes Rocha (Orientadora)
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Prof.ª Dr.ª. Lilian Cristiane Almeida dos Santos
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)



Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)



Prof.ª Dr.ª. Claudia Silva de Castro
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Prof.ª Dr.ª. Tânia Suely Azevedo Brasileiro
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me concedido a dádiva de aperfeiçoar os meus conhecimentos.

Ao meu pai, Mozart Aguiar Ximenes, com quem eu aprendi a ter fé e a enxergar a vida com mais simplicidade e alegria.

À minha mãe, Maria Geraldina Ximenes, uma mulher exemplo de perseverança e força que sempre me conduziu em busca dos meus sonhos.

Ao meu marido Adenilson, que sempre me incentivou e colocou meus estudos em primeiro lugar. Obrigada pelos dias que você teve que conduzir nossas vidas sozinho.

Ao meu filho Gabriel, que ainda tão jovem me incentivou a seguir em frente, apontando sugestões que eu não conseguia enxergar durante os dias de trabalho intenso na pesquisa.

Aos meus irmãos, Solange, Gleidson e Elis Rita, meus espelhos na terra, sementes do bem na minha vida.

Às amigas Eli Tapajós, Milka Vasconcelos, Anniê Farias, Gisele Lopes e Alessandra Neves, pela ajuda e aconselhamento essenciais no enfrentamento desta jornada acadêmica.

Aos colegas de mestrado, que compartilharam experiências e discussões em sala de aula durante dois anos.

À Prof^a. Dr^a. Solange Helena Ximenes Rocha, por sua orientação precisa e rigorosa. Seu vasto conhecimento deram-me a segurança para poder seguir pelos caminhos que trilhamos. Pelo apoio expresso nas palavras sábias, que foram responsáveis por mudanças acadêmicas que têm transformado minha vida. Por tudo isso, posso dizer: Muito obrigada por fazer parte da minha história.

Às Professoras Dr^a. Claudia Castro, Lilian Cristiane Almeida dos Santos, Tânia Suely Brasileiro e Professor Dr. José Ricardo e Souza Mafra, que gentilmente aceitaram o convite em participar da banca de defesa deste trabalho.

A CAPES, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

A gestora e professoras da escola pesquisada, que gentilmente receberam nossa proposta e não mediram esforços em contribuir com nosso trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOPA), Lília Colares, José Roberto Rus Perez, Tânia Brasileiro, Percival Leme Britto, Ivonete Tamboril, e Anselmo Colares, pelas aulas brilhantes que contribuíram para a construção deste estudo.

Ao grupo FORMAZON pelo apoio, incentivo, leituras e aprendizagens construídas durante nossas sessões de estudo.

À todos que contribuíram para que este trabalho tivesse êxito.

Muito obrigada!

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca da UFOPA Catalogação de Publicação na Fonte.
UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Nunes, Márcia Cristina Ximenes Miranda.

Educação integral em tempo integral na Amazônia: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém-PA / Márcia Cristina Ximenes Miranda Nunes. - Santarém, 2020. 124f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientador: Solange Helena Ximenes Rocha.

1. Educação Integral. 2. Escolas de Tempo Integral. 3. Profissionais da Educação. 4. Amazônia. I. Rocha, Solange Helena Ximenes. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas CDD 23 ed. 370.119

Elaborado por Bárbara Costa - CRB-15/806

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”.

(Carlos Rodrigues Brandão)

RESUMO

No centro das discussões que permeiam o universo escolar, a política de ampliação de jornada vem redefinindo diversas práticas pedagógicas e instaurando mudanças sociais de reestruturação no papel da escola e de seus profissionais. Diante disso, o estudo investiga o papel dos profissionais da escola em articulação com a compreensão e percepção da política indutora de ampliação da jornada. Nesse contexto, nos questionamos: como os profissionais da escola compreendem e ressignificam o seu trabalho diante da implementação da política indutora de educação integral em tempo integral? Para compreender a importância profissional de todos os membros da escola diante desse novo contexto educacional que se apresenta e sua construção, definiu-se como aporte teórico autores como Moll (2010), Cavaliere (2010), Gadotti (2009), Paro (2009), dentre outros. Quanto à temática que envolve o Projeto Político Pedagógico, buscamos apoio nos estudos de Veiga (1998), Vasconcelos (2000), Gandin (2001), Sarturi (2016). A pesquisa é de natureza qualitativa, sendo a abordagem delineada pelo Estudo de Caso, no qual busca-se compreender o papel dos profissionais da escola, a compreensão do Projeto Político Pedagógico e as mudanças implementadas pelos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, indutores da ampliação da jornada escolar. As técnicas de coletas de dados utilizadas foram a entrevista, análise documental, a observação com registros no diário de observação, que contêm relatos descritivos da rotina da escola e seus sujeitos (gestor, professores e monitores do programa). O *lócus* de investigação foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Leodgard Gausepohl, localizada na zona urbana da cidade de Santarém-Pará. Para a análise dos dados tomou-se como subsídio Bardin (2011), com a análise de conteúdo através das seguintes dimensões: a) Dimensões Subjetiva/Pessoal, b) Institucional/Organizacional, c) Instrucional/Relacional e d) Sociopolítica. Os resultados contribuíram para demonstrar como os profissionais deram um novo sentido ao seu trabalho, a partir do momento em que se perceberam como parte de relações conexas entre a realidade e suas práticas no cotidiano da escola. Essas evidências foram demonstradas por meio da compreensão das relações com as dimensões de estudo, nas quais refletem rompimento de práticas antigas e implementação de ações transformadoras do espaço educativo e, sobretudo, evidencia possibilidades na construção de uma Educação Integral na Amazônia.

Palavras-chave: Educação Integral. Escolas de Tempo Integral. Profissionais da Educação. Amazônia.

ABSTRACT

At the centre of the discussions that permeate the school universe, the policy of working hours has been redefining several pedagogical practices and introducing social changes of restructuring in the role of the school and its professionals. Given this, the study investigates the role of school professionals in articulation with the understanding and perception of the policy that induces the extension of the journey. In this context, we ask ourselves: How do school professionals understand and resignify their work in view of the implementation of the full-time inductive education policy? To understand the professional importance of all school members in the face of this new educational context and its construction, authors such as Moll (2010), Cavaliere (2010), Gadotti (2009), Paro (2009) were defined as theoretical support. , among others. Regarding the theme that involves the Pedagogical Political Project we seek support in the studies of Veiga (1998), Vasconcelos (2000), Gandin (2001), Sarturi (2016). The research is qualitative in nature, being the approach outlined by the Case Study, which seeks to understand the role of school professionals, the understanding of the Pedagogical Political Project and the changes implemented by the More Education (Mais Educação) and New More Education (Novo mais Educação) Programmes, inducing the expansion of school day. The techniques of data collection used were the interview, document analysis, observation with records in the observation diary that contain descriptive reports of the school routine and its subjects (manager, teachers and program monitors). The “locus” of investigation was the Sister Leodgard Gausepohl Municipal Elementary School, located in the urban area of Santarém-Pará. For the data analysis, it was taken as subsidy Bardin (2011), with the content analysis through the following dimensions: a) Subjective / Personal Dimensions, b) Institutional / Organizational, c) Instructional / Relational and d) Sociopolitical. The results contributed to demonstrate how professionals gave a new meaning to their work from the moment they perceived themselves as part of related relationships between reality and their practices in daily school life. These evidences were demonstrated when understanding the relationships with the study dimensions, in which they reflect disruption of old practices and implementation of transformative actions of the educational space and, above all, highlight possibilities in the construction of an Integral Education in the Amazon.

Keywords: Integral Education. Full Time Schools. Education Professionals. Amazon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Caracterização dos participantes da pesquisa.....	24
Figura 1 -	Enquadramento conceitual e delineamento da pesquisa.....	33
Quadro 2 -	Concepções sobre Educação Integral em estudos do PPGE/UFOPA.....	42
Quadro 3 -	Experiências educacionais desenvolvidas na Rede Municipal de Santarém, na região Oeste do Pará.....	54
Quadro 4 -	Diagnóstico de implantação do Programa Mais Educação em Santarém-Pará.....	55
Tabela 1 -	Distribuição dos alunos por Série/Ano da Escola Irmã Leodgard Gausepohi.....	72
Tabela 2 -	IDED – EMEF Irmã Leodgard Gausepohi – Santarém/PA.....	73
Tabela 3 -	Infraestrutura da EMEF Irmã Leodgard Gausepohi – Santarém/PA.....	74
Tabela 4 -	Caracterização quanto à formação dos profissionais da escola.....	77
Quadro 5 -	Eixos de análise e a relação entre as múltiplas dimensões.....	78
Quadro 6 -	Registro Diário de Observações – Dimensão Subjetiva / Pessoal.....	82
Quadro 7 -	Registro Diário de Observações – Dimensão Institucional/Organizacional.....	90
Quadro 8 -	Referência Descritiva do PPP da Escola Irmã Leodgard Gausepohl.....	95
Quadro 9 -	Registro Diário de Observações – Dimensão Instrucional/Relacional.....	100
Quadro 10 -	Registro Diário de Observações – Dimensão Sociopolítica.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FORMAZON	Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores na Amazônia Paraense
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Programa Mais Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROUCA	Programa Um Computador Por Aluno
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Pará
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEX	Unidades Executoras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Metodologia.....	21
1.2	Colaboradores da pesquisa.....	23
1.3	Instrumentos de coleta e análise de dados.....	25
2	A POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA AMAZÔNIA.....	32
2.1	As discussões sobre a educação integral: conceitos, legislação, estratégias e avaliação parcial do programa em estudo.....	34
2.2	O Programa Mais Educação com política de educação integral.....	49
2.3	O programa Novo Mais Educação como continuidade da educação integral nas escolas.....	60
2.4	A dimensão do projeto político-pedagógico da escola.....	63
3	CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS PROGRAMAS INDUTORES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM DIÁLOGO COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA IRMÃ LEODGARD GAUSEPOHL.....	68
3.1	Caracterização da escola.....	70
3.2	Caracterização dos profissionais da escola.....	
3.3	Percurso de imersão no lócus da pesquisa e os eixos de análises	
3.3.1	A política de Educação Integral na compreensão dos profissionais da escola....	79
3.3.2	As mudanças na rotina da escola com a implantação da política de educação integral.....	84
3.3.3	A compreensão do trabalho pedagógico na articulação entre as políticas e o projeto pedagógico da escola.....	93
3.3.4	O contexto da formação continuada como possibilidade de construção de aprendizagens significativas para a escola.....	103
4	A CONSTRUÇÃO DAS CONSIDERAÇÕES: UM CAMINHO POSSÍVEL.....	112
	REFERÊNCIAS.....	116
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	122
	APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTA.....	123
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	124
	APÊNDICE D – OFÍCIO PARA O LOCAL DA PESQUISA.....	125
	APÊNDICE E – FOTOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL IRMÃ LEODGARD GAUSEPOHL.....	126

1 INTRODUÇÃO

O atual contexto educacional, que ao longo das últimas décadas, vem redefinindo o papel da escola, nos revela um diagnóstico de atenção e traz para a pauta discussões sobre diversas problemáticas. Algumas novas e relevantes, por apresentarem dinâmicas que a própria sociedade em construção exige, e outras, que voltam ao cenário por ainda não estarem de todo resolvidas, entendidas e readaptadas para essa nova sociedade. Ao se discutir as problemáticas educacionais mais atuais do nosso país, muitos olhares são lançados para a temática da Escola de Tempo Integral, um assunto que apesar de bastante debatido em universidades, congressos, seminários, e também como campo de estudo em dissertações e teses, vem dividindo as atenções de governos, pesquisadores e estudiosos na busca por soluções eficazes para a adequação dessa política à realidade brasileira, mais ainda à realidade de contextos periféricos. Ampliar essa temática e discuti-la na perspectiva de outros sujeitos é o desafio deste estudo, no momento em que a proposta está ligada a confluência de pontos de interseção entre os Profissionais da Escola, a Escola de Tempo e Educação Integral e o Projeto Político Pedagógico.

A escola, por ser objeto de pesquisa que desperta interesse de pesquisadores, tornou-se um campo de análise essencial, sobretudo pelos componentes que a integram (pessoas e relações humanas), seus elementos constitutivos e também seus aspectos mais globais de análise (as atitudes e posturas corporais, as interações humanas, o trabalho docente). Esses elementos tornam-se mais evidentes quando se adentra na descoberta, no estudo de seus sujeitos, na busca por conhecê-los internamente.

Partindo desse pensamento, o interesse pela compreensão do objeto tem duas razões, a primeira nasceu a partir da experiência vivenciada durante a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores na Amazônia Paraense – FORMAZON, que apresentou discussões relevantes no campo da formação de professores, das experiências da escola de Educação Integral, das Escolas de Tempo Integral, além da socialização de outras pesquisas na área.

A segunda aconteceu também no FORMAZON, quando tomei conhecimento e me integrei¹ à pesquisa interinstitucional “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: Rede de pesquisa e formação”, vinculada ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica/Edital Nº 071/2013 PROCAD/CAPES, cujo objetivo foi apoiar

¹ O uso dos verbos em primeira pessoa se justifica por fazer referência a uma experiência vivenciada pela pesquisadora.

projetos conjuntos de ensino e pesquisa. Participaram do projeto: a Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Universidade Federal de Rondônia/Unir e Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa. Durante a pesquisa, atuei como coordenadora da equipe de aplicação de um questionário na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Irmã Leodgard Gausepohl². O questionário, como instrumento de coleta, objetivou levantar dados multifatoriais que permitiu a realização de uma análise, buscando caracterizar um modelo de educação integral no Brasil que possibilitasse a progressiva melhoria da qualidade do ensino público. Os resultados apontaram que ao longo do estudo, ao tratar do trabalho pedagógico, a escola tem um compromisso de assumir conjuntamente suas propostas de atividades que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, através da relação entre professores e conteúdos abordados com os alunos. Nesse contexto, a formação continuada dos professores é pensada a partir das necessidades da escola e, por isso mesmo, contribuem na busca de soluções para problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Com base nesses resultados, o interesse pelo tema se ampliou e fizemos um levantamento prévio das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA, no período de 2015 a 2017³, o que nos mostrou que há estudos relevantes e que apontam caminhos na discussão de temas fundamentais sobre o contexto da escola e seus profissionais.

Das 08 (oito) dissertações selecionadas, foi possível perceber que: 01 trata especificamente do papel do coordenador pedagógico diante da construção da gestão democrática na escola; 01 apresenta estudo sobre uma proposta pedagógica de tempo integral na educação infantil; 01 trata dos desafios da formação docente para a escola de tempo integral e 05 dissertações discutem a educação de tempo integral nas escolas das esferas municipal e estadual na Amazônia Paraense.

A dissertação “Coordenação Pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola”, de autoria de Arruda (2015), teve como objetivo analisar as concepções que orientam as práticas dos coordenadores pedagógicos da rede pública de Santarém frente à efetivação da gestão democrática, de modo a entender como as concepções se materializam no cotidiano, considerando a realidade escolar e as ações orientadas pelo Instituto Ayrton Senna para a política municipal de educação. A pesquisa identificou que o cotidiano das coordenadoras pedagógicas é sobrecarregado de múltiplas tarefas, com uma

² Situada no Bairro Área Verde, Município de Santarém-Pará.

³ A escolha desse período, deve-se ao fato do contexto de proximidade entre as produções do PPGE/UFOPA e o estudo realizado pela pesquisadora.

infraestrutura de trabalho precária. Concluiu-se que a sobrecarga de tarefas e desvio para outras atividades ainda constitui o cotidiano do coordenador pedagógico.

A pesquisa intitulada “Educação e Diversidade: interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral”, Souza (2015), objetivou verificar as interfaces e os desafios presentes em uma escola de tempo integral no município de Parintins/AM, considerando a formação que os docentes recebem para atuar com a diversidade. Constatou-se que os professores não receberam formação para trabalhar com os diversos coletivos sociais presentes na escola, localizada em área urbana, mas que recebeu também alunos oriundos da zona rural. A formação direcionada à diversidade recebida por estes professores é pontual: as ações de formação concretizadas no âmbito da rede estadual centram-se na melhoria da prática pedagógica, a fim de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala.

A dissertação de Ferreira (2016), com o título “Educação de tempo integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014”, objetivou identificar as ações que a Secretaria Municipal de Educação - SEMED desenvolveu no período de 2008 a 2014, buscando atender aos princípios e orientações das políticas nacionais de educação integral. Os resultados mostraram a existência de duas estratégias de ampliação do tempo escolar no município: escola de tempo integral e o aluno de tempo integral, sendo esta última a mais utilizada pela SEMED para atender a realidade financeira do município. A estratégia mais adequada foi instituir escolas de atendimento complementar, cuja organização de atendimento consegue atingir maior número de alunos. No entanto, essas mesmas estratégias foram fragilizadas pela redução de carga horária e dos abonos salariais, mudança de função e transferência desses profissionais para outros setores. O estudo concluiu que as estratégias da SEMED constituem ações, ou seja, políticas de governo de educação de tempo integral, na medida em que os projetos para esse fim enfraquecem ou desaparecem na medida em que ocorrem mudanças de governo.

Já na dissertação de Silva (2016), com o título “Educação Integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná-Pará”, teve como objetivo compreender a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários, participantes do Programa Mais Educação nas escolas de ensino fundamental, da rede pública municipal, na zona urbana do Município de Oriximiná-PA, no período de 2010 a 2015, a partir do estudo do Programa Mais Educação. Indicou-se nos resultados que os gestores e professores comunitários, expressam uma concepção de educação que atribui à educação o papel de preparação para a vida em sociedade

numa mesclagem de traços, ora tradicionais ora escolanovistas, refletindo uma incerteza conceitual e teórica. Apresentam a Escola de Tempo Integral como condição fundamental à implementação da Educação Integral, à qual vinculam à assistência aos menos favorecidos e apontam para o espaço intraescolar como espaço educativo preferencial para a realização das atividades e ações socioeducativas com vistas à formação integral. Concluiu-se que essa visão traz em si preceitos similares à Pedagogia Tradicional, estabelecendo uma relação de distanciamento entre escola, família, sociedade e poder público e apontando para uma educação cujas ações isoladas desfavorecem a formação integral e o avanço da qualidade da educação, desresponsabilizando os atores sociais do processo educacional.

Na pesquisa intitulada “Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar”, de autoria de Siqueira (2016), foram realizadas análises sobre concepções e práticas de educação integral e sua implicação nas ações dos gestores de escolas que desenvolveram o Programa Mais Educação, da Rede Municipal de Ensino de Santarém/PA, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2009 a 2015. Os resultados encontrados no presente estudo destacam duas concepções antagônicas no contexto atual da educação integral. A Concepção Liberal-Pragmatista, inspirada no pragmatismo de John Dewey e Anísio Teixeira, que fundamenta a proposta do Programa Mais Educação e a Concepção Socialista Marxista, que defende a formação omnilateral e politécnica e propõe à Pedagogia histórico-crítica, uma formulação teórica que visa articular teoria e prática, mediadas pela educação.

A análise dos discursos demonstra que os gestores escolares têm pouca ou nenhuma clareza sobre as concepções de educação integral que norteiam suas práticas, além de revelar pouco conhecimento sobre os fundamentos teóricos que orientam o Programa Mais Educação. As práticas de gestão participativa apresentam avanços como a construção do Projeto Político-pedagógico e a participação do conselho escolar. Contudo, os processos participativos não incluem toda a comunidade escolar. Percebeu-se a ampliação da participação de pais e da comunidade, mas os discentes são excluídos do planejamento e das decisões da gestão escolar. A pesquisa demonstrou a necessidade latente de se estabelecer o debate nos espaços escolares sobre a educação integral e as práticas de gestão democrática, na perspectiva de uma educação emancipatória para as escolas na Amazônia.

A dissertação “Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém – PA, no período de 2009 a 2015”, de autoria de Aguiar (2016), aborda a temática da educação em tempo integral, focalizando o

Programa Mais Educação como uma política indutora de educação integral e analisou a trajetória do programa em duas escolas estaduais de Santarém, no período de 2009 a 2015. A pesquisa revelou que otimizar o tempo do aluno na escola, atendendo as suas diversas habilidades, competências e conhecimentos exigidos na contemporaneidade continua sendo uma tarefa desafiadora para as escolas da rede estadual de ensino de Santarém. A educação integral na perspectiva de formação emancipadora do homem, independente da forma como ela se desenvolve, seja em tempo parcial ou integral, é um compromisso que deve ser assumido pelo Estado como política destinada a todos, e pelas escolas, agentes e parceiros educativos sustentado por um Projeto Político-Pedagógico consistente, elaborado de forma coletiva, o qual requer investimentos na estrutura das escolas, formação e valorização dos educadores.

A dissertação “As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia Paraense”, de autoria de Vasconcelos (2016), discorre sobre a compreensão das experiências pedagógicas advindas da implementação do Programa Mais Educação nas escolas do campo. Como resultado a pesquisa revelou a fragilidade na articulação das atividades do tempo escolar e tempo ampliado, por fatores ligados à resistência dos professores em relação ao trabalho dos monitores, falta de esclarecimento e entendimento sobre a proposta do Mais Educação, falta de qualificação e preparação adequada das escolas para receberem o programa.

E, por último, a dissertação intitulada “Proposta pedagógica de tempo integral na educação infantil: Análise de uma realidade”, de autoria de Corrêa (2017), teve como objetivo analisar a proposta pedagógica de uma instituição pública de educação infantil, no município de Santarém-Pará, buscando identificar as especificidades da oferta da jornada de tempo integral. Concluiu-se que da maneira como se configura a proposta de tempo integral, e até mesmo a parcial, para as turmas de pré-escolar, é possível inferir que há poucas contribuições positivas para o processo de humanização das crianças. Considerando a proposta pedagógica uma importante ferramenta para orientação da prática vigente na instituição, é necessário que sua efetivação seja mais bem instituída pelos profissionais que fazem parte do processo de educação das crianças pequenas.

Ainda nesse levantamento das produções que os programas de mestrado disponibilizam, fizemos uma busca no portal de periódicos da Capes na intenção de encontrar quais as dissertações das universidades federais, da região norte do país, estão discutindo o trabalho dos profissionais da escola no contexto das políticas indutoras de Tempo Integral e Educação Integral na escola pública. Para isso, utilizamos palavras-chave como: **Profissionais**

da Escola, Escola de Tempo Integral, Educação Integral e Projeto Político Pedagógico.

Foram encontradas três dissertações que abordam o tema, nas quais também se identificam a presença dos contextos discutidos nesta pesquisa.

A dissertação “O Programa Mais Educação em Abaetetuba: Análise do Macrocampo Esporte e Lazer na Escola Esmerina Bou Habib (2008/2012)”, de autoria de Neto (2013), procura analisar o Programa Mais Educação a partir do referencial marxiano e marxista. Analisa as categorias Educação Integral, Esporte e Lazer e as relações destas categorias com a discussão sobre o neoliberalismo, a sua influência no estado brasileiro, além de marcos legais e contextuais. Percebeu que o Programa Mais Educação ainda não teve êxito em avançar na superação da escola de um turno para a construção de uma escola de dois turnos, os investimentos não são suficientes, a lógica da produtividade está presente no programa, inclusive na prioridade dada ao esporte de rendimento. Percebeu-se que o Macrocampo Esporte e Lazer é muito solicitado pelos alunos e que há uma aproximação entre as atividades deste macrocampo e as aulas de educação física, sendo que esta aproximação não deve ocasionar a substituição das aulas de educação física, caso que foi percebido durante a pesquisa de campo.

A dissertação “A gestão pedagógica do Programa Mais Educação: um olhar a partir da experiência da Escola Teodora Bentes”, de autoria de Santos (2013), tem como foco o contexto da política pública de educação integral e neste estudo trata da gestão pedagógica do Programa Mais Educação e sua relação com os indicadores de aprendizagem: um olhar a partir da experiência da Escola Teodora Bentes entre os anos de 2008 e 2012. Verificou que a execução das atividades do programa sofre alguns problemas revelados na fala dos entrevistados, e o principal desses problemas é a questão da falta de espaço físico. Infelizmente, esse não possui salas próprias para que sejam desenvolvidas atividades como a de letramento e matemática. A escola pode ofertar para o programa apenas uma sala ampliada, a fim de que seja utilizada para guardar os instrumentos da banda de fanfarra, os materiais pedagógicos, e os materiais utilizados por outro Programa Federal Escola Aberta conforme observado pela pesquisadora. Era necessário repensar não somente na implementação do programa nas escolas, mas repensar na logística da infraestrutura física das escolas públicas paraenses, que carecem de mais espaços físicos de qualidade para desenvolverem suas atividades escolares e suportar um programa de grande porte que é o Mais Educação, ou seja, estruturas condizentes para que se possa ofertar o processo de aprendizagem com qualidade aos alunos de rede pública.

Na dissertação de Costa (2015) – UFPA, com o título “O projeto escola de tempo integral no Pará: caso da Escola Miriti”, o autor analisou o Projeto de Educação em Tempo

Integral da Secretaria de Educação do Estado do Pará. O estudo se dedicou à análise do projeto, assim como ao papel do governo do estado paraense na implementação da proposta, seus marcos legais, históricos e contextuais para compreender a concepção de escola e de educação integral dos sujeitos que desenvolvem a proposta. O estudo mostrou como resultados a percepção de que há um conjunto de limites e possibilidades em torno do projeto que vem sendo desenvolvido em uma escola pública do Ensino Médio com muitos esforços e dificuldades.

No contexto das pesquisas, nos chamou atenção estudos relevantes sobre a temática da educação integral, por isso mesmo identificamos um movimento que aproximam as discussões que vão desde a implementação das propostas do Programa Mais Educação, a sua concepção pelos sujeitos participantes das ações nas escolas pesquisadas e ainda uma análise da proposta pedagógica e suas experiências advindas da implementação do Programa nas escolas do campo. Estas pesquisas nos ajudam a refletir e compreender o contexto da política de Educação Integral em Tempo Integral a partir da compreensão dos profissionais da escola.

Desta forma, considerando as mudanças na conjuntura da educação, a pauta da educação integral em tempo integral embora não se encontre totalmente debatida e entendida por àqueles que diariamente convivem e interagem no ambiente escolar, nosso estudo traz um outro olhar à essa temática ao abordar elementos ainda não discutidos nos estudos anteriores (o papel dos profissionais da escola, sua rotina, a utilização dos espaços educativos, os saberes promovidos neste espaço, as mudanças no PPP, entre outros), quando se propõe investigar: **Como os profissionais da Escola Irmã Leodegard compreendem e ressignificam o seu trabalho diante da implementação da política indutora de Educação Integral em Tempo Integral?**

Da leitura desse contexto, surgem as seguintes questões norteadoras: Como os profissionais da escola compreendem as transformações da rotina da escola e dos espaços educativos a partir da implantação da política de educação integral? De que modo os profissionais da escola percebem a articulação entre os diferentes saberes promovidos pelas mediadoras dos Programas Mais Educação e Programa Novo Mais Educação com o projeto político-pedagógico da escola? Como os profissionais da escola entendem a educação integral? De que modo se articula a formação continuada para os professores da escola que atuam com a política de educação integral?

Diante desses questionamentos, temos os seguintes objetivos:

- **Geral**

- ✓ Observar a compreensão e ressignificação do trabalho dos profissionais da Escola Irmã Leodgard Gausepohl, a partir da implantação da política indutora de educação integral em tempo integral.

- **Específicos**

- ✓ Identificar como os profissionais da escola entendem a política de educação integral;

- ✓ Analisar como a política de educação integral modifica a rotina escolar;

- ✓ Discutir o trabalho pedagógico na escola diante da articulação entre o Programa Mais Educação, o Programa Novo Mais Educação e o Projeto Político-Pedagógico;

- ✓ Identificar de que modo está articulada a formação continuada para os profissionais da escola que atuam com a política de educação integral.

1.1 Metodologia

Após a definição dos objetivos, o percurso metodológico a seguir parte de uma investigação qualitativa, justamente por permitir uma análise dos fenômenos pesquisados de forma mais ampla, buscando os sentidos da prática dos sujeitos, tendo em vista os objetivos deste estudo. Por esta razão, para se chegar aos objetivos, a investigação foi amparada na observação de campo e na pesquisa documental, por se verificar que esse modelo, de acordo com Ludke e André (1986, p. 11):

Sugere o contato direto do pesquisador com o campo, pois o pesquisador deverá presenciar o maior número de situações em que se manifesta o que lhe interessa investigar, preocupando-se muito mais com o processo do que com o produto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Coerente com essa proposta, Alves (1991), ao escolher a pesquisa qualitativa no campo da educação quando se contrapõe aos positivistas que buscam sempre uma independência entre sujeito e objeto, e neutralidade no processo de investigação, “para os qualitativos a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística” (ALVES, 1991,

p.55). Portanto, é na pesquisa qualitativa que apresentamos as experiências dos profissionais da escola para compreender a sua prática no contexto da Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

Quando do momento da pesquisa de campo, na construção dos dados, nos apoiamos em Alves (1991, p. 55),

Não se pode, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados. É também compreensível que o foco do estudo vá sendo progressivamente ajustado durante a investigação e que os dados dela resultantes sejam predominantemente descritivos e expressos através de palavras (ALVES, 1991, p. 55).

Yin (2001), por sua vez, trata do caráter holístico quando visa uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenômeno na globalidade, dando destaque a alguma particularidade ou diferenciação. Para entender melhor esse contexto, elegemos o **Estudo de Caso** como uma modalidade de organização da metodologia no referido estudo. Não pretendemos enumerar generalizações sobre um fenômeno já descoberto e construído, mas sobretudo, percorrer um caminho onde uma generalização possa estabelecer diversas situações aplicáveis à diferentes contextos. Como corrobora Yin (2005, p. 32), ao dizer que:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005, p. 32).

O desenho de pesquisa escolhido para a metodologia de estudo de caso parte do princípio estratégico de investigação dos fenômenos. Compreender o todo é a intenção do estudo e, a partir dessa compreensão, destacar elementos particulares ou diferenças de contexto, nesse caso o estudo do contexto é importante para evidenciar fenômenos intrínsecos.

Para a construção de uma pesquisa científica impõe-se certo rigor metodológico, para isso, André (1984) desenvolveu sua própria conceituação de estudo de caso, suas características distintivas e, a forma de desenvolver tal tipo de trabalho, são aspectos que ainda merecem ser discutidos entre os educadores. A autora parte primeiramente para a busca de uma definição sobre o que é Estudo de Caso. Para André (1984, p.52), é uma “metodologia eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo”.

Para o estudo em questão, corrobora a definição de André (1984, p. 52) quando a mesma:

Pretende retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (caso). O caso é assim um sistema delimitado, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular (ANDRÉ, 1984, p. 52).

No caso deste estudo, a escolha do objeto⁴ se fundamenta por apresentar características fundamentais para a análise da compreensão e ressignificação do trabalho dos seus profissionais diante da implementação da política indutora de Educação Integral em Tempo Integral.

Características essas que nos chamaram atenção no primeiro momento ao conhecer a escola e apresentar nossa proposta de trabalho. Naquele contexto tomamos conhecimento de como a escola estava organizando seu planejamento para a implementação da política e, mesmo que de forma preliminar, adentramos no ambiente escolar para a verificação e levantamento dos dados.

Adotar essa postura diante do contexto da pesquisa significa compreender seus elementos tomando como referência as suas práticas diárias, como são entendidas pelo grupo, pela comunidade escolar. Isto implica dizer que a análise será construída dentro de uma conjuntura, mas levando em consideração seu entorno, suas especificidades, suas características particulares, e ao verificar esse contexto não se pode partir de observações neutras e esvaziadas de significado. Nessa abordagem, a pesquisa visa identificar como os profissionais da escola compreendem e ressignificam a sua prática diante do contexto da Educação Integral em Tempo Integral.

1.2 Colaboradores da pesquisa

Os participantes da pesquisa tiveram o anonimato garantido por meio do uso de nomes fictícios. Para isso, utilizamos nomes de Flores da Amazônia para caracterizar esses sujeitos, por trazerem ao ambiente escolar a simbologia de beleza, exuberância e colorido. A razão que justifica essa escolha deve-se ao fato de quando da primeira visita à escola estivemos na sala dos professores e, lá, vimos expostos num grande quadro, os nomes dos profissionais da escola dentro de desenhos de rosas feitos em cartolina, e para cada uma tinha um adjetivo correspondente. A primeira impressão naquele momento, ao ver aquela forma de organização, foi perceber que a escolha de determinados nomes identificava a forma como os profissionais da escola são vistos por seus pares e, também, identificava como se viam no ambiente de

⁴ O *lócus* da pesquisa será melhor apresentado em outra seção deste estudo.

trabalho, como se caracterizavam à frente das funções e das responsabilidades com a escola. Escolhemos não usar a mesma caracterização para o grupo de sujeitos desta pesquisa, até para não criar nenhuma forma de identificação, justamente por ser conhecida entre eles. Por isso, elegemos a representação com nome de Flores para caracterizá-los, ver Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Participantes da Pesquisa	Número de Participantes	Flores da Amazônia	Características
Gestor da Escola	01	Girassol	Planta anual de até 2 ou 3 metros de altura, cultivada em todo o mundo pela importância de suas sementes na indústria de óleo e na alimentação de aves; muitas vezes cultivada, também, como planta ornamental.
Professores	05	Alamanda	Planta escandente ou trepadeira, com abundante folhagem e leite branco. Flor amarelo-canário, com cerca de 10cm de altura. É planta comum em todas as regiões tropicais, cultivada ou espontânea. Combinada com risoprado (buganvília), produz um belo efeito decorativo nos jardins.
Monitores	02	Antúrio	Planta terrestre ou epífita, ornamental, espalhada por quase todo o Brasil, muito cultivada em vaso conservado no interior das residências. Flores em inflorescência denominada espádice, protegida por uma grande bráctea chamada espata, de cor vermelha.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base no Álbum “Flores da Amazônia” – Museu Paraense Emílio Goeldi (mosqueiroambiental.blogspot.com/2012/08/flores-da-amazonia-html).

A escolha desse público se justifica a partir dos objetivos específicos relacionados para a pesquisa, no momento em que se busca compreender o papel dos profissionais da escola quanto ao seu fazer profissional, ao mesmo tempo em que se observa sua articulação entre o trabalho realizado pelas monitoras do Programa Mais Educação e do Programa Novo Mais Educação, o projeto político-pedagógico e a formação de professores.

1.3 Instrumentos de coleta e análise dos dados

Inicialmente, formalizamos o contato com os participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde se estabeleceu as normas de autorização para o início da pesquisa. Estas seguem os seguintes eixos, como abaixo:

- 1) A compreensão da política pelos profissionais da escola;
- 2) Articulação entre os diferentes saberes promovidos pela formação continuada e o projeto pedagógico da escola.

Para a construção da metodologia apoiamos-nos na análise documental, que de acordo com Bardin (2011, p. 51) “é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado posterior, a sua consulta e referência”. Ao analisarmos o PPP da escola, as atas de reuniões, os planos de aula, os diários de classe, nosso objetivo foi identificar elementos de classificação que os aproximasse das temáticas discutidas no Projeto Político Pedagógico. O tratamento das informações referentes as análises dos documentos da escola que foram analisados, passou por alguns procedimentos, conforme esclarece Bardin (2011, p. 51)

O propósito a atingir é o armazenamento sob a forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (BARDIN, 2011, p. 51).

Nesta fase da pesquisa, nossa intenção é buscar características diferenciadas quanto ao sentido do trabalho dos profissionais da/na escola de educação integral para, assim, a partir dessa identificação, enumerar pontos de conexão entre os instrumentos escolhidos para esta análise.

Para o roteiro de observações criamos um modelo que pode ser aplicado em qualquer tipo de escola, por apresentar um direcionamento metódico e um caminho didático para a investigação e, com isso, ampliar as discussões para conhecer as especificidades da rotina da escola. Conforme André (2012, p. 16),

o estudo da prática escolar não pode se restringir a mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2012, p. 16).

Tomando essa proposta de “reconstrução e movimento”, o **Roteiro de Observação** (Apêndice A), utilizado para caracterizar o ambiente, seus sujeitos e a dinâmica que nele existe, teve como premissa básica entender as transformações da rotina da escola e dos espaços educativos, e como nesses espaços, com esses sujeitos, se dá a organização do trabalho pedagógico.

Segundo Ludke e André (1986), planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “o como” observar.

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso de trabalho e uma preparação rigorosa do observador (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Os registros foram descritos no diário de observação, um caderno com páginas numeradas, que serviu de material base para o relato da rotina da escola, como segue, como se estabelecem as relações e como reagem os sujeitos diante dos desafios que enfrentam no seu dia a dia. Para isso, buscamos em André (2012, p. 16) suporte para orientar esse processo. Segundo ela:

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la a partir de pelo menos quatro dimensões intimamente ligadas: a) subjetiva/pessoal, b) institucional/organizacional, c) instrucional/relacional e d) sociopolítica. Essas dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, por meio das quais se procura compreender as relações sociais expressas no cotidiano escolar (ANDRÉ, 2012, p.16).

Com esse olhar, a partir das dimensões propostas por André (2012), pretendeu-se direcionar as observações da rotina escolar buscando traçar o roteiro dentro das seguintes situações:

- a) Como a política de ampliação de jornada interfere na rotina da escola?
- b) Quais os desafios que trazem a transformação da rotina da escola e dos espaços educativos?
- c) Como se caracteriza a realidade da escola?
- d) Como se dá a formação continuada dos professores?
- e) Quais comportamentos evidenciam a presença dos sujeitos nesse contexto de transformação, construção e movimento que é a escola?

Para entender como se caracteriza cada dimensão é importante que façamos uma análise e interpretação de como se deu cada uma delas no ambiente da escola. Essa escolha para delinear o roteiro de observações é justamente para orientar um caminho que demonstre como esses sujeitos transitam no ambiente, de forma a contemplar o fazer pedagógico, a integração da equipe, o cumprimento ao determinado no Projeto Político Pedagógico, enfim, todos os desafios propostos no dia a dia da escola.

A dimensão subjetiva/pessoal, conforme André (2012, p. 16), “abrange a história de cada sujeito, manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, por meio das quais ele age, se posiciona, se aliena, se comunica”. No contexto da dimensão subjetiva/pessoal, elegemos como ponto de partida o Diário de Observações com as seguintes questões:

- a) Qual o perfil dos profissionais da escola?
- b) Como se estabelecem as relações entre os profissionais da escola?

c) Na dinâmica da vida na escola, como esses profissionais interagem com a rotina inserida?

A segunda dimensão institucional/organizacional, interfere diretamente no Projeto Político Pedagógico da escola e tem estreita relação com a dimensão subjetiva/pessoal, e sua análise estará voltada a uma ou outra dessas dimensões.

Conforme corrobora André (2012, p. 17) “a mesma age como um elo de ligação entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola”. Para a dimensão institucional/organizacional, temos as questões abaixo:

a) Como começa um dia de trabalho na escola?

b) Como se organizam os recursos humanos e materiais?

A dimensão instrucional/relacional abrange situações de ensino, nas quais se dá o encontro professor – aluno – conhecimento. Esse encontro, conforme André (2012, p. 18),

Se define, por um lado, pela aproximação ativa dos conhecimentos por parte dos alunos, pela mediação exercida pelo professor e, por outro lado, por todo um processo de interação em que entram componentes afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos, sociais, etc. (ANDRÉ, 2012, p. 18).

São elementos que integram os princípios da educação integral e que devem fazer parte do processo ensino aprendizagem na escola. Para essa dimensão instrucional ou pedagógica, onde se vê a ação dos profissionais no contexto da escola de jornada ampliada, temos os seguintes questionamentos:

a) Como é organizado o trabalho pedagógico?

b) Como se dá a troca de experiências entre os profissionais da escola?

c) Que estímulos são criados para a efetivação do processo de ensino aprendizagem?

A dimensão sociopolítica, fundamental no estudo da escola, refere-se ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa, conforme colocado por André (2012)

É um nível mais profundo de explicação da prática escolar, que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, a qual não pode ser feita nem abstrata nem isoladamente, mas a partir das situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la (ANDRÉ, 2012, p. 18).

Essa reflexão de transformação é o que encontra proximidade com os conceitos de educação integral e escola de tempo integral, por considerar o sujeito como pleno no contexto

de aprendizagem. E, como parte desse elo, os profissionais da escola têm um papel importante no processo de transformação do espaço escolar. A dimensão sociopolítica está relacionada com as políticas de educação que afetam ou orientam as atividades cotidianas da escola, a comunidade em que se insere a escola, os recursos sócios econômicos e culturais da comunidade escolar.

Por essa razão, a presença desta dimensão requer um modelo de análise mais elaborado, que apenas a observação não deu conta de responder, por enfrentarmos problemas quanto às questões do tempo e a desistência da coordenadora pedagógica em dar prosseguimento com o trabalho. Em virtude disso, a abordagem dessa dimensão baseou-se no referencial teórico indicado e seguiu para uma reflexão sobre:

a) Como a escola organiza a formação continuada dos seus professores e proporciona a construção de aprendizagens significativas?

Nossa intenção é compreender estudos anteriores que trazem discussões sobre as propostas intencionadas pelas políticas públicas (CORRAGIO, 1998) e, ao que se tem feito no campo da implementação dos programas (PEREZ, 2010).

O Diário de Observação, no estudo empírico, utilizou-se do acompanhamento das experiências diárias dos sujeitos e descreveu suas relações ao mesmo tempo em que buscou compreender o significado de realidade vista por esses sujeitos. O diário de observações serviu como fonte e instrumento de coleta de dados para os registros referentes às dimensões anteriores, foram analisados a partir do referencial teórico da pesquisa, buscando responder aos questionamentos propostos de acordo com a divisão das dimensões e, sobretudo, atender aos objetivos do estudo.

Pelo objetivo da pesquisa, a escolha da **entrevista semiestruturada** (Apêndice B), com perguntas abertas, deu-se por encorajar os sujeitos a falarem sobre tudo que interesse e, em seguida, explorar mais profundamente um referido tópico ou tema que o entrevistado possa por ventura ter iniciado. Para Bogdan e Biklen (1997, p.135) “neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo”.

As entrevistas foram gravadas em áudio a partir de um roteiro pré-estabelecido, onde os entrevistados seguiram o mesmo padrão e ordem de perguntas, posteriormente foram transcritas e organizadas tomando como base os objetivos específicos da pesquisa.

Para analisar os dados produzidos pela entrevista e observação, seguimos a técnica de **análise de conteúdo** orientada por Bardin (2011). Essa técnica difere da análise documental no contexto da pesquisa, por permitir a “inferência de conhecimentos relativos às condições de

produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p.44). É importante para a análise de dados de pesquisa qualitativa, porque tem por objetivo compreender criticamente o sentido das comunicações de seu conteúdo manifesto ou latente. Seu uso foi importante porque nos permitiu analisar não apenas o que foi explicitado pelos profissionais da escola, mas aspectos implícitos no contexto de observação. Para Bardin (2011, p.14), “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”.

A análise de conteúdo possibilita outras leituras das mensagens, muitas vezes, obscuras nas falas e ações dos participantes da pesquisa.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.76)

Para o estudo, segundo a proposta de Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em interpretar o que significa a mensagem oral transmitida pelos participantes da pesquisa. Desta forma, os dados foram organizados e discutidos em torno de categorias temáticas. As fases da pesquisa foram as seguintes: a) organização dos dados; b) transformação dos dados brutos em unidade de análise; c) categorização dos dados; d) interpretação dos dados.

Na fase de organização dos dados ou exploração do material, ressalta-se a necessidade de preparação do material, reunião de todas as informações coletadas (gravações e observações), com vistas à preparação formalizada dos textos. Nesta fase houve a transcrição das entrevistas em documento do word, com páginas numeradas para facilitar o registro no texto final.

Seguida da fase de organização dos dados, passamos para a transformação dos dados brutos em unidade de análise a partir dos recortes que fizemos, nos depoimentos obtidos com as entrevistas. Esse processo começou quando estávamos na fase de agrupamento das informações, organizando o que seriam as unidades temáticas, como seriam visualizadas no estudo e o que de fato seria relevante em meio ao conteúdo das entrevistas e observações.

Na terceira fase, a categorização, de acordo com Bardin (2011), é um processo estruturalista que comporta duas etapas: a de inventário, que isola os elementos, e a de classificação, que reparte os elementos, portanto, procura ou impõe certa organização às mensagens. Nesta etapa, elegemos termos dentro das entrevistas e observações que atenderam aos propósitos deste estudo.

A última fase, a interpretação dos dados, seguiu um plano de análise construído através das respostas trazidas pelas entrevistas e pelo contexto de observações, e a partir desta seleção, constituiu de forma significativa a última seção, apontando os resultados propostos deste estudo.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, o texto está dividido em quatro seções: Na **Introdução**, primeira seção desta dissertação, relacionamos os objetivos da pesquisa, justificativa, metodologia e problematização, assim como traçamos um panorama que apresenta alguns estudos realizados no âmbito da educação integral e da implementação das políticas indutoras na região amazônica.

Na segunda seção, **“A política indutora de Educação Integral em Tempo Integral na Amazônia”**, discutimos os conceitos de educação integral em tempo integral, a legislação e estratégias, o formato dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação, assim como as dimensões do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Na terceira seção tratamos sobre a **“Construção da experiência dos programas indutores de Educação Integral: um diálogo com os profissionais da Escola Irmã Leodgard Gausepohl”**, a partir da análise de documentos base, apresentamos como os sujeitos da escola estão construindo potencialidades que se articulam e se mobilizam dentro do seu contexto escolar. Mostramos a dimensão do Projeto Político Pedagógico, a realidade da escola e a construção da experiência do Programa Mais Educação. Nessa perspectiva, abordamos que tessituras possíveis podem ser feitas para a constituição do processo de formação de ser humano e de sociedade, que tanto se almejam também são abordados.

Para as **Considerações Finais**, trazemos elementos que contribuíram para a ressignificação do trabalho dos profissionais da escola diante da implementação da política indutora de Educação Integral. A compreensão desse contexto, por parte dos professores, alinha um argumento que discute a importância das diversas formas do fazer pedagógico diante de um projeto comum, construído através da ação coletiva dos seus profissionais, na qual evidenciam caminhos para a discussão e engajamento dos profissionais da escola e sua trajetória de acordo com as dimensões escolhidas para o estudo.

2 A POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA AMAZÔNIA

[...] A política é mais que um programa, pois define as diretrizes e a concepção que contempla, na sua inteireza, a cadeia de ações que dela derivam. Tem como função traçar horizontes e orientar caminhos, regulando e/ou normatizando sua realização. Uma política estabelece intencionalidades que costumam programas, projetos e estratégias de médio e longo prazo em seu âmbito (Guia Políticas de Educação Integral. Por onde começar? – Cenpec – Fundação Itaú Social, p.7).

No início dos anos 80 não se ouvia falar em políticas públicas no Brasil, o tema causava um certo estranhamento. Mas passadas algumas décadas, esse assunto ganha novas dimensões⁵. Para alguns analistas econômicos da conjuntura brasileira, essa foi considerada a “década perdida”. Não tínhamos um cenário estruturado no que concerne às áreas social, política, econômica e, sobretudo, educacional. Ao se fazer uma avaliação das políticas públicas no nosso país, não se descortinava, naquele momento, um cenário muito positivo.

Nesse contexto, ao assumir a complexidade do processo educacional brasileiro quanto às decisões políticas, atualmente nos vemos diante de questões que não estão de todo resolvidas, principalmente por constituir um desafio tanto no conjunto do estabelecimento da política, quanto na área da implementação dos programas.

De acordo com Perez (2010), um dos maiores desafios que enfrentamos são as confusões conceituais quanto ao entendimento sobre a implementação de políticas educacionais no Brasil. Segundo o autor:

[...] a implementação refere-se a todo o processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto; para outros, a implementação não se confunde com o produto, sendo basicamente um processo com uma série de decisões e de ações postas pela autoridade legislativa central (PEREZ, 2010, p. 1181).

A visão de Perez (2010) nos chama a atenção para algo que, na maioria das vezes, é ignorado:

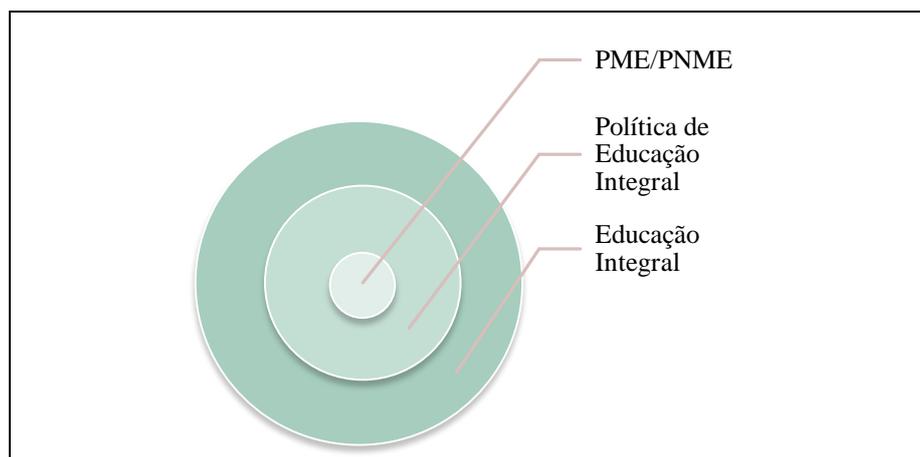
A opção por pesquisar a implementação de políticas educacionais significa não trabalhar com o processo de formulação, que é visto como mais prestigiado do que a implementação, uma vez que a atenção dos analistas se volta mais para a formulação da política do que para os processos operados para as políticas alcançarem os efeitos desejados. Pelo fato de ainda os tomadores de decisão tenderem a assumir que as decisões trazem automaticamente a mudança, conclui-se que a implementação não é vista como uma parte integral da formulação da política, mas como algo a ser feito depois, por acréscimo (PEREZ, 2010, p. 1181).

⁵ José Roberto Rus Perez. Palestra TED X Unicamp, com o tema “Avaliação de Políticas Públicas”, em 29 de dezembro de 2012.

É no entendimento do que vem a ser acréscimo que, na maioria das vezes, acontece a desvirtuação, pelos atores responsáveis quando do trabalho de início no processo de implementação, justamente no momento da transformação da política em programa. Daí as discussões das dificuldades em se distinguir a conceituação e entendimento dos termos.

Isto posto, e para uma melhor compreensão do debate que envolve esta pesquisa, apresentamos a ilustração a seguir que delimita o conjunto da discussão que pretendemos fazer e também estabelecer um delineamento mais condizente com nossa proposta de trabalho. Nosso foco de estudo nesta seção, são os programas que fazem parte de uma política de educação integral tendo em vista subsidiar a segunda seção do estudo, que buscará entender como os profissionais envolvidos com esta compreendem e ressignificam suas práticas frente às novas rotinas no contexto das escolas.

Figura 1 - Enquadramento Conceitual e Delineamento da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nas orientações da pesquisa.

Ao iniciarmos nossas reflexões acerca do estudo, como demonstrado na figura 1, nosso ponto de partida é a Educação Integral, que reflete a formação do homem, contemplando seus aspectos morais, físicos, espirituais e intelectuais. Nesse conjunto insere-se a Escola de Tempo Integral e as discussões por espaços e ambientes formativos.

No segundo eixo da pesquisa, ilustrado na figura 1, adentramos nos estudos que se referem à Política de Educação Integral em Tempo Integral e, quais suas intencionalidades, projetos e estratégias.

No eixo central, abordaremos as iniciativas quanto a implementação dos Programas Mais Educação e Programa Novo Mais Educação no contexto da escola pesquisada, sobretudo para a organização de estratégias no desenvolvimento de ações que buscam compreender e intervir com mudanças positivas na escola.

Após situarmos o contexto de discussões, presentes nesta seção, cumpre evidenciar também a importância do Projeto Político Pedagógico neste diálogo, permeando o ambiente da escola e toda a sua estrutura organizacional e pedagógica.

2.1 As discussões sobre a educação integral: conceitos, legislação, estratégias e avaliação parcial do programa em estudo

Ao introduzir esta seção do trabalho, não vemos necessidade de se fazer um resgate no contexto histórico da literatura que discute a educação e sua construção ao longo da história da humanidade. É consenso que, uma perspectiva de formação multidimensional do homem, remonta do século XVIII com os ideais da Revolução Francesa e a constituição da escola pública, na qual a educação integral entra em cena revelando na sua essência a formação do homem completo.

No Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada.

A escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação da educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra [...] já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Teixeira (1962) discute o fim da educação escolar tradicional. Para o autor, a escola deveria romper o simples papel de instrução de programas escolares e assumir seu papel num sentido mais amplo, na qual demonstra que a educação oferecida aos filhos da classe trabalhadora, deveria se dar de modo integral, a fim de oportunizar uma formação também integral.

Na atualidade, Paro (2009, p. 17), defende que

[...] o conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura (PARO, 2009, p. 17).

Paro (2009) ressalta ainda que

[...] o homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar em educação integral (PARO, 2009, p. 17).

Desse modo, Educação Integral não é uma modalidade de ensino, é uma concepção de educação que busca o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões: física, emocional, intelectual, cultural e social.

Costa (2015, p. 53), reforça as visões que se têm da escola de tempo integral quando diz que:

A visão assistencialista vê a Escola de Tempo Integral como uma escola para os desprivilegiados, que substitui a família, não sendo o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes”. Na visão autoritária, a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime, na qual estar “preso” na escola é melhor que estar nas ruas. A concepção democrática de escola de tempo integral visa cumprir um papel emancipatório, proporcionando uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, garantindo melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. Por fim, uma visão de educação de tempo integral emergente que independe da estruturação de uma escola de horário integral, com uma educação que pode e deve se fazer além do espaço físico da escola (COSTA, 2015, p. 53).

Para Moll (2010, p.14), Educação Integral em Tempo Integral, “ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático”. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico.

Leclerc e Moll (2012) identificam como o marco legal das políticas educacionais e fundamentam sua defesa quanto ao uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada”,

As políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/2007. Em seu artigo 10, o tempo integral foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber ponderação diferenciada para distribuição proporcional de recursos (LECLERC; MOLL, 2012, p. 20).

É importante considerar a distinção e a aproximação entre os conceitos de Educação Integral, conforme exposto por Cavaliere (2010, p. 95), e de Escola de Tempo Integral, exposto por Moll (2010, p. 96).

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010, p. 95).

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, p. 96).

Diante dos conceitos expostos pelas autoras em que claramente vemos as distinções a aproximações quanto ao significado dos termos, entendemos que através da sua efetivação nas escolas brasileiras podemos perceber que o ideal de educação integral propõe religar e reinventar o cotidiano escolar. É por isso que pretendemos demonstrar nosso posicionamento quanto sua aplicação no contexto deste estudo. Nossa intenção não é defender os conceitos e sua real aplicação nas escolas, mas, sobretudo entender de que forma os participantes compreendem suas propostas e buscam ressignificar suas práticas.

Podemos observar que palavras-chave do conceito elaborado por Cavaliere (2010) nos esclarecem a amplitude da Educação Integral. Neste momento quando esta chama a atenção para o sentido de religação entre a ação intencional da escola e a vida no sentido amplo, busca resgatar um conceito de Educação mais rigoroso que Vitor Paro (2013, p.16) se apropria ao concordar “que a educação visa ao homem”, e, por isso mesmo, transcende o mero treinamento de como fazer bem alguma coisa. O homem é sujeito, ele se propõe, se pronuncia, é um ser histórico.

Com a apropriação da cultura acontece a educação. Nesse contexto, essa apropriação age para que esse indivíduo reforce a necessidade de que educação integral acontece em sociedade e entre sujeitos. Cavaliere (2010), pauta seu conceito em duas vertentes importantes: uma aborda o campo social (vida no sentido amplo); e outra, trata da escola (instituição escolar). O diálogo entre as duas vertentes pretendemos ampliar na próxima seção deste trabalho.

Moll (2010), por sua vez, ao conceituar a Escola de Tempo Integral elabora sua abordagem em sentido restrito, trazendo o conjunto da organização escolar e, em sentido amplo, o debate da educação integral. Aqui os conceitos encontram pontos de similaridade no que tange as necessidades formativas dos indivíduos, no mesmo instante em que expõe a relevância dessa formação agregada à necessidade de mais tempo de permanência na instituição escolar. Moll (2010), ainda esclarece que a ampliação do “tempo escolar”, necessariamente, reforça, indica, e, tende a impulsionar uma reinvenção no cotidiano das escolas.

Por isso mesmo, a educação integral deve promover um contexto de aprendizagem tomando como base atos educativos intencionais que sejam capazes de desenvolver diversas habilidades. A sua origem ao longo da História da Educação Brasileira já apresentava diversos movimentos educacionais que demonstram essa defesa.

Nessa direção, e, para situar o contexto das normas legais quanto a temática da Educação Integral, iniciamos nossa abordagem pela Constituição Federal de 1988. No artigo 205 da Carta Magna, a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade. No artigo 206 é citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a educação integral, que preconiza a intersectorialidade como eixo fundamental das ações educativas. O artigo 227 é o que mais responde ao conceito de educação integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação.

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 (BRASIL, 1988).

Promulgado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também reforça a educação integral em alguns artigos, mostrando a importância de aprender além do âmbito da escola. O artigo 53 mostra que toda criança e todo adolescente têm direito à uma educação que o prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã e o qualifique para o mundo do trabalho. O estatuto também traz o conceito de educação integral no artigo 59, que diz que os municípios, estados e União devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer.

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.59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programação culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996, traz em seu texto, um conceito de educação que se aproxima da educação integral. No seu primeiro artigo, a LDB afirma que a educação contempla outros espaços formativos além daqueles escolarizados, abrangendo os processos formativos que se desenvolvem nas diferentes relações que estabelecemos e nos diversos espaços de socialização que frequentamos.

O artigo 2º afirma que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e prepará-lo para exercitar sua cidadania, o que também prevê uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade. O artigo 12 aponta como dever dos estabelecimentos de ensino com as famílias e a comunidade, a fim de criar processos de integração da sociedade com a escola. Já nos artigos 34 e 87 trazem como agenda que o ensino fundamental seja oferecido em tempo integral de forma progressiva.

Art.1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; e, Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Tempo Integral diz respeito à jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo. No contexto da legislação é considerado um avanço o que está disposto no art.34 dessa lei, que prevê:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 1996).

Outro avanço que encontramos nas disposições transitórias da Lei 9.394/1996 ao instituir a Década da Educação está descrito abaixo.

Art. 87 [...] §5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Fundamentadas na LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. São fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e continuam em vigor mesmo com a previsão de mudanças já sinalizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isto porque os documentos têm caráter complementar: enquanto as DCNs dão a estrutura, a BNCC detalha os conteúdos e competências a serem ensinados.

As DCNs asseguram a autonomia das escolas para contextualizar seus currículos de modo a trabalhar conteúdos e abordagens que lhes são necessários, considerando os alunos atendidos, a região onde a escola está inserida e outros aspectos locais.

Aprovado em 2006 e regulamentado em 2007 por meio do Decreto 6.253/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), tem como objetivo destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública, o que compreende creches, pré-escola, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

O fundo é um complemento das verbas direcionadas à educação vindas da União, e um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos (BRASIL, 2007, p.39).

O FUNDEB também definiu, pela primeira vez, o que significa um ensino em tempo integral, passando a considerar como “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”(BRASIL, 2007, p. 37). A partir disso, o Governo Federal estabeleceu coeficientes de verbas das matrículas levando em consideração tanto à modalidade e o nível da educação quanto à ampliação da jornada escolar.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado em 2007, e 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 um indutor de um programa de educação integral para todas as escolas brasileiras.

Em conjunto com o PDE, o Governo Federal lançou, por meio do Decreto Lei nº 6.094/2007, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Em diálogo com a educação integral, o plano aponta metas que sugerem a transformação tanto da escola em um espaço da comunidade quanto os equipamentos públicos presentes no entorno da escola em ambientes de aprendizagem, além da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola relacionada à melhoria da qualidade da educação.

Desta forma, veremos entre as condições para sua efetivação na prática, o estabelecimento das seguintes diretrizes: o artigo VII menciona a ampliação do tempo do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular; o artigo XXIV reforça a integração de diversos programas, de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultural, dentre outras, com vistas ao fortalecimento do educando com sua escola e o artigo XXVII, propõe que a instituição escolar não permaneça sozinha no processo, e estabeleça parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (BRASIL, 2007).

Sancionado pela Presidência da República, em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), traz um avanço para a Educação Integral, tornando essa modalidade da educação uma meta a ser atingida em todo o país. O PNE prevê na meta de número 6, a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil. Além dessa meta, o PNE também prevê na meta de número 1 sobre a educação infantil o estímulo a uma educação infantil em tempo integral para todas as crianças de até cinco anos, como já é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As discussões sobre a questão do “tempo” se aprofundam também no PNE⁶ “que apresentou a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e, também, da educação infantil e estabeleceu como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias” (BRASIL, 2014, p. 59-61).

O desafio proposto pelo PNE 2014-2024 contempla todos os níveis e modalidades da educação básica, além da educação superior. Nosso estudo se centra na Meta 6, por apresentar perspectivas que englobam, no oferecimento de mais tempo de permanência na

⁶ Proposto pelo Ministério da Educação no final do ano de 2010 e objeto de um longo processo de debates com a sociedade brasileira, o PNE foi finalmente aprovado em 25 de junho de 2014. Tempo menor que o de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que levou 15 anos de exaustivos debates, mas não menos intensos no confronto de interesses que expressam visões de Estado e de políticas educacionais muito distintas para o Brasil. No conjunto de consensos possíveis, estão dez diretrizes e 20 metas (com inúmeras estratégias) que deverão balizar a educação brasileira nos próximos dez anos.

escola, as condições de promoção também de formação humana integral dos indivíduos envolvidos no processo.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014).

Para o alcance desta meta foram estabelecidas nove estratégias que preveem, entre outras questões, ampliação da jornada de professores em uma mesma escola, adequação arquitetônica e atendimento de escolas do campo e indígenas. Apesar de um texto longo, torna-se necessário demonstrar a variedades de ações demandadas pelo programa, assim como os desafios a serem empreendidos pelas escolas.

6.1. Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.2. Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escola com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 6.3. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; 6.4. Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; 6.5. Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6.6. Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6.7. Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; 6.8. Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; e, 6.9. Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, p.98-99).

Por fim, dentro do marco legal, que aborda a temática da educação integral em tempo integral, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter

normativo que determina os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos brasileiros.

A BNCC⁷ é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Deve ainda nortear a construção dos currículos estaduais e municipais de todas as escolas – públicas e privadas - para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Segundo o Ministério da Educação (MEC), em publicação oficial sobre a proposta, “as redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos” (BNCC, p.19).

Isto é, o currículo é o conjunto de experiências que são construídas e ofertadas no cotidiano das escolas, sempre em uma relação dialógica entre educadores e educandos. Na perspectiva da educação integral, o currículo se constrói a partir do estudante, assumindo a multidimensionalidade e singularidade de cada um como impulsionador de todo o processo pedagógico.

Em diálogo com as experiências de construção de um currículo que seja comprometido com o viés da Educação Integral, vale a pena repensar no como fazer essa construção diante de contextos em que ainda se encontram confusão conceitual quanto ao entendimento dos termos (Educação Integral e Escola de Tempo Integral). Outro ponto importante nesse diálogo é pensar também como contextualizar essa proposta para a realidade vivida por professores e alunos em compasso com as demandas do século XXI.

Diante disso e dos instrumentos normativos, apresentamos o uso dos termos Educação Integral e Escola de Tempo Integral através de uma síntese dos resultados de algumas pesquisas desenvolvidas no contexto local, que apontam ainda divergências no entendimento destes. Os conjuntos de trabalhos expostos no levantamento das pesquisas, demonstram que foi possível perceber a polissemia dos termos conforme relacionado no quadro a seguir.

⁷ A BNCC integra a Política Nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Quadro 2 – Concepções sobre Educação Integral em estudos do PPGE/UFOPA

Autores / Título Artigo	Concepções dos Autores	Resultados (realidade)
<p>Gisele Vidal Ferreira M^a. Lília I. S. Colares Artigo: Educação Integral: diálogo entre os programas federais e as iniciativas locais.</p>	<p>A terminologia Educação Integral, explicitada pelos autores, concebe o pleno desenvolvimento do indivíduo, entendendo que as dimensões do desenvolvimento humano são processadas ao longo da vida (p.23).</p>	<p>[...] o que percebemos é uma desvirtuação de tais programas. Em muitos casos, há uma “Educação Integral” de baixa potência, onde escolas acabam oferecendo oficinas esporádicas aos alunos ou apenas mais um pouco de tempo para que estes permaneçam na escola (p.35).</p>
<p>Greice Jurema F. Goch Anselmo Alencar Colares Artigo: Políticas de Educação Integral: intervenção em espaços escolares na rede estadual do município de Santarém.</p>	<p>A Educação Integral é uma política pública que preconiza a formação de um sujeito histórico capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade em espaços variados com tempo ampliado (p.51).</p>	<p>[...] fragmentos dos entrevistados, uma concepção equivocada do conceito de educação integral [...] há uma fragilidade conceitual dos profissionais da educação tanto em relação a sua atuação quanto no entendimento e nas expectativas desta política pública de educação integral (p.61).</p>
<p>Milka O. de Vasconcelos Pedro Goërgen Artigo: A escola de tempo integral sob a perspectiva de professores.</p>	<p>A Educação Integral vem para reconhecer as oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional, e passam a compreender a vida como um grande percurso de aprendizado dentro e fora da escola (p.66).</p>	<p>Mesmo com todas as dificuldades encontradas, o trabalho que está sendo desenvolvido amplia a visão do aluno quanto aos conteúdos, às atividades práticas [...] (p.74). A maior dificuldade encontrada na fala dos professores é se estão realizando o trabalho de forma correta, pois uma escola de tempo integral busca o diferencial, e os docentes não foram habilitados a trabalhar nos moldes desse novo olhar educacional (p.74).</p>
<p>Vera Lúcia C. da Luz Mara Regina M. Jacomeli Artigo: Os impactos da política de Educação Integral a partir do Programa Mais Educação em uma escola estadual de Santarém/PA.</p>	<p>A Educação Integral deve promover o desenvolvimento da criança e adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, pode-se afirmar, nesse aspecto, que o programa vem respondendo aos ideais enfatizados (p.85).</p>	<p>A Educação Integral como proposta de melhoria de qualidade da educação ainda não está refletindo na melhoria do aprendizado dos alunos da escola lócus, posto que nem todas as oficinas potencializam a intencionalidade pedagógica em suas ações (p.85-86).</p>
<p>Hilma Santos do Amaral Cyntia de Sousa Godinho Artigo: Os desafios da Educação Integral e do Programa Mais Educação na rede municipal de Santarém.</p>	<p>A Educação Integral, portanto, diz respeito à integralidade do sujeito, ela propõe trabalhar com o ser humano de forma mais ampla (p.91).</p>	<p>O programa que é desenvolvido na rede municipal de Santarém é o Mais Educação, que apesar de sua precariedade em algumas escolas, por conta de vários fatores como falta de infraestrutura, espaços inadequados, alimentação, existe uma dificuldade de desenvolvê-lo corretamente, e apesar de tudo consegue ser realizado com seriedade [...] (p.98).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base na obra Escola de Tempo Integral: registros, análises e perspectivas em Santarém,PA. M^a. Lília Imbiriba Sousa Colares. (Org).1^a Ed.Curitiba, PR: CRV, 2015.

Entender essa realidade e toda a constituição de valores formados em torno dos conceitos, nos leva a pensar que com base nas informações apresentadas no **Quadro 2**, encontramos um contexto de contradições.

Para dialogar com essas contradições os autores listados no **Quadro 2**, nos chamam a atenção para termos como **desvirtuação** dos programas e Educação Integral de baixa potência, com o oferecimento de **oficinas esporádicas**, o que demonstra que, desta forma, estamos longe do entendimento do conceito de Educação Integral como nos esclarece Gadotti (2009, p. 33-34),

Uma das razões é que a escola pública está hoje assumindo outros encargos. Ela ampliou suas responsabilidades, assumindo também a “proteção social” (alimentação, saúde, higiene, atendimento médico-odontológico, transporte...), respondendo por programas que antes não eram considerados da alçada da escola (GADOTTI, 2009, p. 33-34).

Buscamos fundamentar o entendimento desse conceito justamente para não ignorar as evidências já encontradas nos estudos com essa mesma temática, nem tampouco negligenciar o campo de pesquisa à um canal sem significações relevantes. Por isso mesmo, o **Quadro 2** nos revela, dentro dos estudos realizados, que para os profissionais (professores, gestores e coordenadores pedagógicos) da rede municipal e estadual de ensino, este conceito basicamente apresenta a mesma dificuldade e fragilidade quanto ao seu entendimento.

Ao evidenciar a **fragilidade conceitual** percebemos alguns equívocos que rodeiam os conceitos de Educação Integral e Tempo Integral, pois existe uma falta de clareza no uso e entendimento dos mesmos, conforme nos coloca Colares e Goch (2015, p. 56) que

[...] identificam a Educação Integral como uma possibilidade de desenvolvimento integral do educando através da ampliação do tempo e dos espaços educacionais com aprendizagens diversificadas que trabalham várias habilidades, tais como: a arte, a cultura, música, dança dentre outros (COLARES; GOCH, 2015, p. 56).

Podemos destacar no mesmo estudo que questões de vulnerabilidade social podem colaborar para que o entendimento do termo tenha a intenção de promover mais tempo do aluno na escola. Defendendo este ponto de vista, Colares e Goch (2015, p. 57) afirmam que

É necessário frisar que a política de educação integral não se restringe apenas na ampliação da jornada de tempo na escola com conteúdos fragmentados por disciplinas e com professores conteudistas [...] mas sim trabalhar com uma visão integradora de formação omnilateral com princípios que possam integrar a cultura, a saúde, o lazer. O transporte, a assistência social, dentre outros (COLARES; GOCH, 2015, p.57).

Ferreira (2016), ao mencionar as ações da SEMED de Santarém, para a implantação de ampliação da jornada escolar, nos esclarece que

Compreender a educação integral como formação do sujeito de forma integral significa pensar em um projeto pedagógico que espelhe um projeto social de mundo e de ser humano. Para isso, a escola necessita ministrar, com rigor, os diversos ensinamentos sob sua responsabilidade. No entanto, este projeto pedagógico deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia, no que concerne aos seus interesses individuais, para que possa manter sua individualidade, mas também se constituir parte de uma sociedade (FERREIRA, 2016, p. 37).

Nessa perspectiva de construção, um dos pontos marcantes identificados nos estudos de Ferreira (2016) foi justamente delimitar que apesar de existirem ações instaladas de ampliação da jornada escolar pela SEMED, estas ainda persistem sob a perspectiva neoliberal de educação em tempo integral, distinta da concepção assumida nos estudos dessa autora, que defende, através de seus referenciais teóricos e documentos pesquisados, “[...] a existência de ações propositivas de ampliação do tempo escolar, ampliando-se também as dimensões formativas dos alunos [...]”, e, como principal desafio, a autora menciona que “[...] vimos igualmente muitos desafios que ainda devem ser vencidos para a concretização da política de educação integral no município, cujo foco ainda é o assistencialismo” (FERREIRA, 2016, p.19-20).

Para Vasconcelos e Goergen (2015, p. 67) “não é o simples acréscimo no tempo de permanência do aluno na escola, mas um aumento na questão qualitativa da aprendizagem”. Coerente com essa afirmativa, Moll (2012) defende que

[...] a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (MOLL, 2012, p. 36).

Com base nessas experiências, podemos afirmar que embora não haja uma forma única de se implementar a educação integral, existem algumas iniciativas e procedimentos que constituem práticas fundamentais nas áreas de atuação educacional, para que a implementação da política de educação integral seja bem-sucedida em qualquer lugar, uma vez que tais iniciativas e procedimentos materializam, na prática, a concepção de educação integral que se busca nesta dissertação.

Gadotti (2009), amplia as formas de pensar a educação integral, ao mesmo tempo, mantém um diálogo amplo com as várias possibilidades de ensinar e aprender. Faz-nos pensar

que os modelos implementados pela cultura do capital não funcionam como o esperado, o que fica? “A educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” (GADOTTI, 2009, p. 29-30).

À medida que se busca conhecer os variados contextos da educação integral, novas formas de pensar vão tomando outros modelos, conforme observa Gadotti (2009, p. 71) “a educação integral não deve reinventar a roda, mas potencializar tudo o que já é realizado, requalificando o que existe. Aproveitar o que está dando certo é sempre a melhor política”.

Ao se discutir essa questão da educação integral, é importante deixar claro que não pode ser feita de qualquer maneira, empobrecendo a real intencionalidade da política indutora de projetos transformadores na escola. Por isso mesmo Coelho (2002, p. 54) nos esclarece que

[...] um tempo ampliado, ou seja, integral, que possibilita uma abordagem mais qualitativa e interdisciplinar, na medida em que se podem fundir conhecimentos/conceitos educacionais, artísticos e culturais, de saúde, do mundo do trabalho, que levem a uma visão mais abrangente do próprio ato de aprender: os professores e demais agentes educacionais, juntamente com a comunidade, encontrem tempo para o debate sobre essas possíveis teias (COELHO, 2002, p. 54).

Uma política de educação integral envolve necessariamente questões de intersectorialidade⁸. Nada de educação integral existe se não existir um diálogo permanente, contínuo, incessante, que é o que fundamenta a democracia. E, essa democracia, representa no âmbito da educação, a integração de todos os seus sujeitos à utilização coerente dos diversos espaços que dialoguem seus contextos formativos.

Por isso, o desenvolvimento pleno dos indivíduos, é um direito previsto na Constituição Brasileira, e o papel da educação integral é garantir que todos tenham as ferramentas necessárias para seguir aprendendo e que se tornem cidadãos autônomos, capazes de construir seus próprios projetos de vida.

A educação integral traz a possibilidade de construção de projetos educativos pertinentes, que estejam coerentes com aquilo que os estudantes desejam, que atendam às suas necessidades de desenvolvimento, as suas necessidades de aprendizagem, que de verdade apoiem a construção de seus projetos de vida. Por isso mesmo ao refletir sobre a educação

⁸ Adiante discutiremos o conceito do termo. Aqui, refere-se a uma abordagem política no âmbito da Educação e o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens. Um trabalho articulado de atores sociais e institucionais, ou seja, entre as pessoas, instituições e políticas que constituem a vida dos estados, municípios e comunidade. E é o diálogo entre esses diversos setores que permite construir um conjunto de ações integradas, capazes de responder com maior eficiência aos desafios propostos pela educação integral. Para que territórios, escolas e instituições educativas respondam a esse desafio, é necessário que se forme uma rede intersectorial (com habilidades e expertises diversas) capaz de olhar para as diversas dimensões de um indivíduo: física, intelectual, social, afetiva e simbólica. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br>>. Acesso em: 02 mai. 2019 (Centro de Referências em Educação Integral).

integral em tempo integral, Paro (2009) e Paro et al. (1988) chamam a atenção para o fato de que existe um mínimo do acervo cultural, científico e tecnológico produzido historicamente a que o ser humano, para viver o seu tempo, precisa ter acesso, independentemente da classe social a que pertença. A escola constitui, assim, um espaço sociocultural privilegiado em que o aluno vai experimentando uma vivência coletiva e formando uma concepção de mundo, de sociedade e de homem.

O trabalho de todos os profissionais da escola deve considerar esse aspecto, no que tange ao fazer pedagógico. As atividades com crianças e jovens na escola devem estar alinhadas com as atividades no território que podem envolver outros organismos, como, por exemplo: centros comunitários, clubes, organizações sociais, etc. Essas atividades tem o intuito de ampliar a sala de aula, transformar a cidade em uma escola no sentido mais amplo e mais transformador.

Uma escola orientada para a educação integral necessariamente busca a participação de todos os atores envolvidos e promove o diálogo, ela ultrapassa os limites do espaço escolar e se apropria do bairro, da cidade. Para garantir o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, é preciso um engajamento de múltiplos setores e é preciso também de políticas públicas adequadas.

A LDB, em seu artigo 34, prevê o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, reafirmando os preceitos da LDB, defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar, como uma de suas principais diretrizes

Na última década, o Programa Mais Educação, ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) constituiu estratégia indutora da (re)colocação desse tema estrutural, na agenda da educação pública no Brasil. Embora a LDBEN de 1996 mencione a progressiva ampliação da jornada diária na escola, nenhuma ação estrutural do governo federal havia sido proposta para sua efetivação. Uma grande articulação nacional foi construída envolvendo diferentes áreas do governo federal, governos estaduais e municipais, Universidades e entidades representativas de profissionais da educação, na perspectiva da construção das bases, para um caminho efetivo, na direção de uma escola em tempo integral com formação humana integral (Caderno de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, Anpae Brasília-2018).

Tal panorama apontou para um movimento necessário à consolidação da escola pública, de qualidade social e epistemológica e de tempos ampliados, a ser garantida a todos os brasileiros, independentemente de seu berço e sobrenome. Países mais avançados que o nosso e socialmente mais justos, trilharam esse caminho no campo da educação.

O esforço empreendido, no período de 2007 a 2015, atingiu quase 60 mil escolas públicas e mais de 05 milhões de estudantes e desencadeou reflexão e produção significativa de conhecimento, rompendo a ideia naturalizada de uma escola de tempos curtos e focada em aspectos instrucionais.

Como as outras metas do PNE, com exceção dos temas de interesse do mercado, os compromissos assumidos no campo da educação integral, estão em estado estacionário, desde o período imediato que antecedeu a ruptura democrática de 2016. A ação do governo federal, nesta área, restringe-se, agora, ao reforço escolar com foco nas avaliações de larga escala. Portanto, trata-se de uma agenda a ser retomada nas amplas bases de debates e articulações, através das quais vinha sendo construída, com foco no pleno desenvolvimento da pessoa, garantido na Constituição Federal de 1988.

A consolidação de sociedades democráticas, presente nos momentos de florescimento do sentido de um país para todos; a educação integral em uma escola de tempo integral coloca-se na relação direta com a consolidação e os avanços democráticos. Coerente com essa proposta, a nova BNCC ao focar no compromisso com a educação integral vem trazendo um conceito que não se encontra atrelado há mais tempo, e defende que,

Independente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC, 2017, p. 14).

A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. Discutir nesse contexto amplo, o papel dos profissionais da escola frente às políticas de implementação de educação integral, de escola de tempo integral requer conhecimento aprofundado do ambiente onde esses profissionais estão atuando, porque sabemos que desempenham papel importante na condução desse diálogo.

São esses profissionais que estão na liderança pedagógica da escola e que juntos fazem o Projeto Político Pedagógico ser um documento de trabalho participativo, onde todos encontrem espaço para promover a reflexão permanente. O PPP deve ser também um instrumento de trabalho para todos os profissionais da escola diante da implementação das políticas indutoras de educação integral e de escola de tempo integral. Nesse contexto macro, a

figura representativa de profissionais que atuam na ponta do sistema e que diariamente se colocam como articuladores nesse processo nos traz à luz alguns questionamentos de como preparar então esse território e todos os seus atores para que os espaços educativos possam de fato serem pensados e efetivados.

2.2 O Programa Mais Educação como política de educação integral

Pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), metade das escolas públicas do país tem até 2024 para garantir ensino em tempo integral. Em 10 anos, 25% dos estudantes têm que passar pelo menos 7 (sete) horas por dia na escola. Levando em consideração os números de 2019, isso significa oferecer educação integral em mais de 75 mil escolas, abrangendo 10 milhões de alunos.

O Brasil apresenta um sistema de ensino com uma carga horária diária de aulas dentre as menores do mundo. O aluno brasileiro passa em média 4 (quatro) horas por dia na escola⁹ o que induz muitos a pensarem em Educação Integral ser igual a mais tempo na escola. Nós não podemos nos limitar a achar que educação integral é só mais tempo na escola, e, ao ampliar o tempo, é preciso pensar efetivamente quais são as oportunidades de educação que se quer promover.

A construção da escola de educação integral, que pensa a educação integral, não depende somente de uma política educacional como o Mais Educação. O que se precisa é efetivar a colaboração em uma perspectiva intersetorial da educação, da mesma forma precisa que os territórios assumam esse papel, e as escolas também se reconfigurem nesse novo contexto.

Em 2013, 49 mil escolas brasileiras aderiram ao Programa Mais Educação (BRASIL, 2018), a meta para 2014 era chegar a 60 mil. As redes públicas de ensino optaram pela adesão ao programa, pois com ela existia a obtenção de recursos do governo federal.

Segundo dados do INEP, no ano de 2018 foram registrados 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica brasileiras, 1,3 milhão a menos em

⁹ A média diária de horas-aula das escolas públicas rurais e urbanas de ensino fundamental do país é de 4,5 horas. Observando apenas as redes municipais, estaduais e federais, a média mais alta do Brasil é da região sudeste, com 4,8 horas. A mais baixa fica com os Estados do Sul, que registraram 4,2 horas diárias de escola. Os dados são do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013 <www.sinprodf.org.br> acesso em 20 de agosto de 2018.

comparação com o ano de 2014, o que corresponde a uma redução de 2,6% no total de matrículas. Esses números revelam um outro cenário que discutiremos mais adiante.

São 32.618.581 alunos que ficam pelo menos 7 horas por dia na escola. A esses alunos o desafio é propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem de qualidade. E outro desafio é desconstruir conceitos antigos (do imaginário das pessoas), ainda presentes nas análises das primeiras experiências de implantação de políticas indutoras de Educação Integral que colocar a criança na escola, ocupar a criança na escola, tirava ela do ambiente de marginalidade, de prostituição, de vulnerabilidade social.

O marco legal da Política Educacional que estabelece avanços na discussão e que vem evidenciar estratégias de governo no sentido de proporcionar um ponto de partida para o debate sobre os significados políticos e pedagógicos, quando se discute a ampliação do tempo nas escolas brasileiras, é o Programa Mais Educação.

A proposta de educação integral presente na legislação educacional brasileira compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. Partindo desse entendimento, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) incorporou em seus desafios a promoção da Educação Integral, e, com ela, a perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal, conforme estratégia do governo federal, constitui-se o Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007¹⁰, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. A partir do Programa Mais Educação efetivou-se a concretização da implementação da política de Educação em Tempo Integral; como uma alternativa para enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais inspirado pela ampliação do tempo escolar.

Como proposta do Governo Federal, este Programa visou sobretudo evidenciar uma educação que buscasse superar o processo de escolarização centrado na figura da escola. A

¹⁰ Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública (Programa Mais Educação-Passo a Passo, p.7).

escola, de fato, é o lugar legítimo de aprendizagem dos saberes curriculares sistematizados pela sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade e conhecimentos, é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã.

O Programa Mais Educação como política se constitui como adesão prévia da proposta de educação integral. A política de educação de tempo integral sugerida pelo Programa Mais Educação se propõe a “tempo” numa clara intenção de provocar no sistema público de ensino e fazê-lo pensar uma educação para além da escola tradicional, para além da escola que só prepara para os saberes já constituídos historicamente.

Para isso, diante de tal intenção, Leclerc e Moll (2012) discutem essa ampliação de jornada dentro de uma perspectiva que coloca a escola como centro do debate, mas ao mesmo tempo apresenta um caminho possível ao tratar o conceito de Intersetorialidade como proposta para esse não isolamento da escola.

Esse conceito pressupõe que, para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola, os espaços educativos são compreendidos naqueles espaços significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças e outros, vivenciadas como ação curricular (LECLERC; MOLL, 2012, p. 100-101).

Moll (2012, p. 26), ao situar a cidade como um destino que ajude a promover a integração entre as pessoas, amplia os itinerários educativos, no sentido da “integralidade” quando pressupõe dedicação pessoal e coletiva dos sujeitos às escolhas que compõem seu percurso formativo. A autora ainda afirma que

[...] o conceito tem em seu bojo o reconhecimento do papel do Estado e de sua responsabilidade em relação à educação pública, à qualidade dos serviços públicos oferecidos à população, indissociada da realização dos direitos sociais (MOLL, 2012, p. 22).

Ao evidenciar a cidade como um território educativo Leclerc e Moll (2012) destacam a preocupação com o contexto de vulnerabilidade social na qual muitas crianças e jovens estão submetidos.

Em contextos de desigualdades econômicas, políticas e sociais, crianças, jovens e adultos se veem limitados a providenciar a cada dia os meios de reprodução de sua própria existência; por isso a educação não pode permanecer apenas no horizonte dos direitos formais. Educação integral remete ao legado de diferentes movimentos teóricos e políticos que buscaram respostas para os problemas de seu tempo,

considerando a lacuna entre direitos preconizados e sua realização, legado notadamente expresso no Manifesto dos Pioneiros de 1932; nas formulações de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro sobre a superação do caráter parcial e fragmentado do tempo e da oferta educativa propiciados aos estudantes, docentes e trabalhadores da educação; e no diálogo entre Paulo Freire, os movimentos sociais e as experiências governamentais (LECLER; MOLL, 2012, p. 22-23).

Importante ressaltar as propostas reais que o Programa trouxe para o ambiente da escola que aqui denominamos macrocampos¹¹ de educação integral¹² como um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, por políticas intersetoriais e outras iniciativas, que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário da/na escola (LECLERC; MOLL, 2012, p. 96).

Questões importantes sobre o programa foram levantadas no Caderno do Programa Mais Educação – Passo a Passo do MEC (2012), durante a vigência do programa (2007-2016), este tinha por objetivo diminuir as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar, adotando como critérios para definição do público, os seguintes indicadores:

- estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);
- estudantes em defasagem série/idade;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º/5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;

¹¹ Para saber mais sobre os macrocampos, suas respectivas atividades e ementas, acesse: ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf

¹² Os macrocampos em questão foram apresentados em primeira mão pela Resolução nº 19, de 05 de maio de 2008 e consagrados no Decreto 7083, de 27 de janeiro de 2010: **1. Acompanhamento pedagógico.** Ensino Fundamental: Matemática, Letramento Ciências, História, Geografia, Línguas Estrangeiras. Ensino Médio, Matemática, Leitura e Produção de Texto ou Português, Cinética, Reações Químicas, Eletroquímica, Química orgânica, Física ótica, Circuitos elétricos, Calorimétrica, Célula animal Estrutura do DNA; Coleta de sangue, História e Geografia, Filosofia e Sociologia, Línguas estrangeiras. **2. Meio ambiente.** Com -Vidas, Agenda 21 na escola, Educação para Sustentabilidade, Horta Escolar e/ou Comunitária. **3. Esporte e lazer.** Recreação e Lazer, Voleibol, Futebol, Basquete, Handebol, Tênis de Mesa, Judô, Karate, Taekwondo, Yoga, Natação, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Atletismo, Ginástica Rítmica, Corrida de Orientação, Ciclismo, Tênis de Campo, Basquete de rua, Programa Segundo Tempo. **4. Direitos Humanos.** Direitos Humanos e Ambiente Escolar, Aprendizagem e Convivência. **5. Cultura e Arte.** Leitura, Banda Fanfarra, Canto Coral, Hip Hop, Danças, Teatro, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Percussão, Capoeira, Flauta Doce, Cineclube, Práticas Circenses, Mosaico. **6. Cultura digital.** Software educacional, Informática e tecnologia da informação, Ambiente de Redes Sociais. **7. Prevenção e promoção à saúde.** Alimentação saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento saúde sexual, reprodutiva e prevenção DST/AIDS, prevenção ao uso do tabaco e outras drogas, saúde ambiental promoção da cultura de paz, prevenção às violências e acidentes, estratégias de promoção da saúde, prevenção à dengue, febre amarela, malária, hanseníase, anemia falciforme e outras, (Articulação com o Programa Saúde na Escola- MEC/MS). **8. Comunicação e uso de mídias.** Jornal Escolar, Rádio Escolar, Histórias em Quadrinhos, Fotografia, Vídeo. **9. Iniciação à investigação das ciências da natureza.** Laboratório, Feiras e Projetos Científicos. **10. Educação econômica.** Direitos do Consumidor, Educação Financeira, Empreendedorismo, Cidadania Fiscal.

- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
- estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência.

Cada escola, contextualizada com seu projeto político pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, elaborou sua própria referência para se definir quantos e quais alunos participariam das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participasse nas escolhas.

A apresentação do Programa Mais Educação para as escolas, no conjunto de suas propostas, tinha como objetivo contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da oferta de tempo integral, com jornada igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais no contraturno.

Para entender como o projeto funcionava, a escola deveria contemplar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico (focada em qualquer disciplina) com duração de seis horas e outras três atividades nas áreas de educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, saúde, comunicação, investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação econômica. Para adesão, as próprias escolas tinham que preencher o Plano de Atendimento, por meio do PDDE Interativo, já com a indicação das atividades a serem desenvolvidas.

Outro ponto importante do Programa, dizia respeito aos recursos, que podiam ser empregados em despesas de transporte e alimentação dos responsáveis pelas atividades, para a aquisição de material de consumo e na contratação de serviços. Os valores eram calculados de acordo com o número de turmas e estudantes para o período de seis meses, tendo como referencial os seguintes indicadores: –160,00 reais por mês, por turma de acompanhamento pedagógico monitorada, para escolas urbanas e 240,00 para as rurais; – 80,00 reais por mês, por turma das demais atividades monitoradas, para escolas urbanas e 120,00 reais para as rurais; – 10,00 reais por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola.

Os critérios de participação para as escolas urbanas, incluíam já terem sido contempladas pelo Programa Mais Educação e PDE Escolar, ter nota inferior a 4,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,9 nos anos finais no IDEB ou 50% ou mais dos estudantes inseridos no Bolsa Família. As rurais precisariam estar localizadas em municípios com pelo menos 15% da população analfabeta, 25% em situação de pobreza ou 30% morando no campo. Também poderiam ser contempladas as instituições localizadas em assentamentos de 100 ou mais famílias, áreas quilombolas ou indígenas.

A figura dos monitores surgiu nesse contexto. Eram eles que aplicavam as atividades. Os monitores eram, preferencialmente, estudantes universitários com formação específica nas áreas contempladas ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas. A realização do trabalho neste programa, era entre o articulador da escola (que era o responsável pela coordenação e organização das atividades); o mediador de aprendizagem e o facilitador (estudantes do Ensino Médio ou da Educação de Jovens e Adultos EJA), que também podiam desempenhar a função de acordo com suas competências, saberes e habilidades. As atividades não eram remuneradas, sendo ressarcidas apenas as despesas com transporte e alimentação dos voluntários. Não era recomendada a atuação de professores da própria escola, quando isso significasse ressarcimento com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹³.

Outro contexto abordado no Caderno do Programa Mais Educação faz referência aos profissionais e agentes corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades de Educação Integral. Eis, que se fizeram presentes nesse debate, as figuras dos professores e gestores. A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998¹⁴, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagens, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes.

Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na conceituação de turno x contraturno, currículo x ação complementar. As atividades, na proposta inicial eram acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade, estes por estudantes do ensino médio e estudantes do EJA.

¹³ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável por captar e distribuir recursos financeiros a vários programas do Ensino Fundamental. Ao financiar e executar esses programas, o FNDE reforça a educação de milhões de crianças brasileiras diretamente beneficiadas por ele.

¹⁴ Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998 – dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Art.1º considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física e entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. Parágrafo único: o serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

Para explicitar a dinâmica do Programa Mais Educação na Região Oeste do Pará, é preciso compreender o movimento em direção à construção da educação integral. Para isso, em 2005, a rede municipal de educação desenvolveu uma experiência desafiadora, proporcionando às crianças e aos adolescentes, atividades que visavam o fortalecimento da consciência ética, na convivência e no respeito ao outro e ao meio ambiente, e de valorização da estética através do resgate da arte local, das tradições amazônicas e da arte universal.

No quadro a seguir, relacionamos o contexto de realização do referido programa.

Quadro 3 - Experiências Educacionais desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Santarém, na região Oeste do Estado do Pará

Projetos Desenvolvidos	Objetivos Propostos	Atividades Realizadas	Público Alvo
Arte na Escola da Gente	Tornar a escola um espaço aberto visando à promoção da pessoa e da cultura da paz.	Dança, teatro, música, artes plásticas, poesia, literatura infantil, mosaico, cerâmica, artesanato.	Alunos de escolas da zona urbana e da zona rural do município.
Caravanas de Arte e Educação.	Utilizar o espaço escolar e entorno como local de criação e manifestação artística aberta a toda comunidade.	Atividades artísticas-culturais	Alunos, professores e comunitários.
Festival de Música Arte na Escola da Gente.	Conhecer músicas e autores da região, além de pesquisar letras e histórias de canções da MPB.	Produção de belas e emocionantes canções que os próprios alunos interpretaram durante o festival.	Alunos e alunas das escolas.
Escola da Floresta	Realizar atividades práticas orientando a mudanças de comportamento e valores quanto a preservação e conservação do meio ambiente.	Atividades diversas em que aproxima os alunos da realidade da região.	Alunos e alunas das escolas.
Esporte e lazer no ambiente escolar	Desenvolvimento social através das práticas esportivas.	Atividades de esporte e lazer na escola e na comunidade.	Alunos do ensino fundamental.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2018), com base no artigo “A experiência da rede municipal de ensino de Santarém (PA) - Lucineide Pinheiro e Rosa Luciana Pereira Rodrigues (2012, p. 434-438).

De acordo com as autoras, essas experiências visavam resgatar valores de vida dos povos na Amazônia¹⁵, abrindo espaço para a difusão das danças locais, da culinária, da arte, das brincadeiras, das histórias, da linguagem, do jeito de viver da gente desse lugar. Todas essas manifestações são consideradas conhecimentos importantes na formação cidadã dos alunos e na prática pedagógica dos educadores.

¹⁵ Refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade. Trata-se de um conceito construído, arbitrário, carregado de intencionalidades e de historicidade (COLARES, 2012, p.22).

A concepção do Programa Mais Educação no município, criado pelo Governo Federal, vinha ao encontro das motivações humanísticas do sistema de ensino. Como ponto de partida para o entendimento, se faz importante analisar o contexto da implementação das políticas públicas educacionais. Perez (2010, p. 1184), nos aponta alguns avanços sobre essa implementação.

As gerações de pesquisas de implementação que se acumularam demonstram resultados em pelo menos dois aspectos: melhor entendimento do que significa a implementação e sua variação através do tempo, das políticas e das unidades de governo. Houve também avanços realizados no estabelecimento dos elos entre o desempenho da implementação e o planejamento da política (PEREZ, 2010, p. 1184).

Para o autor, operacionalizar um programa implica percorrer inúmeros percalços. Da mesma forma, mas não atendendo a amplitude da discussão proposta por Perez, o quadro 4, visa demonstrar, algumas situações observadas quando ao entendimento da implementação do Programa Mais Educação em algumas escolas da cidade de Santarém¹⁶. Os autores abordam a temática, sobretudo expondo um diagnóstico prévio, e apontando em seguida, algumas soluções possíveis de implementação. Interessante notar, que diante de contextos tão diversos, vimos na exposição de soluções, algo viável de ser feito para o atendimento às condições básicas de educação dos indivíduos envolvidos.

Quadro 4 – Diagnóstico de Implantação do Programa Mais Educação em Santarém-Pará

Autores	Diagnóstico da escola investigada	Soluções apontadas pelos autores
Gisele Vidal Ferreira M ^a . Lília I. S. Colares Artigo: Educação Integral: diálogo entre os programas federais e as iniciativas locais (2015, p.21-36)	“Identificamos no decorrer da pesquisa que as dificuldades para se implementar a educação integral por meio dos programas federais na escola pública são bem mais complexas do que se costuma apontar: estrutura física inadequada; falta de profissionais; formação deficitária de professores; lotação de professores em mais de uma escola, recursos financeiros insuficientes ou mal administrados são alguns dos itens identificados como dificultadores” (p.29).	“[...] é preciso se pensar em outro modelo de escola que rompa com a fragmentação turno <i>versus</i> contraturno, currículo fragmentado, ampliando o diálogo entre a escola e seu entorno, bem como refletir sobre as concepções equivocadas dos gestores e docentes emperram práticas de educação integral” (p.29).
Greice Jurema F. Goch	“[...] percebeu-se que a educação integral ainda apresenta várias dificuldades para sua	“[...] somente por meio de uma articulação de ideias nos espaços

¹⁶ Santarém (PA) é um município brasileiro do Estado do Pará, o terceiro mais populoso do Estado, atrás somente da Capital, Belém e de Ananindeua, sendo o principal centro urbano, financeiro, comercial e cultural do Oeste do estado. É a sede da Região metropolitana de Santarém, o segundo maior aglomerado urbano do Pará. Pertence à mesorregião do Baixo Amazonas e a microrregião do mesmo nome. Situa-se na confluência dos rios Tapajós e Amazonas. Localizada a cerca de 800 km das metrópoles da Amazônia (Manaus e Belém). Em 2018, sua população foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 302.667 habitantes, sendo então o terceiro município paraense mais populoso, o sétimo mais populoso na Região Norte e o 83º mais populoso município do Brasil. Ocupa uma área de 22.887.080 km², sendo que 97 km² estão em perímetro urbano.

<p>Anselmo Alencar Colares Artigo: Política de Educação Integral: intervenção em espaços escolares na Rede Estadual do Município de Santarém (2015, p.51-63).</p>	<p>efetivação no cotidiano das escolas estaduais pesquisadas no município de Santarém. [...] adequação dos espaços escolares e a formação continuada para os profissionais da educação sobre essa temática, visando viabilizar aprendizagens favoráveis de ensino integral” (p.60).</p>	<p>pesquisados, de forma dialética, poder-se-á ajudar a construir um projeto político pedagógico democrático, integrado e emancipado com políticas públicas de educação integral em tempo integral mais eficaz e intersetorializadas [...]” (p.60).</p>
<p>Milka Oliveira de Vasconcelos Pedro Goergen Artigo: A escola de tempo integral sob a perspectiva de professores (2015, p.65-77).</p>	<p>“[...] para os docentes o tema da educação integral é complexo, pois exige mais do professor, ele deve ser capaz de promover no aluno todas as suas habilidades físicas, sociais e pessoais, com o intuito de promover uma educação integral” (p.75).</p>	<p>“[...] assim, como foi ampliado o tempo de permanência do aluno na escola, deveria ser proporcionada também ao professor, e sua formação continuada deve ser condição necessária para a realização adequada de seu trabalho pedagógico em prol da educação integral do homem” (p.75).</p>
<p>Vera Lúcia C. da Luz Mara Regina M. Jacomeli Artigo: Os impactos da política de educação integral a partir do programa mais educação em uma escola estadual de Santarém/PA (2015, p.79-87).</p>	<p>“[...] nota-se que a educação integral como proposta de melhoria de qualidade da educação ainda não está refletindo na melhoria do aprendizado dos alunos, [...] posto que nem todas as oficinas potencializam a intencionalidade pedagógica em suas ações, pois, apesar da grande inovação em termos de ações e tempo de atendimento dos alunos na escola, o PME ainda não representou grandes mudanças nos resultados externos da escola onde se realizou o estudo de campo, contradizendo aos resultados alcançados pelos instrumentos de avaliação interna” (p.85-86).</p>	<p>“[...] sugere-se que seja realizada uma ampla jornada de formação sobre o Programa Mais Educação para que todos os protagonistas da escola possam conhecer o contexto histórico da ampliação da jornada escolar através do PME, enquanto Política Pública de Educação Integral e sua significativa importância para a melhoria da qualidade do ensino que devem refletir em seus resultados, de forma a reconhecer, valorizar e colaborar participando efetivamente das ações do programa [...]” (p.86).</p>
<p>Hilma Santos do Amaral Cyntia de Sousa Godinho Artigo: Os desafios da educação integral e do Programa Mais Educação na rede municipal de Santarém (2015, p.89-101).</p>	<p>“A falta de estrutura nas escolas em Santarém para receber os alunos do Programa é um problema sério: há falta de espaço, poucos banheiros para muitas crianças, sem local para o descanso, falta de assistência médica, etc. Além disso, há o problema da alimentação que muitas vezes são oferecidos às crianças o mesmo cardápio do turno anterior, e por conta dessa repetição, muitas delas se recusam a comer, ficando assim sem a alimentação adequada” (p.96).</p>	<p>“É necessário, portanto, que se trabalhe arduamente para que os alunos tenham um tempo maior no ambiente escolar, que este possa desenvolver sua capacidade intelectual, emocional, que tenham oportunidade de acesso a outras atividades, além daquelas que já lhe são ofertadas no currículo da escola” (p.97).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base na obra Escola de Tempo Integral: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA, Maria Lília I.S.Colares (Org), 2015.

Os autores foram unânimes em afirmar: a ausência de formação continuada ainda é um entrave no contexto do entendimento e ressignificação da política de educação integral e, conseqüentemente, nas mudanças que essa mesma conjuntura impulsiona os espaços educativos a fazerem.

Sobre essa questão, da pesquisa realizada por Ferreira e Colares (2015), alguns excertos dos posicionamentos dos professores pesquisados, ilustram como foi o cenário da implantação do programa. É uma característica muito evidente na fala dos professores, a falta de estrutura física e ausência de espaço. Para outros, há a necessidade de ampliação da jornada escolar, pois os mesmos acreditam que só assim o programa pode contribuir para dinamizar o ambiente escolar. E, tem ainda quem disse, que mesmo se melhorasse o tempo, ainda assim não seria suficiente para o cumprimento da matriz curricular, e como solução, apontam o contra turno como necessário para o desenvolvimento das atividades.

Ferreira e Colares (2015, p. 34) resumem suas colocações dizendo que

Os docentes apontam como dificuldade de conduzir, com sucesso, o Programa Mais Educação, à falta de espaço e de recursos didáticos, embora, teoricamente essa concepção não se sustente, uma vez que existem outros potenciais espaços na cidade, que podem ser educativos ou propícios às atividades pedagógicas (FERREIRA; COLARES, 2015, p. 34).

As autoras sustentam ainda que “o diálogo entre a escola e comunidade deve acontecer com mais frequência. A cidade pode ser também um espaço educador, de múltiplas possibilidades educativas” (FERREIRA; COLARES, 2015, p. 34).

Além do contexto da formação continuada, outros formatos também devem ser pensados para garantir que a escola dê conta desse arcabouço de mudanças. Conforme citado pelos autores dos estudos, algumas dessas mudanças possibilitam pensar inovações na prática educativa e conseqüentemente, romper com modelos fragmentados que trazem na sua concepção conceitos muitas vezes equivocados.

Para Goch e Colares (2015, p. 51), seus estudos sobre a política de Educação Integral apontam como elemento de destaque a “formação de um sujeito histórico capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade em espaços variados com tempo ampliado”.

Os autores afirmam seu posicionamento diante da política e destacam como importante, as experiências de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino desde o ano de 2005, com ações diversificadas e integradas ao currículo escolar. Vimos em seus registros, que em 2009, com as experiências do Programa Mais Educação, um primeiro passo foi dado para a consolidação de uma educação em tempo integral no município de Santarém.

Importante esclarecer que mesmo diante de ações pontuais para o município, as pesquisas na área trazem expressões frágeis na defesa por uma educação integral. Detectamos isso na fala de alguns professores na pesquisa de Goch e Colares (2015), quando alguns

privilegiam a estrutura física. Uma estrutura que fosse capaz de organizar os espaços para atender as propostas dos professores durante todas as atividades. Outros, por sua vez, consideram importante o trabalho que direcione para a formação completa do indivíduo em uma escola que aproxime conteúdos diversos, como: arte, cultura, música, dança, conhecimento científico, entre outros.

Pensar uma Educação Integral que exija compromisso com o pedagógico, nos impõe a mudar todo o contexto que habitualmente nos é imposto. Como destaque, o conjunto, a infraestrutura das escolas, seus meios de implantação e principalmente a formação de seus agentes. Goch e Colares (2015, p. 61) apontam como resultado em suas pesquisas que

[...] detectou-se por meio dos fragmentos dos entrevistados, uma concepção equivocada do conceito de educação integral, a qual na maioria das vezes é igualada com as Políticas Federais de educação através do Programa Mais Educação [...] que se fossem trabalhados de forma integrada com o Projeto Político da escola almejando diariamente, por todos os agentes escolares, os indicadores educacionais de sucesso (evasão, aprovação, repetência, distorção idade-série, frequência escolar) poderiam favorecer melhorias na qualidade da educação, e de fato começaria a se instaurar a Política de Educação Integral de maneira significativa, democrática e participativa assim como a integração com momentos de trocas de experiências e conhecimentos da comunidade escolar com a comunidade local (GOCH; COLARES, 2015, p. 61).

Vasconcelos e Goergen (2015, p. 65), defendem uma concepção de Educação Integral cujo objetivo é desenvolver uma educação de qualidade, através de um ensino diversificado que valorizasse o respeito, a igualdade e o meio social de cada indivíduo, ou seja, uma educação capaz de abranger os sentidos, necessidades e expectativas dos alunos. Para os autores, essa defesa se dá quando ocorre promoção significativa à aprendizagem dos educandos; quando há uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular. Ao mesmo tempo, deve-se pensar em oportunidades de desenvolvimento aos professores, pois os mesmos necessitam atuar de uma forma que dê um novo sentido às suas práticas. Para isso, seus conteúdos devem ser trabalhados através da ludicidade e envolver o aluno em atividades que gerem significado.

Libâneo (2000, p. 123), reflete nesse sentido afirmando que “a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”. Sendo assim, emerge da pesquisa de Vasconcelos e Goergen (2015, p. 70), a seguinte reflexão:

A formação continuada não deverá se restringir apenas aos cursos de atualização, mas deve ser vista pelos professores das escolas de tempo integral como um processo construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua, por meio de estudos, pesquisa, reflexão e ação sobre a prática (VASCONCELOS; GOERGEN, 2015, p. 70).

Diante dessa concepção muito mais abrangente, pensar também a presença dos governos incentivando os projetos de implantação dos programas nas escolas, e promovendo sua continuidade, garantindo com isso o sucesso dos programas por meio da formação continuada de seus professores.

Nesse movimento, o Programa Mais Educação evidenciado na pesquisa de Luz e Jacomeli (2015, p. 83) demonstra que o mesmo atende

O pressuposto do Programa à nível nacional é o reconhecimento de que as pessoas se educam na cidade, em suas redes sociais, nos lugares e territórios onde vivem e sustenta-se na ideia de Educação Integral – uma educação que promove o desenvolvimento da criança e adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social (LUZ; JACOMELI, 2015, p. 83).

Para Luz e Jacomeli (2015, p. 84), a defesa por uma educação integral através do PME (Programa Mais Educação), precisa necessariamente, pensar propostas que envolvam melhoria contínua na aprendizagem dos alunos, “[...] posto que nem todas as oficinas carregam, potencialmente, intencionalidade pedagógica em suas ações”.

Novamente se demonstra o contexto da formação continuada dos professores, conforme evidenciado nas colocações das autoras acima. Uma ação que se coloca frente aos desafios instalados na rotina das escolas, no enfrentamento das suas adversidades, é justamente se perceber em construção de novos saberes e, que a partir disso, suas reflexões desencadeiam novos processos formativos na comunidade escolar.

Nessa perspectiva, os estudos de Amaral e Godinho (2015, p. 92), entendem que o Programa Mais Educação “é uma ferramenta indutora de experiências haja vista que o mesmo trabalha atividades diversificadas em tempo integral [...]”. Estes complementam sua colocação e defendem que “É importante ressaltar que a escola que adere ao programa, precisa adequar ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP) todas as fases do Programa Mais Educação, assim como também as atividades da escola e da comunidade” (AMARAL; GODINHO, 2015, p. 95).

O que se evidencia nos estudos selecionados no contexto local, durante a implantação do Programa Mais Educação, é a presença de elementos que expõe uma fragilidade tanto conceitual, quanto de atitudes práticas reveladas no interior das escolas e seus agentes.

Outro ponto que se confirma nas pesquisas é a reformulação do programa. Em 2015, o MEC já apontava problemas na continuidade do mesmo. No ano anterior, em 2014, os recursos chegaram para cerca de 60 mil escolas em todo o país. Em 2015 os repasses começaram a diminuir,

chegando em 2016 com uma previsão orçamentária de 70% de corte, e por isso, o governo não abriu novas inscrições.

Importante perceber que ao longo do período de atuação do programa, diversas outras medidas (federais, estaduais e municipais) foram implementadas nas redes públicas de ensino, além das transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram, simultaneamente ao programa, e que certamente afetaram a realidade das escolas brasileiras.

Com a reformulação do programa, uma estratégia utilizada pelo governo visava atender prioritariamente as escolas cujos estudantes tinham graves problemas de alfabetização e letramento. Na prática, isso significa que os recursos disponíveis para o programa seriam direcionados para as 26 mil unidades da rede que, segundo o MEC, respondem por 70% dos problemas de alfabetização¹⁷ do país.

Segundo o então Ministro da Educação em 2016, Aloizio Mercadante, o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Mais Educação e o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), seriam integrados como parte de um esforço para reduzir o problema de alfabetização na educação básica. Nesse contexto, uma luz importante é lançada sobre os principais desafios e oportunidades para aprimorar a aplicação de outro programa federal na perspectiva de alavancar a oferta de educação integral no país: O Programa Novo Mais Educação.

2.3 O programa Novo Mais Educação como continuidade da educação integral nas escolas

Como documento regulamentador o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Em 2017, o Programa foi implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. O Programa tem por finalidade contribuir para a:

¹⁷ Existem 13,3 milhões de analfabetos no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e, IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016).

O Programa Novo Mais Educação quando implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, teve apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. Para adesão ao programa as secretarias municipais, estaduais e distrital de educação aderiram ao Programa Novo Mais Educação por meio do módulo Programa de Ações Articuladas (PAR) do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), com a indicação das escolas vinculadas habilitadas a aderir ao Programa.

A partir desta adesão, as Unidades Executoras (UEX) das escolas elaboraram e enviaram à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), o Plano de Atendimento da Escola, por meio do Sistema Programa Dinheiro Direto da Escola - PDDE Interativo. Esse procedimento de adesão constituiu-se em condição necessária para que as escolas pudessem ser contempladas com recursos financeiros.

Com essa organização, as escolas propuseram as necessidades de reordenação dos seus tempos escolares. Como proposta as escolas que aderiram ao plano de 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizariam 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico:

- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração; e,
- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração.

As escolas que ofertassem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizariam 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola, sendo:

- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração;
- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração; e,
- 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes.

De acordo com a Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016, que definiu as prioridades das escolas para o Programa, recomendou que as Entidades Executoras utilizassem os seguintes critérios de priorização:

I – escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016; II – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e, III – escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para auxiliar e realizar as atividades previstas no planejamento do Programa Novo Mais Educação, foram definidas as seguintes funções:

I – Articulador da Escola, que será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O Articulador da Escola deverá ser indicado no Plano de Atendimento da Escola, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola; II – Mediador da Aprendizagem, que será responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico; e, III – Facilitador, que será responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola.

Embora a apresentação do Programa Novo Mais Educação se mostre como complementar às ações já realizadas no Programa Mais Educação, estudos apontam que o mesmo não dialoga com a educação integral, pois não tem compromisso com a agenda que lhe dá significado. Para que isso realmente ocorra, as escolas devem retomar como perspectiva qual é seu principal projeto, de qual formação humana se almeja, e não é uma lista de conteúdos que desenvolve isso. Por outro lado, essa relação de conteúdos pode até dar elementos para o desenvolvimento intelectual, mas o intelectual sem desenvolvimento moral, ético e estético, não se sustenta.

No contexto do Programa, se percebe ainda que a centralidade do trabalho tem como foco às chamadas competências acadêmicas dos alunos. Sabemos que é importante e fundamental aprender português, matemática, interpretação de textos, escrita crítica, entre outros, mas isso não se dá fora de um conjunto de atividades que fazem sentido para esses jovens, atividades que permitam a expressão de todas as suas singularidades e potencialidades.

Um caminho importante e significativo que o Programa Mais Educação se propôs, foi a ampliação da visão de mundo desse aluno, no qual os estudos já realizados apontam inclusive que diante dessa diversidade de práticas, uma relação com a permanência mais

qualificada desses alunos na escola. É importante perceber com isso a constituição de novos saberes para atuação e desenvolvimento. Segundo Arco-Verde (2012),

[...] as escolas com extensão da jornada escolar têm um corpo de profissionais que apresentam uma atuação diferenciada das demais escolas. O horário de trabalho e o tipo de contrato dos profissionais, bem como a organização da hora-atividade, devem estar em sintonia com o projeto político-pedagógico da escola e com a organização do tempo. A disponibilidade de profissionais para os trabalhos específicos e as demandas de atendimento em horários não convencionais constituem desafios antes não imaginado nas escolas comuns, para os quais nem sempre a administração pública está preparada. A articulação e a integração dos corpos docentes, técnico e administrativo das propostas de tempo integral ainda carecem de definições de ordem pedagógica e administrativa. Há de se ressaltar que novos espaços, tempos e saberes requerem um novo olhar da gestão escolar (ARCO-VERDE, 2012, p. 94).

Com relação às orientações pedagógicas do Programa Novo Mais Educação é muito importante que o mesmo seja parte do Projeto Político Pedagógico da escola, e sobretudo que não seja mais do mesmo. Se o aluno já fica quatro horas na escola e, ainda no contraturno esse aluno tiver aulas no modelo tradicional, se tem uma grande possibilidade desse programa falhar em suas propostas. As atividades do PNME precisam estar articuladas com a sala de aula e serem pensadas para trazer significado para os alunos. Desta forma, importante destacar as parcerias que promovem essa amplitude de possibilidades de espaço e tempo na construção de atividades significativas.

Considerando a importância do Programa Mais Educação e do Programa Novo Mais Educação, que estão inseridos numa política de educação integral, num contexto que inicia a discussão sobre ampliação de jornada, vimos destacar também a descontinuidade das políticas públicas em que governos atuais não constroem suas agendas levando em consideração pautas urgentes e necessárias na construção de uma educação para todos. Diante disso, nossa próxima seção destaca a importância de um documento norteador para que as ações na escola de fato ocorram. Esse documento orienta todos os profissionais da escola e promove a integração entre as propostas e as práticas no ambiente escolar: o Projeto Político Pedagógico (PPP), que será abordado na subseção seguinte.

2.4 A dimensão do projeto político-pedagógico da escola

As discussões sobre o Projeto Político Pedagógico¹⁸ avançam no ambiente escolar a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96. Quando a legislação é promulgada em 1996, o

¹⁸ Na história da educação, o Projeto Político Pedagógico aparece muito esporadicamente, porque quando tentei descobrir o sentido da palavra “projeto”, vi que a mesma não vem da Educação. Vem da Economia, da Engenharia, da Arquitetura, de outras áreas da atividade humana, e essa palavra é inserida na área da educação, exatamente

projeto vem sendo constituído como um processo de tomada de decisões democráticas. Um processo que é construído dentro de um movimento, e ao mesmo tempo que é processo, também é um produto. Um produto que se constrói num movimento, e que de acordo com a legislação, deve ser participativo e coletivo. Nesse sentido, Gandin (2001, p. 10) esclarece que “a construção de uma proposta pedagógica é uma atividade que, em si mesma, já implica num entendimento alternativo sobre o processo educacional”.

Para tanto, a legislação convoca os professores, os profissionais da educação a elaborar um projeto pedagógico dentro de uma concepção coletiva e democrática. Ao mesmo tempo que se constrói esse movimento que é muito importante, deixa de lado a ideia de que uns elaboram, uns concebem, outros executam e vem um terceiro que avalia. Essa construção visa dar uma nova organização para a escola, uma organização mais democrática, em que o processo vivenciado por professores, alunos, funcionários da escola e representantes da comunidade, será feito de uma forma em que todos participam da concepção, da execução e da avaliação. Com isso gera uma nova concepção de organização do trabalho escolar, que reflete muito mais assentado no princípio da solidariedade, conforme corrobora Veiga (1998, p. 2-3), ao colocar que

[...] a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola (VEIGA, 1998, p. 2-3).

Gandin (2001, p. 13), defende um ponto de vista bem particular quando diz que

Antes de começar a análise desta “novidade” é preciso fazer um parêntesis para deixar claras duas coisas: a primeira é que leis de ensino não atingem os resultados que, em geral, delas se esperam e a segunda é que, no Brasil, o enfoque da lei está equivocado, pois sendo necessária no que diz respeito às regras de administração do ensino – divisão de responsabilidade entre esferas governamentais, distribuição dos recursos... – ela termina entrando no que é pedagógico e que, portanto, deveria ser tarefa dos profissionais da educação (GANDIN, 2001, p.13).

quando a LDB assume e fala em Projeto Pedagógico. Quando eu começo a escrever “Projeto Pedagógico”, eu coloco a palavra “Político”, nesse momento, influenciada por Paulo Freire, que já acentuava que a educação é um ato político. Então assumi esse conceito “é um ato político, é um ato de emancipação”. Eu percebi que não poderia separar o ato político do pedagógico, e muitos autores colocam que o político contém o pedagógico, o pedagógico é político. Mas para fortalecer a ideia de que o político deveria estar convivendo com a ação do pedagógico, eu comecei a usar a palavra Projeto Político Pedagógico que também é uma terminologia sacramentada pelo Instituto Paulo Freire (Entrevista com Ilma Passos Alencastro Veiga – Programa Nós da Educação – TV Paulo Freire – <https://m.youtube.com> - acesso em 31.12.17).

Sarturi (2016), corrobora com essa afirmação, ao considerar que o espaço escolar necessita de mais espaços para um debate estreito e incessante no que se refere ao cumprimento do que se planeja.

Os documentos legais que chegam às escolas, na maioria das vezes, restringem-se aos planejamentos realizados pelos “iluminados”, presentes na equipe diretiva que acreditavam poder comprometer a todos os envolvidos com a simples apresentação de documentos nos quais a regra era, e continua sendo, “leia-se e cumpra-se”, sendo depois disso esquecidos nas gavetas e só resgatados em momentos nos quais fosse necessário fazer uso da autoridade conferida por eles (SARTURI, 2016, p. 241).

Vasconcelos (2000, p.169), conceitua Projeto Político-Pedagógico como sendo “um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade”. E continua afirmando que “[...] o Projeto Político-Pedagógico envolve também uma construção coletiva de conhecimento”. A defesa por um instrumento que provoca mudança na estrutura escolar, ao mesmo tempo em que se dá a construção coletiva desde instrumento, nos leva a refletir quão importante será a articulação na prática entre os agentes escolares para que de fato isso ocorra.

De acordo com a LDB (9.394/96), o Projeto Político Pedagógico aparece no seu texto base como algo instituído:

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e, II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 1996).

A importância ao destaque da participação da comunidade escolar para que o Projeto Político-Pedagógico (ou proposta pedagógica)¹⁹ seja formatado com “a cara” dessa comunidade e não seja um mero documento burocrático. Sarturi (2016) compõe um cenário do cotidiano escolar acreditando ser possível, de acordo com Veiga (1998), uma construção participativa do PPP da escola.

A abertura de um espaço para a participação crítica e a prática reflexiva de professores, professoras e demais segmentos envolvidos, configurou-se como uma alternativa para tornar possível a confirmação de construção de uma proposta político-pedagógica, comprometida com as reais necessidades da escola, ultrapassando os

¹⁹ A LDB ora coloca “projeto pedagógico”, ora fala na questão da “proposta pedagógica”, então no meu entendimento, um projeto político pedagógico contém uma proposta pedagógica da escola. O uso de ambos os termos é aceitável.

limites da mera teorização, transformando-a em prática eficiente (VEIGA, 1998, p. 241).

O Projeto Político-Pedagógico, segundo Veiga (1998)²⁰, tem alguns objetivos importantes, a saber: a) que o projeto tem que gerar a identidade da escola - daí que o projeto é singular, cada escola tem um projeto, não podemos padronizar a escola por conta de que cada comunidade onde está inserida uma determinada escola gera um tipo de projeto diferente; b) um objetivo de inovação – a escola tem que inovar, ela não pode continuar conservadora, transmissora de conhecimento, ela tem que gerar novo tipo de ensino, um ensino muito mais para a produção do conhecimento e considerando o aluno como o produtor desse conhecimento, não como um receptor de conhecimentos prontos e acabados, neste sentido então a escola se abre para dar voz ao aluno também, a partir daquilo que ele traz de experiências de vida e de luta pela sobrevivência; c) como um terceiro aspecto inovador temos no projeto pedagógico um papel politizador - usando inclusive palavras de Paulo Freire – no sentido de “desvelar os conflitos e as contradições”, que permeiam o processo educativo dentro da escola, fazer com que o aluno entenda ou faça “leitura de mundo”, ou seja, entender o que se passa na realidade social e que está interferindo no processo de formação; e, d) deve conter um objetivo de avaliação – já que hoje recebemos uma avaliação externa feita por órgãos externos à própria escola, a mesma tem de desenvolver essa capacidade de se auto avaliar, porque quando ela se avalia, ela avalia não só o produto, mas também o processo, as condições materiais e objetivas de trabalho dos professores, porque as avaliações que são feitas externamente avaliam o produto, e o produto avaliado não leva em consideração muitas vezes as péssimas condições de trabalho dos profissionais da educação.

Esses objetivos elencados por Veiga (1998) (Objetivos de identificação, de inovação, de politização e de avaliação) caracterizam o que de fato é a proposta do PPP nas escolas. Um instrumento de construção da democracia, que visa a cidadania de toda a comunidade escolar.

Na Lei nº 9.394/96, em seus artigos 11, 12 e 13 a legislação institui o projeto, torna-o legal e obrigatório e coloca que a sua construção deve ser feita pelos estabelecimentos de ensino. Na lei não se usa a palavra escola e nem instituição de ensino superior, usa estabelecimento, o que caracteriza um termo genérico. Também trabalha duas palavras “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica” para caracterizar o PPP.

²⁰ Entrevista com Ilma Passos Alencastro Veiga – Programa: Nós da Educação-TV Paulo Freire (<https://m.youtube.com> – acesso em 31.12.17).

Para Veiga (1998), não existe diferenças entre os dois termos; a autora nos coloca que o projeto pedagógico contém uma proposta pedagógica, é o mapa da escola, é a vida da escola, que está registrada num documento que recebe o nome de projeto, mas a lei coloca algo muito interessante já que levanta as incumbências dos professores e dos profissionais da educação e mostra a necessidade que esse projeto seja construído sob a égide dos princípios da participação. Esse avanço é sentido e descaracteriza o contexto da individualidade, como podemos perceber no Artigo 14 da LDB:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e, II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

O artigo 14 fortalece o princípio da participação e estabelece os princípios da autonomia da escola, da autonomia financeira, autonomia pedagógica e autonomia administrativa. Embora o trabalho de forma autônoma se constitua um desafio para a escola, esta aprendeu a se adaptar a essa realidade no momento em que teve que gerir seus recursos, e, a partir desse contexto, compreender seu papel e seu trabalho na sociedade. A escola passou a perceber que aspectos da autonomia foram se tornando constantes na sua gestão ao desenvolver os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. Podemos destacar um movimento de articulação no momento da construção de toda a dinâmica que a escola passou a enfrentar com a implantação dos referidos programas, assim como, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, outro momento em que se percebe uma construção coletiva importante dentro do ambiente escolar.

Essa construção se consolida no momento do planejamento de práticas educativas e pedagógicas em que traz à tona os instrumentos que regem o PPP da escola. O ato de planejar a educação se desmistifica no ambiente escolar para entrar na pauta das ações mais importantes desse contexto. A preocupação com o que contém o PPP deve ser o subsídio para a elaboração do plano de ensino do professor que busca romper práticas cristalizadas no ambiente educacional.

De fato que o PPP busca ser o mais fiel à realidade da escola, no qual se estabelece um rumo, uma direção. Veiga (2005), ao se constituir em uma das grandes contribuidoras das discussões sobre o PPP, aponta os princípios norteadores para sua elaboração: igualdade de condições, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Esses

princípios nos permitem direcionar ações que valorizem todos os sujeitos, objetivando a qualidade da educação em uma construção coletiva.

Desse modo, podemos observar o quanto esses princípios se aproximam e se inter-relacionam com os preceitos dos programas indutores de educação integral, no sentido em que pensamos educação como um processo, como uma construção. Nesse diálogo, identificamos que os Programas Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação se estruturam para assegurar a garantia de continuidade do desenvolvimento de crianças e jovens em nossas escolas brasileiras. Para isso, precisamos reforçar que não faz mais sentido conhecimentos fragmentados, descontinuados e, sobretudo, isolados da realidade na qual se vive.

3 CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS PROGRAMAS INDUTORES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM DIÁLOGO COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA IRMÃ LEODGARD GAUSEPOHL

Iniciamos a terceira seção com um ponto chave da questão que trata da Educação Integral, que vai além das políticas e desafios construídos ao longo da última década: Como a escola dará continuidade em suas experiências no sentido de responder a extensão da jornada e a introdução de novas práticas educacionais pelos professores?

Sendo assim, discutir as especificidades dessa escola frente ao desafio que se apresenta, foi um dos motivos justificadores para essa pesquisa, e principalmente por se pensar que nela contêm um amplo campo para o debate, por se perceber que naquele primeiro contato muitos “não ditos” poderiam mais tarde ser mais bem esclarecidos. Outro ponto também que merece relevo nesse momento, é o fato da escola cumprir diversas determinações mesmo diante de um contexto de redução de recursos.

A finalidade desta seção é apresentar as informações sobre a escola, perfil dos profissionais pesquisados, bem como as análises das entrevistas realizadas com esses participantes do estudo. Apoiadas pelos autores: André (2012), Godoy (2013), Gadotti (2009), entre outros, as análises partem dos aspectos mais amplos para os mais específicos.

Desse modo, apresentamos os objetivos específicos do estudo que são: identificar como se dá a concepção de política de educação integral pelos profissionais da escola; analisar como a política de educação integral interfere na rotina da escola; compreender o trabalho pedagógico na escola diante da articulação entre os programas Mais Educação, Novo Mais

Educação e Projeto Político-Pedagógico; identificar de que modo está articulada a formação continuada para os profissionais da escola.

Para a compreensão deste percurso, seguimos a técnica da Análise de Conteúdo. Primeiro produzimos os dados da entrevista, para posteriormente categorizá-los na direção da compreensão do objeto pesquisado. No quadro 5 demonstramos a divisão das categorias e suas respectivas dimensões.

Quadro 5 – Eixos de Análise e a relação entre as múltiplas dimensões

EIXOS DE ANÁLISE	DIMENSÕES
3.3.1 A política de Educação integral na compreensão dos profissionais da escola.	Dimensão Subjetiva / Pessoal
3.3.2 As mudanças na rotina da escola com a implantação da política de Educação Integral.	Dimensão Institucional / Organizacional
3.3.3 A compreensão do trabalho pedagógico na articulação entre as políticas e o projeto político pedagógico da escola.	Dimensão Instrucional / Relacional
3.3.4 O contexto da formação continuada como possibilidade de construção de aprendizagens significativas na escola.	Dimensão Sociopolítica

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2018.

Ao fazermos esta divisão nossa intenção é orientar o leitor quanto à abrangência da análise, tanto no percurso das entrevistas, quanto nas observações de campo, conforme o quadro acima. Tanto as questões trabalhadas na entrevista que respondem a cada categoria, assim como ao roteiro de observações se alinharão às dimensões propostas por André (2012).

Para orientar a escolha dos eixos e dimensões de análise, buscamos evidências demonstradas pela observação dos sujeitos, que conduziu o percurso metodológico da pesquisa. Ao direcionar o primeiro eixo que trata das políticas de Educação Integral na compreensão dos profissionais da escola e relacioná-lo à dimensão subjetiva pessoal, nosso primeiro direcionamento foi pensar em como esses sujeitos se relacionam, compreendem e se posicionam diante das mudanças na sociedade, daí a importância sobre como se dá a sua interpretação sobre as políticas educacionais.

No segundo eixo que trata das mudanças na rotina da escola diante da implantação da política de Educação Integral e sua relação com a dimensão institucional/organizacional, podemos perceber o quão importante é discutir a rotina do ambiente escolar, principalmente por conduzir todas as formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e

materiais, enfim, toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar.

No terceiro eixo que trata da compreensão do trabalho pedagógico na articulação entre as políticas e o projeto político pedagógico da escola percebemos um elo com a dimensão instrucional/relacional por justamente abranger as situações de ensino e o fazer pedagógico, nas quais se dá o encontro professor – aluno – conhecimento. Nessa dimensão, estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos, e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem.

No quarto eixo que direciona à formação continuada e ao relacionar com a dimensão sociopolítica na qual destaca um movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la, nos vimos diante de elementos limitadores para uma análise mais profunda, mas que de todo modo, as observações levantaram reflexões interessantes sobre a formação de seus professores e ao mesmo tempo as possibilidades de construção de aprendizagens significativas na escola.

3.1 Caracterização da escola

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Irmã Leodgard Gausepohl, registrada com o código do INEP: 15574636 e autorizada a ofertar o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, além da pré-escola e turmas do Programa de Correção de Fluxo (Se Liga e Acelera), está situada na Rua Uruará, S/Nº, Bairro Uruará, CEP: 68015-280, no Município de Santarém, é mantida pela Prefeitura Municipal de Santarém, através da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED), como também com os recursos do Governo Federal (PDDE, PDE e Mais Educação). Foi inaugurada no dia 10 de março de 2003. O nome da escola se deu em homenagem a uma freira católica, referendada como um modelo de dedicação ao próximo, que por seu trabalho social que teve impacto perene na comunidade.

Na época da inauguração a escola possuía a seguinte estrutura: dois pavilhões em alvenaria com oito salas de aula, secretaria, sala dos professores, cozinha, depósito de alimentos, dois banheiros e posteriormente a mesma foi contemplada com uma quadra de esportes. A matrícula inicial foi de 462 alunos do ensino regular, mais 127 alunos da Educação Infantil, que funcionava em duas escolas anexas “Chapeuzinho Vermelho” localizada na Rua Nossa Senhora da Conceição e “Cantinho Mágico” localizado na Rua Gonçalves Dias. Em 2010, o espaço passou por uma ampliação com a construção do laboratório de informática, sala do Programa UCA- PROUCA, sala do Mais Educação e a Maloca. Atualmente funciona nos

turnos matutino e vespertino, ofertando as seguintes modalidades: Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) e Educação Especial.

Em 2015, atendeu 617 discentes, em sua maioria oriundos do próprio bairro, como também de bairros adjacentes como Área Verde, Santana e Prainha. As crianças pertencem a famílias de classe baixa, que tiram o sustento da pesca e da agricultura. O bairro possui apenas duas escolas municipais, e por ser um bairro que surgiu de invasões apresenta uma infraestrutura precária e por isso a condição socioeconômica de seus moradores, difere dos bairros considerados mais centrais da cidade.

Conforme previsto pelo PPP da EMEF Irmã Leodgard Gausepohl, a linha de trabalho das atividades está baseada na Pedagogia Progressista, na qual se fundamenta a Tendência Pedagógica Progressista Crítico-Social dos Conteúdos (BRASIL, 2017, p.14). Para desenvolver essa proposta e garantir a todos os educandos acesso, permanência e aprendizagem, faz-se necessário refletir sobre a escola que temos, para avançarmos em direção a escola que queremos, o que significa uma articulação e participação ativa de todos os sujeitos que formam a comunidade escolar.

A escola desenvolve diferentes projetos que abrangem dimensões de formação dos alunos conforme preceitua o conceito de educação integral. A escola defende que quanto mais “integral” ela for, maior será o aprendizado dos alunos. Para a escola, o termo “Integral” tem como significado a formação do ser humano como um todo. Por esta razão, como propostas de ações desenvolvidas²¹ com a comunidade temos as seguintes: atividades socioculturais; abertura da quadra poliesportiva para a comunidade; palestras com o pais/mães; programação de homenagens em datas comemorativas; Projeto de Educação Fiscal; Proerd²²; Projeto Família na Escola, dentre outros.

Hoje, a escola conta com 528 alunos distribuídos em 5 turmas de pré-escola; 14 turmas de 1º ano ao 5º ano e 1 turma de Educação especial, conforme demonstra a tabela abaixo:

²¹ Todas as ações organizadas por ano e atualizadas de acordo com cada acontecimento encontram-se no blog da escola no endereço <emefleodegarducastm.blogspot.com>.

²² Programa Educacional de Resistência às Drogas.

Tabela 1 – Distribuição dos Alunos por Série/Ano da Escola Irmã Leodgard Gausepohl

Série / Ano	Turno	Quantidade
Pré Escolar I Turma A	Matutino	23
Pré Escolar I Turma B	Vespertino	22
Pré Escolar II Turma A	Matutino	19
Pré Escolar II Turma B	Vespertino	24
Pré Escolar II Turma C	Vespertino	22
1º Ano A	Matutino	25
1º Ano B	Matutino	16
1º Ano C	Vespertino	33
2º Ano A	Matutino	31
2º Ano B	Vespertino	27
2º Ano C	Vespertino	29
3º Ano A	Matutino	32
3º Ano B	Vespertino	26
3º Ano C	Vespertino	28
4º Ano A	Matutino	29
4º Ano B	Matutino	29
4º Ano C	Vespertino	31
5º Ano A	Matutino	39
5º Ano B	Vespertino	35
Educação Especial	-----	08
Total		528

Fonte: Elaborado pela autora (2018), de acordo com dados fornecidos durante a pesquisa.

De acordo com o PPP, a escola promove o contexto da Educação Integral e discute o desenvolvimento integral do aluno compreendendo-o como um sujeito biopsicossocial-espiritual (BRASIL, 2017, p. 17). Desta forma, sua atuação consiste na preparação do aluno para o mundo e suas contradições, fornecendo-lhe instrumento para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Pois, ao trabalhar a visão da pedagogia dos conteúdos, admite-se nesse caso o princípio da aprendizagem significativa²³, partindo do que o aluno já sabe.

Sobre esse contexto, podemos inferir que reflete diretamente nos índices de Desenvolvimento da Educação, conforme tabela do IDEB (Tabela 2), abaixo:

²³ Ausubel (1980) baseia-se na premissa de que existe uma estrutura na qual organização e integração de aprendizagem se processam. Para ele, o fator que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe ou o que pode funcionar como ponto de ancoragem para as novas ideias. A aprendizagem significativa, conceito central da teoria de Ausubel, envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específico, a qual define como conceito subsumor. A palavra “subsumor” não existe em português: trata-se de uma tentativa de aporuguesar a palavra inglesa “subsumer”. Seria mais ou menos equivalente a inseridor, facilitador ou subordinador.

Tabela 2 – IDEB – EMEF Irmã Leodgard Gausepohl – Santarém/PA

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
IDEB Observado	3,5	3,3	4,0	3,8	4,0	5,0	5,0	--	--
Meta Projetada	--	3,6	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	5,8

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com dados do IDEB (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018).

No ano de 2007, não foi alcançada a meta projetada (3,6), sendo observado o IDEB²⁴ de 3,3. Nos anos de 2009 a 2015 percebemos uma oscilação nas metas numa tentativa de aproximação ao que foi projetado. Mas, somente em 2009 e 2015, pontualmente, é que se observa o alcance das metas propostas. Esse alcance pode ser atribuído ao fato da referida escola, durante os anos de 2009 e 2015 ter ações direcionadas que promoveram iniciativas pontuais do Programa Mais Educação. Apesar da escola não atender aos preceitos estipulados pelo Programa no que concerne ao atendimento em tempo integral, ele foi viabilizado em uma estrutura que conseguiu manter o padrão de aprendizagem dos alunos.

O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

Para a compreensão do contexto vivenciado pela atual gestão, podemos inferir que os desafios para a implementação dos programas são diversos, e demonstramos na tabela 3 abaixo os itens que compõe os aspectos mais relevantes desta análise.

²⁴ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, foi criado pelo INEP em 2007, e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

Tabela 3 - Infraestrutura da EMEF Irmã Leodgard Gausepohl – Santarém/PA

Espaço Físico	Quantidade
Secretaria (funciona também como sala de direção/coordenação)	01
Sala dos professores com banheiro	01
Sala do PROUCA (Programa UCA)	01
Salas de aula	10
Maloca (para realização oficinas Mais Educação)	01
Sala Mais Educação	01
Laboratório de Informática	01
Cozinha	01
Depósito alimentos	01
Depósito de guardar louças	01
Depósito para guardar instrumentos da fanfarra	01
Área coberta	01
Quadra não coberta	01
Sanitários para os alunos	06
Transformador de energia elétrica	01
Passarela coberta na entrada	01

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Escola Irmã Leodgard Gausepohl, 2018.

Ao analisar os dados dispostos na **Tabela 3**, podemos inferir o seguinte: a escola possui uma estrutura que necessita de algumas adequações. No espaço onde funciona a secretaria, comporta também o atendimento pedagógico e a mesa da direção da escola. Outro ponto que chama a atenção é a falta de uma sala de diretoria. Todas as demandas que cabem a diretora resolver são encaminhados em um espaço pouco adequado e reservado. A mesma adotava a sala do PROUCA para discutir assuntos mais urgentes (assinar documentos, pauta de reuniões, conversa com pais de alunos, entre outras). Esta sala, era lugar também utilizado pelas crianças para assistirem filmes já que era equipada com central de ar.

A sala dos professores dispõe de mesa e cadeiras para acomodar a todos, possui banheiro, bebedouro elétrico, armário de ferro para acomodar livros e alguns pertences pessoais dos professores e ventilador. O piso foi trocado durante a última reforma (em julho/2018), e a sala ganhou também um novo layout, o que proporcionou mais espaço.

A escola não possui um almoxarifado, lugar reservado para guardar materiais (sejam alimentos ou material de limpeza). Na cozinha da escola ficam dispostos tanto alimentos, louças, quanto outros materiais necessários para limpeza e higiene dos ambientes.

A área coberta é um lugar que faz conexão com a cozinha da escola, espaço destinado a servir a merenda das crianças por possuir duas mesas longas e bancos compridos para acomodar a todos. Neste lugar também é realizado as comemorações que a escola proporciona, suas datas festivas, reuniões, palestras, encontros, entre outros. A maloca é um espaço em alvenaria (meia parede), com complementação de uma tela, coberta de telha de barro,

com algumas carteiras, quadro e um pequeno armário. A sala do Mais Educação é uma sala do primeiro pavilhão. Possui duas mesas grandes com cadeiras na lateral para alunos e professores. O material didático é disposto nos armários e neste espaço também são armazenados os livros da escola, pois não se tem outro lugar para guardá-los.

Na sala do PROUCA, Programa UCA (Programa Um Computador por Aluno), ainda dispomos de carência do equipamento (computadores), visto que as máquinas do laboratório necessitam de revisão técnica periódica e a grande maioria dos computadores individuais não possuem autonomia de funcionamento para as crianças.

3.2 Caracterização dos profissionais da escola

Observando os sujeitos naquele ambiente buscamos caracterizar suas realidades e como os mesmos construíram suas experiências na escola, este foi o primeiro grande desafio. Apesar de ter o aval da gestão, o andamento da pesquisa não seguiu a ordem pré-estabelecida. Por mais que tivéssemos um roteiro organizado, a participação de todos os sujeitos envolvidos na experiência da implementação das políticas de Educação Integral, em destaque os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, não aconteceu conforme havíamos programado.

Durante o percurso da pesquisa tivemos a desistência da Coordenadora Pedagógica em prestar informações e gravar entrevistas. Por esta razão, a mesma não está destacada entre os participantes deste estudo. O momento de acesso aos professores e monitores aconteceu no sétimo encontro, momento em que foram realizadas parte²⁵ das entrevistas e a observação das atividades desenvolvidas na escola.

Para a pesquisa elegemos um total de 08 participantes conforme a seguinte divisão: 05 (cinco) professoras, que atuam na escola, 01 (uma) diretora e 02 (duas) monitoras do Programa Novo Mais Educação. Buscando preservar a identidade das participantes, utilizamos os nomes **Alamanda**, para caracterizar as professoras; **Girassol**, para a diretora e **Antúrio** para as monitoras do programa. Segue abaixo a tabela 4 contendo as informações quanto à formação dos profissionais da escola.

²⁵ As professoras não dispunham de tempo para responder as perguntas das entrevistas. Nossos encontros aconteciam durante o intervalo das aulas, e, mesmo assim, não era todo usado para este fim. As professoras precisavam de um momento de descanso para seu lanche.

Tabela 4 – Caracterização quanto a Formação dos Profissionais da Escola

Formação	Nº Funcionários
Especialistas	12
Graduados	11
Graduandos	04
Ensino Médio	05
Ensino Fundamental	06
Total	38

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados da pesquisa na Escola Irmã Leodegard Gausepohl, 2018.

Segundo os dados revelados pelos entrevistados, 60% deles possui nível superior. Além disso, constatou-se que 32% dos profissionais da escola possuem especialização e todos estão habilitados em nível superior em áreas de acordo com as disciplinas que ministram. Apesar do quantitativo desta tabela não representar o número de entrevistados da pesquisa, resolvemos manter este dado justamente para termos um parâmetro real quanto a formação de todos os profissionais da escola.

3.3 O percurso de imersão no lócus da pesquisa e os eixos de análises

Ao escolher a Escola Municipal Educação Fundamental Irmã Leodgard Gausepohl para a pesquisa, iríamos encontrar logo no primeiro contato com a direção, as condições estruturais de como o Programa Novo Mais Educação está sendo aplicado naquele espaço. Numa conversa prévia com a Diretora, a mesma apresentou o Projeto Político-Pedagógico e, a partir daquele momento iniciamos o processo de estudos.

Apesar de perceber que, a escola dispunha de um campo fértil para a pesquisa foi importante fazer um levantamento teórico de documentos necessários para compreender o que estava pesquisando. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico - PPP, foi essencial, pois é um documento que discute e baliza todas as ações propostas para o contexto escolar. Assim, identificamos que não tinha como dar sequência nos trabalhos se não tivéssemos tido acesso a este documento. Pudemos então, a partir da primeira leitura do PPP começar a desenvolver um novo delineamento para este trabalho.

Dessa leitura, surgiram contextos que foram ao encontro aos objetivos do trabalho principalmente para a compreensão de uma posição assumida pela escola frente às atuais políticas educacionais. Diante dessa nova perspectiva foi que surgiram perguntas com um aprofundamento teórico que evidenciou demonstrar como a escola compreende os programas indutores de educação integral.

A visão que seus profissionais têm a respeito das políticas e o como se dá essa compreensão, só pode ser entendida a partir da elaboração coletiva do PPP da escola. A estrutura atual da escola; os programas que a escola participa; suas necessidades; suas metas e objetivos; o que existe de positividade e quais as vozes que ecoam da escola, todos esses elementos foram encontrados com a leitura do PPP.

No percurso do estudo, identificamos que a escola pesquisada desenvolve projetos abrangendo toda a comunidade escolar, impondo um novo ritmo às práticas pedagógicas. Sendo assim, logo no primeiro contato com a diretora escola dia 22/09/2017, a mesma esclareceu sobre o funcionamento dos programas indutores de Educação Integral na escola. Nessa primeira visita, foi firmado o aceite entre pesquisadora e escola para dar início ao levantamento dos dados da pesquisa. Vale destacar, que este contato possibilitou um diálogo muito próximo com a gestão da escola, contribuindo para uma maior familiarização da pesquisadora com o universo pesquisado, fundamental para o andamento da pesquisa, embora tenham sido necessários mais 30 (trinta) visitas, conforme descrito no diário de observação.

O primeiro contato foi esclarecedor sob diversos aspectos, pois ali estabelecemos como seriam seguidos os demais encontros como organizados no roteiro de observação. O roteiro de observação serviu para caracterizar, conhecer e explorar o ambiente, seus sujeitos e toda a dinâmica do lugar.

De modo geral, foi possível conhecer e perceber diversas nuances que deram o diagnóstico para este estudo, fator primordial para assumir um posicionamento diante dos dados empíricos que surgiram nos primeiros instantes da pesquisa.

3.3.1 A política de Educação Integral na compreensão dos profissionais da escola

Desde o surgimento da instituição escolar, o conceito de educação, as propostas pedagógicas, os modos de ensinar e de aprender vêm se constituindo em novas organizações. Afinal, estamos vivendo novos tempos, que necessariamente exigem novas pessoas para esse cenário em construção.

Diante desse contexto de mudanças urgentes e necessárias, vimos destacar a necessidade da compreensão do conjunto de políticas educacionais implementadas nas nossas escolas. Essa compreensão deve fazer parte de todo o grupo de profissionais da educação.

Desta forma, o que se expõe nesta seção, é o resultado das análises a partir dos dados obtidos, em que se buscou compreender como os sujeitos envolvidos percebem a

construção da experiência de implementação dos programas indutores de Educação Integral na Escola Municipal Irmã Leodgard Gausepohl, no município de Santarém-Pará.

Durante as entrevistas com as professoras da escola, indagamos sobre qual a sua concepção de política de Educação Integral em Tempo Integral e de acordo com as definições do eixo de análise “Compreensão da política de Educação Integral” seguem trechos da entrevista evidenciando o que os profissionais da escola compreendem sobre o assunto.

Alamanda 1: Pra mim, educação é um conjunto de fatores. Até a criança se considerar pronta existe um longo processo por trás disso. Trabalho nessa escola e vejo que o contexto de educação integral ainda precisa ser mais discutido (p.1).

No que se refere ao entendimento dessa professora sobre a política da Educação Integral, a mesma reconhece que para a criança alcançar um desenvolvimento pleno, há a necessidade de um conjunto de fatores, que supomos que seja infraestrutura, material didático, uso de tecnologias, territórios educativos, entre outros, entretanto, na sua perspectiva isso depende de um longo processo, o qual exigirá tempo e discussão de todos os envolvidos.

Para ampliação da oferta do ensino integral é imprescindível a melhoria da qualidade da rede pública de educação, e, é claro também, uma compreensão mais ampla sobre o conceito de Educação Integral, se a mesma está realmente sendo trabalhada uma concepção de Educação Integral numa perspectiva do desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes e dos jovens, já que o desenvolvimento acontece durante a vida toda, e é promovido por todas as experiências educativas que se possam oferecer para esse público.

Arco-Verde (2012) afirma que, não basta apenas implantar a política de educação integral, importa saber como a escola vem desenvolvendo suas experiências com alunos e professores nessa organização da ampliação dessa nova jornada diária, “precisa de argumentos teóricos, de elementos que demonstrem pedagogicamente o valor dessa forma de organização do tempo escolar e as consequências que traz para a escola, para os professores, para a comunidade e, principalmente, para os estudantes (ARCO-VERDE, 2012, p. 92).

Compreendemos, portanto, que é preciso compreender o sentido do novo e suas contribuições no processo educativo. Inovar por inovar, sem definir claramente os objetivos, incorre num erro grave quando se discute o processo de ensino aprendizagem.

Com um certo distanciamento entre os conceitos de políticas de educação integral e os programas de educação integral, as professoras tentam alinhar um caminho sem, contudo, se aprofundar na questão, como discorre a professora Alamanda 4.

Alamanda 4: Educação é formar um indivíduo capaz de articular com as demandas do mundo. Um indivíduo capaz de construir seu projeto de vida. Quando se fala em educação integral é disso que estamos falando. No contexto da escola, de uma forma geral ainda precisamos de uma melhor estrutura arquitetônica, física, a formação continuada dos professores, por que esses alunos, como é que eles vão ficar o dia todo na escola, qual é esse processo pedagógico, como a escola vai estar organizando pedagogicamente pra ficar com esses alunos manhã e tarde nessa formação integral (p.2).

Para Alamanda 4, esse conceito alcança outras dimensões a partir do momento em que só será possível educar quando essa mesma educação for capaz de formar e articular conhecimentos diferenciados com as demandas do mundo e o educando for capaz de construir o seu projeto de vida. Paro (2009) diante dessa possibilidade argumenta que,

se quisermos produzir um sujeito, um ser autônomo, **não se pode produzir em processo de produção que não seja autônomo**, como é o da escola que temos hoje. Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta (PARO, 2009, p. 18-19).

Essas novas articulações promovem a ampliação de repertório dos jovens. É a Educação Integral na perspectiva do desenvolvimento integral. A partir do desejo, da autonomia e da escuta dos jovens, do direito à cidade, da abertura à diversidade, da percepção do mundo do trabalho, da construção do conhecimento mediados pelo olhar atento do professor, podemos construir uma Educação Integral.

Como a experiência de educação integral está sendo vivenciada em diferentes contextos históricos, Godoy (2013, p. 145) destaca que “[...] para a educação integral, impõe a necessidade de discussão sobre a gestão democrática, considerando a escola de tempo integral, como espaço integrador de circulação de saberes”.

Por esta razão, e, para esclarecer as colocações das professoras, Godoy (2013, p. 151) nos orienta que “compreender a concepção de políticas de educação integral e de escola de tempo integral no Brasil, vivenciadas na contemporaneidade, requer investigar os diferentes tempos históricos [...]”. Daí se percebe a importância do tempo para o amadurecimento e compreensão de diversos contextos quando se trata de educação²⁶.

²⁶ Importante destacar que também se evidenciam nessa abordagem, a formação inicial e continuada do professor. Iremos aprofundar a questão em outra seção do estudo.

Alamanda 2: A educação integral é uma proposta do MEC (Ministério da Educação) justamente com o propósito de expandir o conhecimento do aluno de uma forma integral. Não somente no que diz respeito a tempo do aluno na escola, mas sim, a formação humana integral em todos os aspectos (seja ele tecnológico, técnico, profissional, cidadão) e a escola... eu vejo que... o papel da escola sempre foi esse na minha opinião (p.1).

Quando a professora Alamanda 2, defende seu ponto de vista ao abordar a educação integral como uma forma de expandir o conhecimento do aluno, ela exige que isso seja feito em todos os aspectos da vida desse estudante. Tal argumento corrobora a compreensão de Gadotti (2009, p. 21) que afirma que “o ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo da vida”.

Alamanda 5: Eu particularmente não conhecia muita coisa de educação integral em tempo integral, mas depois observando o trabalho das monitoras do programa percebi o quanto elas criam atividades diferentes com as crianças e daquele momento em diante ficou mais clara essa questão da educação integral. Eu aprendi muito em participar do programa (p. 2-3).

Na fala da professora Alamanda 5, se percebe a importância do trabalho colaborativo e a aprendizagem sendo fortalecida através da observação dos seus pares. Assim podemos compreender que a aprendizagem por observação, conforme Lortie (1975 apud FLORES, 2010, p.183), associada às predisposições pessoais, às imagens sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre o que significa ser professor, constitui um elemento central para a compreensão do processo de aprender e ensinar.

Fica evidente que não é só pensar atividades diversificadas que se está contemplando ao que preceitua o programa. O professor deve ter uma intencionalidade no contexto da sua prática, como também, entender sua proposta e aplicação em sala de aula.

Alamanda 3: Se nós levarmos pro lado do ensino em si, da aprendizagem, dos processos intelectuais e pedagógicos, essa lei ela só vem a complementar o que a própria LDB coloca, se eu não me engano, no seu artigo 5º que fala sobre essa formação humana e integral. Essa é minha concepção de educação. Mas que pena que alguns sistemas de ensino, eles ainda concebem esse tipo de educação desarticulada, ou seja, acham que a formação integral ou a escola de tempo integral é uma coisa e o ensino e a aprendizagem integral é outra coisa, o que não é (p.1-2).

A concepção de educação defendida pela professora Alamanda 3, envolve tanto aspectos legais, quanto a necessidade da articulação de setores para a concretude desse direito básico. Vimos um avanço significativo para a compreensão e redução das distâncias entre o que diz a Lei, e, como de fato ela é interpretada. Sua fala retrata características da necessidade de

aprendizagem dos processos intelectuais e pedagógicos no qual se busca entender o ser humano em todas as suas dimensões.

Para a gestora da escola, identificada neste trabalho por Girassol, sua percepção e compreensão da política se pauta sobre pontos que esta considera importantes para a sua efetivação.

Girassol: [...] no meu entendimento eu vejo assim, a oferta da escola integral eu creio que não é só o preparo do prédio pra criança passar o dia inteiro na escola. É ter o que oferecer a essa criança, é preparar professores. [...] Como manter o nosso aluno na escola em tempo integral se não tem o que oferecer. Se a gente não oferecer uma merenda saudável para essa criança, é difícil a gente segurar e conseguir algo melhor dele (p. 17-18).

A gestão da escola elencou pontos que fazem valer a pena implementação e efetivação do programa na escola. Esta ressaltou em ordem de importância que a merenda vem em primeiro lugar, antes mesmo da infraestrutura. Na sua concepção, por ser uma escola com uma população carente, a merenda deve ser, antes de tudo atraente, pois segundo ela, as crianças necessitam de uma alimentação balanceada.

Girassol: [...] temos que oferecer coisas diferentes do que ele já faz na sala de aula pra poder chamar a atenção dele, porque senão ele vem uma semana, na outra, não vem mais, ele não vai achar interessante (p.18).

Outra questão colocada pela diretora, é o oferecimento de atividades diferenciadas daquelas vistas na sala de aula, com professores habilitados para realizar essas atividades. Esta considera relevante a formação dos professores para que possam desempenhar seu trabalho com mais propriedade.

Nesse contexto, elementos da vida desses profissionais estão ao mesmo tempo imbricados com tudo o que acontece na rotina da escola. Não temos como separá-los. Ao fazermos a análise percebemos que o dia-a-dia da escola é repleto dessas representações e um número de papéis são assumidos por seus sujeitos. Dessa forma, o quadro 6 registra parte do diário de observações que retrata elementos da dimensão subjetiva pessoal.

Quadro 6 – Registro Diário de Observações – Dimensão Subjetiva / Pessoal

Dia	Contexto Observado
22/09/17	Ao chegar à escola já estava na hora do recreio das crianças. Na quadra haviam alguns alunos desenvolvendo atividades esportivas com os monitores do Programa. Observei que enquanto alguns professores ficavam com as crianças na sala de aula, outros estavam na sala dos professores. Após o sinal, os alunos se dirigiram para as salas de aula. Os monitores guardaram os materiais (bola, corda, cones, bambolê, etc.) na sala dos professores e saíram da escola (p.1).
01/03/18	Primeiro dia de aula do ano letivo de 2018. A diretora reuniu todos os pais e alunos na área da escola para alguns pronunciamentos de como seria o ano de estudos. Após alguns informes a mesma iniciou a chamada de todos os alunos por turma, e assim que foi concluída a chamada, os alunos se dirigiram as suas salas de aulas, acompanhados pelo professor. Neste mesmo dia foi a apresentação da nova professora de educação especial. A mesma recebeu a lista com os nomes dos alunos e a descrição de suas necessidades para o atendimento durante o ano letivo (p.7-8).
15/03/18	Ao chegar à escola encontrei as professoras (Mediadoras) ²⁷ do Programa Mais Educação na mesa do pátio da escola. As mesmas estavam organizando as tarefas. Enquanto isso as crianças estavam em fila para receber a merenda. Era 09h30min da manhã. A merenda servida neste dia foi sopa de carne (p.19).
23/03/18	Cheguei à escola às 08h30min. A diretora estava arrumando o pátio da escola (varrendo, organizando e limpando cadeiras). Era para uma palestra para as turmas do 4º e 5º ano, com os profissionais de uma empresa de energia da cidade. A palestra tratou sobre o uso de energia consciente e segurança com equipamentos elétricos. A turma do 3º ano foi para a sala do PROUCA assistir filme.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros do diário de observação (2017/2018).

Os contextos observados confirmam que cada profissional da escola compreende seu papel e dá sentido através da sua prática. Toda a organização do espaço e suas relações estabelecem uma interação mediada pelos papéis assumidos por cada profissional. O tempo utilizado para cada atividade é o responsável por essa organização. E, ao se discutir o contexto da política, a mesma se mistura à história de vida desses profissionais. Como veem e, como são vistos no ambiente da escola. Como se relacionam e, como estabelecem interação com a dinâmica da vida no ambiente escolar.

Marcados pela presença do tempo, pelo som do “sinal”, que delimita todas as atividades propostas, os profissionais da escola e os alunos são conduzidos a outros espaços de aprendizagens. Se num determinado momento estão na quadra de esportes, num outro, dirigem-se as salas de aula, onde outros elementos organizados fazem parte da construção da sua aprendizagem. Acontece da mesma forma para o professor: se num momento estão com os

²⁷ No ano de 2018 houve a mudança na nomenclatura de “monitoras” para “mediadoras”. Essa mudança ficou conhecida por meio de uma reunião com as coordenadoras do programa na Secretaria Municipal de Educação-SEMED.

alunos, noutro estão compartilhando conversas e trocas de experiências com seus colegas de profissão.

Para André (2012, p. 16), “o estudo da prática escolar não pode se restringir a mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática [...]”. André (2012, p. 16) reforça dizendo que

A dimensão subjetiva abrange a história de cada sujeito, manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, por meio das quais ele age, se posiciona, se aliena, se comunica. Daí a importância de se estudar o indivíduo em dada situação socializadora, isto é, verificar como se concretizam, no dia a dia escolar, os valores, sentidos e significados produzidos pelos sujeitos (ANDRÉ, 2012, p. 16).

Assim, é possível intuir que a compreensão que os profissionais da escola têm a respeito da política se dá a partir de um contexto do qual eles fazem parte, a partir de elementos do seu cotidiano é que se formam ambientes macros para o entendimento do mundo ao seu redor. Daí a importância da construção de um cotidiano consistente, repleto de conexões, onde professor e aluno se completam, aprendam, dialogam com diversos significados de mundo.

Também se percebeu que as relações estabelecidas no ambiente escolar se sustentam no trabalho colaborativo com base na observação de seus pares. Outro fato importante para essa compreensão foi à inserção da figura do monitor nesse ambiente, e a partir daí a criação de atividades diferenciadas e direcionadas para uma intenção pedagógica.

3.3.2 As mudanças na rotina da escola com a implantação da política de educação integral

Uma escola para fazer educação integral não necessariamente ela precisa ter programas inseridos na sua rotina. O que vai fazer essa diferença é como se dá o trabalho dos profissionais da escola levando em consideração sua carga horária e a ampliação da jornada que obrigatoriamente os programas contemplam. O Programa Mais Educação, proposto pelo Governo Federal tem defendido que a Educação Integral é um dos caminhos traçados pelas políticas públicas para atingir metas de uma educação de qualidade. O Programa Mais Educação vem evidenciar estratégias do Governo Federal, no sentido de proporcionar um ponto de partida para o debate sobre os significados políticos e pedagógicos quando se discute a ampliação do tempo nas escolas brasileiras.

Outra questão que propôs mudanças significativas e desafiantes para professores e gestores, e está disposto no Plano Municipal de Educação (2015/2025), aborda o ingresso de crianças, aos seis anos de idade, no Ensino Fundamental.

A divulgação pública dos resultados de avaliações em larga escala, com a Prova Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização- ANA, também provocou os gestores a explicitarem, de modo mais objetivo, as estratégias para melhorar a aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino (Plano Municipal de Educação, p.50).

No texto Referência para o Debate Nacional (2009) quando se discute sobre a formação de educadores, na perspectiva da Educação Integral, enfatiza-se a atuação do educador numa estreita relação com o mundo, com o conteúdo que ministra, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. Define-se também o educador como um ser que vê em seus alunos, possibilidades e processos em realização. Tais características não são adquiridas sem uma intencionalidade, sem que se trabalhe com essa perspectiva através de estudo e de formação.

Outra mudança na rotina da escola foi impulsionada pela figura do monitor, que assume o papel de educador de práticas educativas não escolares, não formais, promovidas pela implementação do Programa Mais Educação. Para o programa, esse profissional assume também a identificação de educador social.

Durante a aplicação da entrevista com os monitores, elencamos algumas colocações sobre as mudanças na rotina da escola, que serviram para analisar como se deu a percepção de uma nova estrutura no ambiente educacional.

Ele veio mais pra acrescentar. Nós estamos sentindo dificuldades em termo, porque a escola, ela apoia, mas não tem estrutura, então nós temos que fazer de um modo que todas as crianças têm que ser atendidas, principalmente os alunos da tarde, porque os alunos da manhã, eles já estão aqui na escola, e tem mais facilidade, de nós lidarmos mais com eles. Agora o pessoal da tarde sente dificuldade, porque nós estamos em outras escolas para ser atendidas. O nosso horário de atendimento é dividido entre duas escolas (Antúrio 1, monitora de matemática, p.12-13).

Para a monitora do programa, a necessidade de atendimento em duas escolas impossibilita a prestação de um trabalho de qualidade. Esta reconhece a importância do programa e, ressalta como condição primeira para considerar os dois públicos, a implantação de uma escola de um turno só. Ainda prevalece fortemente na base das escolas brasileiras a perspectiva do turno. O grande desafio que se impõe é entender a dinâmica da escola de turnos e a política de educação básica de dia inteiro.

Eu percebo que ainda falta muita coisa pra isso realmente acontecer na escola. A gente tem que se dividir para atender duas escolas, nosso tempo é curto demais pra resolver tanta coisa. Não sei como seria se fosse em tempo integral (Antúrio 2, Monitora de Português, p.13).

Apresenta na fala da Antúrio 2, uma certa dúvida quanto a implementação de ações para o funcionamento concreto do programa. Ela demonstra não se identificar capacitada para resolver todas as demandas, caso o tempo integral estivesse em vigor na escola. Como se a divisão do seu tempo impactasse negativamente em seus rendimentos mensais. Nesse caso, teria obrigatoriamente, que fazer a opção por uma escola em detrimento de outra. Outro ponto sensível ao se discutir o tempo integral nas escolas - o contrato de trabalho dos profissionais da educação - e sua dedicação exclusiva a uma determinada unidade escolar.

A análise desse material empírico se orienta através da dimensão Institucional/Organizacional, que de acordo com André (2012, p. 17):

[...] envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar (ANDRÉ, 2012, p. 17).

As influências que a escola vai assumindo ao longo do tempo são decisivas, e vão delineando um modelo organizacional que afeta diretamente o ensino em sala de aula. Ao analisar esses dois mundos (Organizacional e Social), percebemos pessoas articulando contextos e promovendo ajustes, ou elos de ligação, justamente para se moldar ou encontrar soluções para as diversas dificuldades.

André (2012), relaciona que pode haver influências mais indiretas, como as políticas educacionais, as pressões e expectativas dos pais e da população com respeito à educação escolar; ou mais diretas, como a posição de classe, a bagagem cultural e os valores de cada sujeito que faz parte desse contexto. “A dimensão institucional age, assim, como um elo de ligação entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola” (ANDRÉ, 2012, p. 17).

De acordo com as definições do Eixo de Análise “As mudanças na rotina da escola”, seguem trechos da entrevista evidenciando o que os profissionais da escola compreendem sobre o assunto.

[...] eu vejo assim [...] a escola ela tem um espaço, só que ela não está [...] não tem aquela acessibilidade pra gente usar os espaços com as crianças né...por exemplo: a gente tem uma quadra que a gente vai fazer uma atividade na quadra, tem que ser logo cedinho, a tarde não tem como desenvolver a mesma atividade para os alunos da tarde. Geralmente o que é feito de manhã, não tem como fazer a tarde, porque tem o sol, os espaços da escola eles ficam muito ensolarados, fica muito quente, aí não tem como (Alamanda 1, p.8).

O que podemos perceber, na fala da professora Alamanda 1, quando discorre sobre os desafios enfrentados com a mudança na rotina da escola, é que esta lança mão do improviso para superar as dificuldades encontradas. Apesar de existirem os espaços, estes não estão adaptados para atenderem as crianças em todos os tempos. Sua fala retrata uma realidade presente na maioria das escolas públicas do nosso município.

Sobre isso, Guar (2009, p. 66) reforça que:

Ampliar o olhar sobre as possibilidades de educao para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela; apenas aponta que as demandas de educao e proteo poderiam ser mais bem atendidas com a articulao entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educao (GUAR, 2009, p. 66).

Transformar os espaços educativos e priorizar uma infraestrutura que contemple o atendimento às necessidades dos estudantes  o que preconiza a estratégia 6.2 do Plano Nacional de Educao - PNE 2014/2024 já apresentada nessa dissertao.

Percebemos na fala da Alamanda 2, que ao debater as mudanças na rotina da escola, a presença do tempo e dos espaços necessários para o desenvolvimento das atividades, se fazem muito presentes.

Alamanda 2: Essa transformao seria muito interessante se realmente acontecesse conforme a gente planeja. A escola ela tem espaço, mas em compensao ela não oferece assim uma forma pra gente utilizar fora da sala de aula. Esse ano, por exemplo, na questão do laboratório de informática que a gente tem n, a TV, o Datashow tem algum problema, ai não tivemos muito acesso, que geralmente, a maioria das vezes a professora (...) utiliza a TV n pra trabalhar as atividades na aula de informática e não tivemos mais, eu pelo menos, que eu gostava muito de utilizar a TV. Eu gosto de trabalhar os assuntos principalmente de ciências e geografia, eu gosto de falar o assunto na sala e depois mostrar pra eles e esse ano não tive muito, não tive acesso. Porque sempre quando eu queria, eu tinha que vir agendar e na maioria das vezes a professora (...) ela estava precisando do espaço. Nas outras vezes a gente acompanhava as crianças nas aulas de informática e esse ano nós não podemos [...] não tivemos mais essa oportunidade de acompanhar as crianças na aula de informática, no caso eles vão sozinhos com a professora (...), eu ficava com uma parte (na sala) e depois de 45 minutos vinham o restante, aí eu fazia a troca. Nesse intervalo eu tinha que esperar. O que eu fazia nesse intervalo? Eu corrigia as tarefas das crianças, e se sobrasse tempo eu verificava as leituras pra quando terminasse os 90 minutos a gente dava continuidade a nossa atividade daquele dia (p.8-10).

Essa necessidade de tempo e espaço para a realizao de suas atividades, conforme demonstrado na fala da Alamanda 2, de certa forma impõe a obrigao em fazer alguns ajustes no planejamento diário para adequá-lo a uma continuidade. Moll e Leclerc (2012, p. 23), justificam que,

A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratizao dos

conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento. A potência do conceito de educação integral também representa insumo para a qualificação do tempo diário, em termos da abordagem da base comum nacional nas diferentes áreas de conhecimento, saberes contemporâneos, metodologias, mobilização de atores sociais, profissionais, articulação entre escola, família, comunidade e espaços educativos (MOLL; LECLERC, 2012, p. 23).

A priori, a inexistência de um sistema organizado, não descaracteriza em nada a qualidade dos processos pedagógicos mediados pelas professoras, por prevalecer fortemente no interior da escola, a perspectiva de um modelo de aula composto por turnos, com uma forte imposição de tempos, percebemos o compromisso com as diversas tarefas assumidas por toda a escola.

Alamanda 3: Diariamente diversos desafios são colocados pra gente. Não temos uma quadra coberta para atividades com os alunos, pois o sol impede que realizemos recreação e jogos na quadra. Às vezes é preciso tirar as crianças da sala de aula, é muito quente. As crianças precisam de atividades diferentes. Nosso maior desafio é este, não temos espaços adequados (p. 10).

Diante do exposto por Alamanda 3, percebermos que os desafios enfrentados durante sua rotina, a impedem muitas vezes em dar continuidade em suas atividades, e em contrapartida impulsiona a pensar alternativas em como ajustar suas demandas diárias para outras atividades que deem conta de promover a aprendizagem do aluno.

Marques (2017), faz referência a esse contexto e observa que além do tempo em sala de aula, existe um outro tempo também muito importante para o professor: o planejamento e a preparação de materiais.

O fato de a atividade docente não se realizar somente no local de trabalho é outro aspecto que a diferencia. São necessárias ações anteriores à atividade na escola, como o planejamento e a preparação de materiais, e ações posteriores, como a correção e a avaliação de tarefas. Além desta extensão de horário, a atividade docente está condicionada aos diversos saberes do professor. Por isso, todas as atividades relacionadas à apropriação de conhecimentos que o professor realiza podem contribuir com o enriquecimento das ações desenvolvidas em sua prática cotidiana (MARQUES, 2017, p.142).

Diante do exposto, é importante pensar a atividade docente como um processo que envolve diversas demandas. A prática do professor não é um ato isolado. Por isso mesmo, a falta de infraestrutura conforme colocado por Alamanda 4, impacta diretamente no desenvolvimento e organização do seu trabalho.

Alamanda 4: Apesar de termos colegas que se esforçam para realizar atividades lúdicas, ainda esbarramos na falta de infraestrutura adequada. Trabalhamos com crianças que naturalmente pedem atividades diferenciadas. Na sala de aula, às vezes

perturba o professor da sala ao lado, e por isso muitas vezes deixo de realizar algumas brincadeiras, principalmente quando vejo que ele também está realizando algo diferente na sala dele. Fica muito barulho nesse caso (risos) (p. 10).

Para Alamanda 5, a questão da infraestrutura define toda a dinâmica da sua aula. Planejar se torna mais tranquilo quando você sabe o que esperar da atividade proposta.

Alamanda 5: Pra mim uma escola deveria ter toda a estrutura necessária para funcionar bem. O que não é o caso das nossas escolas municipais. A escola já deveria ser pensada para funcionar dessa forma: quadra esportiva, mini auditório, refeitório, banheiros amplos, lugar para os pais esperarem seus filhos, lugar coberto para as crianças se movimentarem de um lado para o outro da escola, essas coisas são importantes para a escola (p.10-11).

Deve-se destacar nas colocações das professoras que as políticas públicas existem para pensar soluções que de alguma maneira igualem as oportunidades entre os filhos da classe trabalhadora e os filhos da classe média. Pensar em igualdade de condições para essas duas classes de crianças e profissionais que também estão na escola e enfrentam igualmente dificuldades, é o que se espera das políticas públicas.

Como prioridade para essa construção, Mauricio (2009, p. 54-55) defende que “a educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias”. Diante disso, a necessidade exposta pelas professoras cria evidências que a escola é um organismo vivo, que vivencia elementos ao mesmo tempo conflitantes e necessários em defesa da educação.

Alamanda 2: Como disse anteriormente, por não existir algo concreto que realmente seja observada essa mudança na escola, na sua estrutura, nosso papel ainda se encontra do mesmo jeito. Parece que nada está acontecendo de efetivo nesse sentido. Por isso o nosso papel e a nossa prática permanecem do mesmo jeito, apesar das adaptações e de todo esforço em sala de aula (p. 5).

A realidade se manifesta na fala da Alamanda 2, ao se pronunciar sobre as alterações na sua rotina de trabalho. Para a professora, apesar de diversas adaptações e esforço, não percebe mudanças significativas “nosso papel ainda se encontra do mesmo jeito”.

Dentre os desafios diários enfrentados pelas professoras, está o esforço em realizar atividades lúdicas sem o atendimento à infraestrutura necessária para isso. Para elas, ficou evidente que o contexto da política conforme está na lei, não está acontecendo de modo efetivo na escola. Para Caria (2011, p. 13) “Os acordos e combinados estabelecidos oralmente entre os professores é que de fato prevaleciam e caracterizavam a identidade da escola” .

Alguns pontos merecem destaque nas falas das professoras ao abordar o contexto das mudanças na rotina da escola diante da implantação da política de Educação Integral, vários fatores podem ser observados: quando as mesmas reconhecem que a escola dá o apoio necessário, mas não tem estrutura; as monitoras demonstram insatisfação ao dividir seu tempo entre duas escolas; a escola tem espaço, mas não tem acessibilidade; as professoras manifestaram que a mudança só é interessante se estiver conforme o planejamento.

Importante perceber que ao expor sua compreensão sobre as mudanças na rotina, necessariamente, a análise desse contexto leva os profissionais a compreenderem outras dimensões do seu trabalho. Uma nova configuração de espaço educativo começa a ser formatado entre os professores.

Bruno (2012, p. 71) fala desse desejo de mudança que é constante nas escolas:

A questão da mudança constitui uma das temáticas essenciais em educação, pois educar é antes de tudo alimentar a esperança de que o outro e nós mesmos podemos mudar ampliando nossa possibilidade de convívio e de conhecimento sobre o real (BRUNO, 2012, p. 71).

Alinhar as reflexões das professoras, encontrar o caminho, buscar alternativas e eliminar preconceitos, falta de tempo, enfim, criar um plano, traçar metas compatíveis e desconstruir o modelo de escola que ainda permeia o imaginário dos profissionais da escola, como sendo lugar de limites, regras rígidas e conteúdo, se constitui um propósito da maioria dos profissionais da educação.

No Quadro 7, temos a descrição de alguns excertos, referente ao contexto observado, no qual retratam aproximações desses registros com a dimensão Institucional/Organizacional, conforme segue:

Quadro 7 – Registro Diário de Observações – Dimensão Institucional/Organizacional

Dia	Contexto Observado
14/03/18	As monitoras do PNME estavam na sala dos professores fazendo a seleção dos alunos para o desenvolvimento das atividades. Desde o nosso último encontro elas estão acompanhando a atividade dos professores na sala de aula, para detectar deficiências de aprendizagem nos alunos. Em visita às salas de aula, as monitoras olham os cadernos, conversam com as crianças, falam sobre o programa e como serão conduzidas as aulas. A coordenadora pedagógica estava na escola hoje. A mesma não acha muito conveniente gravar entrevista. Quando falei no assunto, ela ficou distante. A diretora estava na sala dos professores organizando o painel para decoração dos informes da escola.
28/03/18	Cheguei a escola às 08:30 da manhã. A coordenadora pedagógica estava acompanhando atividades na turma do 4º ano. A professora da sala ministrava uma aula de geografia e os alunos estavam copiando o exercício. Tinham em torno de 25 crianças na sala de aula. O acompanhamento realizado pela coordenação pedagógica é uma atividade planejada e prevista em seu calendário de atendimento. As visitas às salas do 1º ao 5º ano e a distribuição do seu

	horário é da seguinte forma: (1º ao 3º ano – 2 horas mensais); (4º ao 5º ano – 2 horas mensais); com a pré-escola é uma visita diagnóstica, sem planilha de acompanhamento. A coordenadora apenas observa. Sua maior dificuldade, segundo relato informal, é que ao assumir dois turnos na escola, seu horário não contempla um bom atendimento.
16/04/18	Percebo que a escola encontra diversos desafios a transpor. O primeiro deles é encontrar um equilíbrio no relacionamento entre seus membros. No momento em que novas tendências se incorporam à rotina da escola, professores e gestor sentem-se um pouco incomodados com a possibilidade de mudança em suas práticas pedagógicas. O que reforça mais ainda a ideia de que mudança não é considerada bem-vinda. As resistências ao novo são projetadas de forma sutil.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros do diário de observação (2017/2018).

A partir de uma reflexão analítica, os registros no diário de observação apontam contradições entre o que se observa e o que foi coletado nas entrevistas. Elementos que emergem desse contexto, evidenciam que nem sempre estão muito claros as relações e o desejo por mudanças na escola.

Tomando como ponto de partida, e reconhecendo que os registros observados, evidenciam dilemas que surgem no relacionamento dos profissionais, apontando conflitos entre a responsabilidade profissional e seu compromisso no contexto da escola, vimos destacar algumas características quanto a percepção dos seus sujeitos.

A primeira delas, é a questão do equilíbrio no relacionamento entre os membros da escola. Sabemos que esse é um dos pontos mais conflitantes no contexto da educação. Por mais que tenham diversos estudos que mostre ou evidencie os desafios do relacionamento entre professores e alunos, penso que ainda faltam pesquisas mais aprofundadas sobre as inter-relações pessoais entre os profissionais da escola.

Souza (2015), defende que o ponto principal para a criação de um espaço harmônico, seja o trabalho coletivo, no qual seus membros reconheçam sua coletividade.

Não há como pensar na escola como espaço coletivo se seus atores não a compreendem dessa forma, não viabilizam a grupalidade. Esse fato torna-se uma das impossibilidades de um movimento de transformação. Quando esse movimento não está presente, o diálogo não se torna possível, os conflitos negativos se sobressaem, o desrespeito impera (SOUZA, 2015, p.58).

A segunda questão é quanto ao incômodo causado pelos professores com a possibilidade de mudanças em suas práticas pedagógicas. Percebemos durante as observações, algumas manifestações contrárias ao cenário de mudanças que estava se desenhando na escola, e que de forma sutil, boicotavam possibilidades de crescimento, parcerias, trocas ou formas de realizar suas atividades.

Souza (2015), fazendo uma reflexão sobre a questão, nos desperta para algo que prejudica a escola como um todo: a não percepção de um contexto coletivo e a alienação de seus membros no individualismo.

De que maneira essa alienação se apresenta na escola e impossibilita o desenvolvimento da consciência dos sujeitos? A nosso ver, as atividades dos profissionais da educação vão se esvaziando de sentidos, na medida em que eles vão se entregando às situações vivenciadas no cotidiano e não se identificam com aquilo que fazem ou consideram que fazem o seu melhor e não há outra possibilidade de realizar tal atividade (SOUZA, 2015, p. 59).

Diante disso, pudemos apreender que, mais do que as mudanças impostas pela legislação, o que impulsiona alterações significativas na rotina da escola, são as relações vividas por seus profissionais. Vimos também que o professor é um agente atuante no processo educacional, e por ele perpassa movimentos que ressignificam sua prática pedagógica, e que, de maneira nenhuma, podemos deixar a desordem humana atingir o espaço e o universo das relações na escola.

3.3.3 A compreensão do trabalho pedagógico na articulação entre as políticas e o projeto pedagógico da escola

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para leva-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (ALBINO, 2006).

A partir da década de 80, com a abertura democrática do país, houve a conquista das instituições escolares no sentido de promoção e autonomia para a discussão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico. O instrumento orientador desse debate que deu embasamento a referida autonomia foi garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e estimulada, sobretudo, pelas políticas nacionais de formação de professores, que, segundo Rigo (2016), colocam as escolas diante da possibilidade de mudanças curriculares para buscar uma identidade singular, articulada às aspirações da comunidade em que se insere.

Ainda, segundo Rigo (2016), a configuração de escola que se assume na modernidade tem um propósito de comprometimento que considera o PPP dentro de um processo de construção contínua, e ao mesmo tempo vive tensões provenientes desse movimento. Rigo (2016, p. 56), complementa dizendo

Temos discutido longamente, na história da escola, a sua estreita relação com a modernidade. Ela, que foi pensada e estruturada como uma instituição capaz de executar efetivamente o projeto moderno, mantém hoje características resultantes desse pensamento fundante, mas, ao mesmo tempo, vive as contingências de um tempo que parece dissolver tudo o que é sólido, prevalecendo a provisoriedade e a fluidez. Isso tem intensificado a necessidade de as escolas se organizarem em torno dessa questão, a fim de amenizar as dificuldades que enfrentam para dar conta da sua tarefa social de ensinar e educar (RIGO, 2016, p. 56).

Fazendo uma análise com a visão de Balman (2009) no que se refere a modernidade, e aproximando-se mais do termo cunhado pelo autor “modernidade líquida”, nosso diálogo se vê diante de uma sociedade moderna que, de certa forma instrumentaliza a educação. Para Balman (2009, p. 663-674),

A educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para ser úteis, devem ser contínuos e durar toda a vida. Nenhum outro tipo de educação e/ou aprendizagem é concebível; a “formação” do próprio eu, ou da personalidade, é impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto (BALMAN, 2009, p. 673-674).

Balman (2009, p. 682) complementa dizendo que “é preciso uma educação permanente para dar a nós mesmos a possibilidade de escolher. Mas temos ainda mais necessidade de salvar as condições que tornam a escolhas possíveis e ao nosso alcance” . Vasconcelos (2000, p. 169), conceitua o instrumento orientador da escola e direciona para a seguinte reflexão:

Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se caracteriza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade (VASCONCELOS, 2000, p. 169).

Segundo Veiga (1998), a construção do projeto político pedagógico é entendida como a própria organização do trabalho pedagógico²⁸ da escola como um todo. Por essa razão o Projeto Político-Pedagógico precisa contemplar a missão, a clientela, os dados sobre aprendizagem, a relação com as famílias, às diretrizes pedagógicas e os planos de ação da

²⁸ Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Percebe-se, então, não haver como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento. Afinal, se os sujeitos estudantes ingressam na escola é porque intencionam aprender. E aprender é um complexo movimento de linguagens em interlocução, subjetividades em interação e historicidades que se entrelaçam, no intuito de ampliar as compreensões de mundo, inserirem-se, cada vez mais, na cultura e “genteificar-se” ainda mais (FERREIRA, 2008, p. 178).

escola. Por ter tantas informações relevantes, o Projeto Político-Pedagógico se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação que todos os membros da equipe gestora e pedagógica devem consultar a cada tomada de decisão.

Veiga (1998, p. 2) ressalta ainda que “é preciso entender que o PPP da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula”. O PPP perpassa por todas as ações da escola, interfere diretamente no cotidiano escolar.

Gandin (2001), defende a ideia de um planejamento de proposta pedagógica pautado no trabalho coletivo, criativo, novo, que tenha processos definidos para o alcance dos objetivos esperados. Ele ainda ressalta que isto não acontece assim tão fácil. Corte (2016, p. 19), num diálogo mais próximo e atual defende o PPP seguindo a mesma linha de pensamento:

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento decorrente do processo de ação-reflexão-ação, no qual é necessária a participação conjunta de todos os segmentos da escola para a sua construção e consecução. Para tanto, a comunidade escolar precisa ter consciência da importância e da necessidade desse documento norteador das práticas pedagógicas e dos resultados educacionais a curto, médio e longo prazo (CORTE, 2016, p. 19).

Dado o exposto, o Projeto Político-Pedagógico da escola Irmã Leodgard Gausepohl, referente ao triênio 2015-2017, foi analisado a partir da compreensão do trabalho dos profissionais da escola na articulação entre os Programas Mais Educação e o Novo Mais Educação. Nesta perspectiva de construção, e como justificativa para a efetivação do documento na escola, o PPP (EMEIEF Irmã Leodgard, 2015/2017), prevê que suas ações propostas devam ser pautadas num processo coletivo e democrático.

A intenção é que a escola exerça a sua autonomia e assuma o compromisso de construir seu Projeto Político Pedagógico (PPP), embasado na coletividade, sendo que, os sujeitos participantes desse processo tenham o entendimento e compreensão do que se pretende alcançar para a escola, pois, é pela participação que as pessoas se sentem incluídas, responsáveis, valorizadas e respeitadas como sujeitos pensantes e atuantes (PPP da escola, 2015/2017, p.9).

Corroborando com essa colocação, Vasconcelos (2000, p. 14), afirma

Nosso desejo é que a escola cumpra um papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la e buscar novas alternativas. Para isto, entendemos que o planejamento é um excelente caminho (VASCONCELOS, 2000, p.14).

Na defesa pela importância que o planejamento assume no contexto da escola, Vasconcelos (2000), amplia a discussão ao colocar nesse bojo a figura do aluno como elemento que também participa da vivência pedagógica dentro da escola. Negar o protagonismo do aluno no contexto da sala de aula e dos diversos espaços educativos é o mesmo que impor a eles um modelo de controle, de aprisionamento.

O autor nos deixa pistas para o diálogo entre o que prevê o PPP e como está a implantação e o entendimento das políticas indutoras de Educação Integral em Tempo Integral na escola em debate. Diante disso, o quadro abaixo descreve os elementos que constituem o projeto político pedagógico da escola em estudo.

Quadro 8 – Referência Descritiva do PPP da Escola Irmã Leodgard Gausepohl

Documento	Elementos Constitutivos	Assunto	Descrição
PPP Período 2015/2017	I- Caracterização da Escola	Visão Missão Objetivos	Onde a escola quer chegar. A mesma traça as suas necessidades e o quanto necessita para atingi-los. Razão de ser, de existir da escola.
	II-Justificativa	PPP e suas ações	Descreve as ações propostas e a serem realizadas na escola. Além disso, orienta para que este documento seja o norteador de todas as ações e práticas pedagógicas.
	III- Fundamentos	Fundamentos Políticos Fundamentos Éticos Fundamentos Epistemológicos	Foca suas ações educacionais fundamentadas nas legislações em vigor. Entende-se que os valores não existem por si só, mas em função das relações que os homens estabelecem com a realidade e consigo mesmo. A instituição acredita nos estímulos do desenvolvimento da consciência crítica de cada indivíduo a fim de despertá-lo para que venha a ser um agente transformador da sociedade.
	IV-Pressuposto Metodológico	Linha de trabalho da escola	A prática do professor pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem e determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia da função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados.
	V- Pressuposto de Avaliação	Organização dos conhecimentos	É o meio de ajudar a escola a cumprir uma função social transformadora. A avaliação contribui para a organização dos conhecimentos e determinação da utilidade dos mesmos, estimulando a assimilação sólida e consciente, favorecendo o interesse e ampliando as possibilidades de transferência para situações reais da vida.
	VI-Proposta Curricular	Organização do currículo	Organizada nos seguintes níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e modalidades como: (Educação Especial e Educação Ambiental). Tecnologias, Informação e Comunicação, com a inclusão do PROUCA (Programa UCA).
	VII-Proposta de Formação Continuada	Reflexão sobre a formação pedagógica	A escola prioriza momentos de formação participativa. Compartilham da semana pedagógica, de formações com as universidades,

			cursos intervalares e atendimento com o coordenador pedagógico para relatar as experiências e planejar as ações de sala de aula.
	VIII-Propostas de ações desenvolvidas com a comunidade	Modelos de participação e integração com a comunidade	Através da parceria com a comunidade, a escola percebe o desenvolvimento que perpassa o processo educacional. A mesma desenvolve as seguintes ações: Atividades sócio-culturais; abertura da quadra poliesportiva para a comunidade; palestras com os pais/mães; programações de datas comemorativas.

Fonte: Dados do PPP da Escola Irmã Leodgard Gausepohl (triênio 2015 – 2017).

Nessa discussão, ao analisar justamente a compreensão que os profissionais da escola têm a respeito da construção coletiva do PPP, da ressignificação de suas práticas e como essas práticas estão dialogando com o projeto da escola, vimos levantar os fundamentos básicos deste documento no que se refere aos aspectos políticos, éticos e epistemológicos.

No que se refere aos fundamentos políticos, podemos perceber que o PPP da escola estudada privilegia o atendimento à legislação quando menciona que a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Irmã Leodgard Gausepohl desenvolve suas ações educacionais fundamentadas nas legislações em vigor, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/1996, a Lei nº 8.069/1999 Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 11.114/2005 e a Lei nº 11.274/2006, que estabelece o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

Com relação à organização do currículo, a escola tem como base a Lei de Gestão Democrática nº 17.866/2004; a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Lei nº 9.795/1999 que estabelece a Educação Ambiental; a Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação; a Lei nº 19.829/2015 do Plano Municipal de Educação, além das Resoluções do C.M.E, como: Regimento Escolar, aprovado pela Resolução nº 005 de 30/03/2010 e Matriz Curricular (Resolução nº 006 de 30/03/2010) e normas da SEMED que asseguram o desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental no Município de Santarém-Pará.

Para o entendimento dos fundamentos políticos, seria necessária uma compreensão maior sobre legislação. Entender que apenas citar no PPP não garante o cumprimento a seus pressupostos. Para nos ajudar nessa compreensão, Henz (2012), organiza a partir do que defende Paulo Freire sobre os caminhos para uma Educação Integral no Brasil, um ensaio em torno de cinco dimensões que nos provoquem a dialogar, refletir e sonhar com a (re) humanização do nosso que-fazer educativo.

O estudo do autor traça um paralelo com o que está sendo contemplado no PPP da escola pesquisada, para possibilitar discussões mais consistentes a respeito da temática, sobretudo no entendimento que os profissionais da escola têm sobre o trabalho pedagógico desenvolvido; o que as políticas nos dizem e o que realmente o PPP está propondo. Para os primeiros fundamentos propostos no PPP (Fundamentos Políticos e Éticos), Henz (2012, p. 84), traça sua abordagem dizendo que,

As escolas e o que nelas ensinamos-aprendemos não têm um fim em si mesmo, mas estão a serviço de homens e mulheres que vão constituindo-se socioculturalmente dentro de uma sociedade política e economicamente organizada, mas com possibilidades de ser reorganizada. Daí a importância de professores e alunos saberem a serviço de qual “genteidade” e de qual sociedade estão colocando-se nos processos de ensino-aprendizagem e na pluralidade de relações e interações no cotidiano escolar, conscientes de que toda ação educativa tem uma intencionalidade” (HENZ, 2012, p. 84).

Sobre essas intencionalidades, é que o PPP em referência visa discutir aspectos éticos e elege alguns princípios motivadores da sua prática, quais sejam: Igualdade; Responsabilidade; Estética; Inovação; Compromisso; Excelência; Respeito e Participação.

Considerar o PPP da escola não somente um mero documento formal, mas uma ferramenta que estabelece diretrizes básicas seguidas por todos os profissionais da escola é a proposta dessa pesquisa, justamente por ser o documento que marca a identidade da escola e indica os caminhos para que os objetivos sejam atingidos. Caria (2011), desperta um elemento importante na sua colocação. Este nos alerta que a falta de sistematização coletiva é o que marca o PPP da escola.

Apesar de testemunhar o entusiasmo e o engajamento dos profissionais das escolas no atendimento diário à comunidade, percebia que não havia muita relação causal entre as práticas cotidianas e os princípios contidos nos documentos formais até então construídos sob o título de projeto político-pedagógico da escola (CARIA, 2011, p. 13).

Nesse sentido, o fazer pedagógico orientado através do que preceitua o PPP da escola, se configura e se organiza por meio de um planejamento conjunto que tem como fim a aprendizagem dos alunos. De acordo com as definições do Eixo Temático “Compreensão do trabalho pedagógico na articulação entre as políticas e o projeto político pedagógico da escola”, seguem momentos na fala dos participantes da pesquisa que enfatizam seu entendimento sobre a questão.

Alamanda 1: Eu sou apaixonada pela profissão de professora. Tenho no meu dia a dia contato com crianças que precisam aprender alguma coisa, eu sou o elo pra que isso possa acontecer, então é muita responsabilidade sabe! Eu li pouco sobre o programa, a gente participa de formações e lá é colocada algumas questões que a gente transforma pra aplicar na sala de aula (p.4).

A missão da escola se caracteriza na fala da Alamanda 1, no momento em que deixa clara a forma como estabelece um elo entre a criança e o aprendizado. Sua metodologia de trabalho aproxima o contexto de prática docente à identidade assumida perante a sociedade. Presenciar a construção de uma mudança na prática dos profissionais da escola a partir da implementação dos programas, concretiza e dá ênfase às transformações que vem se consolidando no interior na unidade escolar. Perceber, conforme a fala da Alamanda 1, que a partir do seu trabalho, uma criança pode aprender a ver o mundo de outro modo, através de um ponto de ligação entre professor-conhecimento-aluno, se fundamenta nos elementos constitutivos do PPP da escola onde atua.

Alamanda 3: Eu estou aprendendo muitas práticas novas a partir da implantação do programa. Como eu disse né, no início a gente demora pra entender, mas com o passar do tempo a gente busca compreender e conversar sobre isso com nossas colegas de trabalho. A partir daí, você vai mudando muita coisa na sala de aula (p.5).

A linha de trabalho da escola posiciona que a prática do professor pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem no qual determina a compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia da função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados.

André (2012, p. 17) ao tratar da dimensão instrucional ou pedagógica “abrange as situações de ensino, nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento”. A autora amplia sua visão explicando que nesta dimensão “[...] estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos, e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem” (ANDRÉ, 2012, p.17).

A partir do que foi expresso por Alamanda 3, vimos que novas práticas foram incluídas no seu repertório a partir da introdução dos programas na escola. O mesmo acontece com Alamanda 4, que reforça resgatando a importância do seu papel na escola.

Alamanda 4: Eu me vejo como uma professora que apesar de muita coisa pra fazer, eu estou buscando mudar, né! Meu papel é importante para construir algo diferente para essas crianças, seja numa conversa, numa atividade recreativa, numa atividade cultural, tudo que a gente puder fazer pra transformar a realidade dessas crianças, nós estamos fazendo (p.5-6).

Azzi (2012, p. 40), coerente com o papel e o espaço do professor na sala de aula reforça dizendo,

[...] que o professor imprime uma direção própria a seu trabalho, que ele é o responsável direto, juntamente com seus alunos, pelo processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula. O professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação (AZZI, 2012, p.40).

No trecho abaixo, vimos a professora (Alamanda 5), assumindo papéis que não são seus. Diante do contexto se percebe que está, em determinados momentos, se desvincula e extrapola o alcance da sua função, quando dos diversos problemas enfrentados com os alunos, também tem que conversar com sua família.

Alamanda 5: Nossa escola, você viu, é situada numa região próxima a invasão. Aqui temos toda a sorte de problemas, então eu me vejo não só como professora. Tem momentos que sou conselheira, tenho que ouvir problemas, resolver questões familiares (que não são minhas), mas as crianças demandam isso pra gente, sabe! Meu trabalho envolve essas questões também. É importante meu papel como professora por essa questão, se eu conheço bem meu aluno, eu tenho mais chances de resolver (p.6).

André (2012, p. 18), ressalta a importância do estudo da dinâmica de sala de aula, como elemento de compreensão tanto da história do professor, quanto da vida dos alunos.

O estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isso significa, por um lado considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extraescolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora e educativa (ANDRÉ, 2012, p. 18).

O comprometimento do PPP da escola, com os princípios motivadores, evidenciados na prática dos seus profissionais, leva seu coletivo a pensar num caminho com mais alternativas que integre toda a comunidade. Mas pensar dessa forma, conforme Rigo (2016, p. 61), nos leva a romper rotinas e construir novas práticas, pois “O PPP como caminho/processo, possui intencionalidades que direcionam, necessariamente, a tarefa educativa da escola, porém, a imprevisibilidade e a impossibilidade da sua completude o acompanham, permanentemente” .

Como evidência da Dimensão Instrucional/Relacional, alguns excertos do diário de observações (Quadro 9), no qual demonstra como se dá a compreensão do trabalho dos professores na articulação entre as políticas e o PPP da escola.

Quadro 9 – Registro Diário de Observações – Dimensão Instrucional/Relacional

Dia	Contexto Observado
02/03/2018	O sinal neste dia tocou às 09:30 da manhã e as crianças saíram de suas salas, seus pais já estavam no portão aguardando. Algumas crianças ficaram em sala de aula, juntamente com a professora, aguardando a chegada dos seus pais. Algumas crianças vão sozinhas para casa (p.11).
02/03/2018	Após o término da aula a professora do 4º ano ficou na sala observando os alunos fazerem a limpeza do ambiente. Depois chegou a servente com a pá para recolher o lixo (p.12).
06/03/2018	A professora reciclou todo o material para uso nas aulas de português. A mesma procurou na internet algumas técnicas para a confecção de todo o material (p.13).
06/03/2018	As salas estão organizadas e decoradas com materiais produzidos pelas professoras, como: Calendário, Lista de aniversariantes, Alfabeto, Quadro de Silabas e outros (p.14).
16/05/2018	Os espaços da escola são todos utilizados pelas monitoras do Programa Mais Educação em suas atividades. Elas saem com as crianças em fila para contar as janelas, as portas, os bancos, as árvores, tudo é aproveitado para tornar esse momento o mais lúdico possível. Também produzem músicas e incentivam os alunos a cantar (p.14).
13/11/2018	O aluno rasgou e amassou a atividade e mandaram o mesmo para a secretaria conversar com a diretora. O aluno estava chorando. A diretora foi muito cuidadosa com a conversa, ela deixou o aluno bem à vontade e foi aos poucos envolvendo-o num contexto de acolhimento. A conversa da diretora com o aluno é bem pontual, no sentido da resolução do problema e fazer o aluno abrir os olhos para não cometer de novo o mesmo erro. A diretora ligou para os responsáveis do aluno para comparecerem à escola. A voz da diretora é de forma mansa e foi conduzindo a conversa com o aluno num tom brando. A avó da criança foi até a escola e toda a situação foi exposta e resolvida (p.60).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros do diário de observação (2017/2018).

No primeiro dia dos registros no Diário de Observação (02/03/2018) as crianças saíram mais cedo porque não tinha merenda e por esta razão os pais foram buscá-las nesse horário. Compreender o contexto observado é fundamental para a identificação dos pontos elencados como princípios motivadores da prática dos profissionais da escola. Isso denota que a partir dos registros observados podemos perceber a defesa da Educação Integral em Tempo Integral.

Antes mesmo de começar o ano, as professoras iniciam um trabalho de organização e decoração das suas salas de aula para o próximo período letivo. Esse período, chamado de planejamento, é o mais importante para o sucesso das atividades ao longo desse tempo. Prever o que será realizado com certa antecedência, garante ao grupo autonomia e segurança de que o processo ocorrerá conforme previsto.

Alamanda 5: Eu organizei meus conceitos sobre a implantação da proposta a partir da observação das monitoras, como disse anteriormente. Então, em sala de aula eu ia também buscando adaptar, organizar as atividades...eu queria que tudo desse certo...mas não depende só da gente, né! (p.4).

Dentre as dificuldades apontadas pelos professores há o distanciamento entre o que defende a política e o que realmente acontece na escola. O que mais nos chamou atenção foi o fato de alguns estranhamentos causados pelo trabalho desenvolvido pelas monitoras e aqueles realizados pelos professores.

Essa compreensão foi sentida pelo grupo, mesmo diante de inúmeros fatores que não tivemos condições de dimensionar (os trabalhos realizados pelos monitores estão isentos de algumas tarefas que são a essência do trabalho do professor). Por essa razão podemos concluir que esses estranhamentos limita as tarefas de ambos, e não incita a reflexão sobre sua prática. O que existe são muitas queixas, pouco momentos de encontro e pouco estudo efetivo.

Se por um lado se observa pouco movimento para que de fato o professor reflita, por outro, se percebe, que as mudanças reais são evidenciadas nas relações vividas pelos profissionais da escola.

3.3.4 O contexto da formação continuada como possibilidade de construção de aprendizagens significativas para a escola

As escolas vivenciam mudanças de paradigmas, e de seus profissionais são requeridos novos conhecimentos, novas formas de atuação (VASCONCELOS; GOËRGEN, 2015).

Diante desse contexto no qual são discutidos a questão da formação do professor sob um novo olhar, as escolas necessariamente, estão buscando formas de se adaptar a essas novas vivências e mudanças de paradigmas. Não é um caminho tranquilo de se percorrer. Gatti (2019, p. 19), expõe o que na atualidade, a profissão docente está enfrentando.

[...] a docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação como base em fundamentos filosóficos-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (GATTI, 2019, p.19).

Sobre isso, Libâneo (2002, p. 70), cita três capacidades que os profissionais da escola devem desenvolver para refletir sobre sua prática, são elas:

[...] a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, [...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo

crítico sua prática [...]. A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

O que vem impulsionando essas reflexões no contexto vivido pela sociedade e que podemos delimitar como ponto de partida e abertura para diversos diálogos sobre o tema é como se deu a construção do exercício profissional desse professor. O estudo do trabalho docente nos leva a considerar um elemento relevante quanto à perspectiva de compreensão do real entendimento do que seja trabalho. A atividade do professor está permeada de diversas ações, que nunca estão isoladas e, por isso mesmo o significado de cada ação é determinado pela atividade na qual está inserida.

Pimenta (2012) evidencia o significado da profissão docente reforçando a sua real necessidade numa sociedade em construção.

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático (PIMENTA, 2012, p. 19).

Como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 35), a necessidade de uma construção pautada em relações humanas.

a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

Marques (2017, p. 141), traz outra característica sobre o trabalho docente

Outro ponto característico da atividade docente é a sua ação sobre coletividades. O professor trabalha com um grupo de alunos com motivações e realidades diferenciadas. Nesse contexto de diversidade e interações, são desenvolvidas diversas ações que são interpretadas e significadas pelo grupo (MARQUES, 2017, p. 141).

Pimenta (2012, p. 17), estabelece um contexto de formação que denomina de inicial e contínua e, sobre essa questão, a autora nos coloca o que segue:

Em relação à formação inicial [...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2012, p. 17).

Sobre a formação contínua, a autora defende:

[...] no que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA, 2012, p.17).

Pensar uma forma em como a escola lida com as impotências próprias à tarefa educativa se constitui atualmente um dos desafios mais frequentes nos discursos entre educadores. Uberti (2013, p. 1225) problematiza uma forma de racionalidade intencional, própria à tarefa educativa, quando diz que:

[...] de um modo geral, pode-se dizer que tal discurso justifica as dificuldades que enfrenta pela junção de vários problemas, os quais resultam, prioritariamente, de uma cultura capitalista de forte tendência neoliberal. Mas há bastante tempo a educação depara-se com inúmeros limites, não se cansando de justificá-los por inúmeros meios. Se algo der errado no processo educativo, saberes de ponta o justificam: a Psicologia da Educação narra o déficit de atenção, a dificuldade no exercício cognitivo e emocional; a Sociologia da Educação explica e constitui o excluído de experiências de aprendizagem social e escolar; a Pedagogia enuncia a incompetência docente; só para citar alguns exemplos. Isso não significa que as justificativas dadas não procedam, pois elas adquirem valor de verdade. Dito de outra forma: o excluído existe, ele é de carne e osso, nos indignamos com a sua produção e reprodução e lutamos para barrar esse ciclo. Mas os motivos pelos quais as crianças não aprendem o que queremos podem ser ainda (e também) outros. O fato é que as justificativas dadas não circunscrevem uma totalidade conclusiva (UBERTI, 2013, p. 1225).

Para Azzi (2012), a tarefa de educador precisa ser assumida e percebida dentro do espaço da sala de aula. Espaço muitas vezes limitado por questões históricas e de formação, o que impossibilita esse profissional de garantir uma atuação mais presente.

O professor tem um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula. Tal espaço precisa ser ocupado ou mesmo percebido pelo professor. Este, muitas vezes, apresenta um comportamento pragmático – utilitário, não como decorrência da divisão do trabalho na escola, mas por limitações vinculadas à sua qualificação e às condições de desenvolvimento de seu trabalho, impostas por uma política educacional que desvaloriza o professor e desrespeita o principal elemento da educação – o aluno (AZZI, 2012, p. 41).

Importante destacar também que ao fortalecer e dar destaque no espaço escolar à prática da formação continuada na busca por atender o desenvolvimento, o autoconhecimento sobre as atividades de ensinar e de aprender e que essas práticas superem modelos de treinamentos, reciclagens e atualizações que acrescentem pouco ou quase nada para esses profissionais, constitui o maior desafio para a gestão da escola.

Azzi (2012, p.43), defende a construção de um conceito de trabalho docente a partir da investigação da prática do professor, da leitura que se faz dessa prática enquanto atividade historicamente construída. A autora parte de alguns pressupostos, como segue:

[...] o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação; o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista; a compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente) (AZZI, 2012, p. 43).

André (2006) reafirma que

Aprender e ensinar e tornar-se professor é um processo contínuo, que começa bem antes da preparação formal. Sem dúvida, passa necessariamente por ela, permeia toda a vida profissional e, nessa trajetória, configura nuances, detalhes e contrastes. Nesse sentido, aprender e ensinar confunde-se com o próprio desenvolvimento da subjetividade (p.45).

Dado o exposto pelos autores, vimos caracterizar a abordagem adotada nesta seção ao tratar da Dimensão Sociopolítica, como bem colocado por André (2012, p.18), que essa dimensão não se pode estudar de forma abstrata nem isoladamente, mas a partir das situações do cotidiano escolar.

Ao longo da trajetória profissional o docente aprende de várias maneiras, por diferentes fontes. A principal delas é a troca de experiências, no grupo, com seus pares, no compartilhamento de ideias, nas relações construídas, refletindo, pesquisando sobre seu próprio modo de aprender. André (2006, p. 23) ainda destaca que a,

[...] aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal: a aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias; o processo de aprendizagem envolve compromisso e implicação com o objeto ou evento a ser conhecido e como os outros da aprendizagem; o ato de conhecer é permanente e dialético; o ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos (ANDRÉ, 2006, p. 23).

A construção de uma aprendizagem significativa para o aluno deve perpassar por conhecimentos apreendidos pelo professor, sobretudo conhecimentos que rompem com o tradicional, para Imbernón (2006, p. 15), esse processo tende a romper com o convencional e impulsionar o professor para outro contexto.

E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já

que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2006, p. 15).

Essa afirmação colocada pelo autor de “formar o professor na mudança”, e o mais importante, “por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo”, leva a reforçar, que cada vez mais, as escolas devem promover contextos de aprendizagens nos quais hajam abertura e possibilidades de discussão sobre a prática docente. Podemos observar na fala da professora Alamanda 1, essa preocupação ao ser questionada sobre sua prática e vivência no contexto dos programas de educação integral.

Alamanda 1: Eu tenho alunos participando do programa e eu busco conversar com as monitoras do programa pra saber as dificuldades desse aluno. Dessa forma eu procuro alinhar meu plano de aula para atender esse aluno (p. 6).

O esforço demonstrado pela professora denota uma busca por caminhos metodológicos para a construção a partir da reflexão e observação, de uma prática significativa para seus alunos.

Alamanda 2: Eu conheço pouco o que o programa diz...mas entendo que a minha prática vai de encontro com o que devemos proporcionar as crianças. Me preocupo e tento fazer o melhor. Você viu...participou de algumas aulas e viu o quanto é complicado ensinar nas condições que temos hoje (sala cheia, sem ventilação adequada...) nosso material didático é produzido por nós mesmas e nisso eu vejo o envolvimento direto de todas as professoras da escola para que as crianças tenham contato com atividades diferentes (p. 6-7).

Para Alamanda 2, a construção desse caminho não tem sido fácil, visto que novamente se esbarra na falta de estrutura adequada para o desempenho das atividades. Mas, por outro lado, percebe-se um envolvimento dos profissionais da escola ao produzir os materiais didáticos, adequando-os às necessidades dos alunos, e de acordo com os conteúdos ministrados em sala de aula.

Alamanda 3: Nossas crianças têm muita dificuldade, e não somente de aprendizagem, mas de estrutura familiar mesmo. O programa Mais Educação quando chegou aqui na escola foi com essa intenção, de proporcionar uma melhor qualidade de aprendizagem para essa criança. Nossas práticas foram todas voltadas para aprender como lidar com isso, e de repente a gente se viu dentro de uma nova estrutura. Eu parei pra pensar que apesar de estarmos numa estrutura “nova”, o que se via era a mesma coisa. Não percebi mudanças reais, sabe! (p. 7).

A clareza com que a professora demonstra saber das dificuldades das crianças, e, sobretudo, a importância que o programa tem para sanar essas dificuldades, evidencia um outro

ponto que precisa ser melhor debatido: para ela, ao mesmo tempo em que se assume uma nova prática em sala de aula, não se tem de forma efetiva, mudanças ocorrendo paralelamente dentro da escola. É nítida sua preocupação, e fica claro sua insatisfação e impotência ao não perceber mudanças reais.

Gatti (2019, p. 29), ao mencionar questões que emergem da prática docente, esclarece um ponto importante quanto “a formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando”.

Azzi (2012, p. 49), defende a intensidade do trabalho docente quando diz:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2012, p. 49).

Azzi (2012, p. 50), complementa dizendo:

Ao usar a expressão “saber pedagógico” para designar o saber, construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, estamos diferenciando-o do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação. Não estamos, no entanto, reforçando ou mesmo estabelecendo a separação entre os que pensam e os que executam o ensino e/ou a educação. Ao contrário, o que pretendemos é justamente mostrar que o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino. Este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua (AZZI, 2012, p. 50).

O professor deve ter real compreensão da importância do seu trabalho. Reconhecer essa dimensão, aprofunda muitas discussões ainda incompletas.

Alamanda 4: Eu me preocupo diariamente com isso. Penso que poderia ser diferente se o governo desse condições pra isso. Falta formação para os professores, a gente sente falta disso (p.7).

Para os monitores do programa, a questão da formação é colocada de outra forma. Não existem formações voltadas especificamente para este público. Os mesmos recebem apenas informações esporádicas de como devem desempenhar suas funções dentro das escolas.

Antúrio 1: a aula tem que ser lúdica, não pode ser aquela aula que o mesmo professor dá na sala de aula. Então, nós fomos preparados. Aqui na escola, já estamos aplicando, atuando essa aula através de coisas lúdicas, coisas que nós fazemos muito com os alunos (p. 12).

A comparação entre a aula do monitor e a aula do professor é nítida na fala do Antúrio 1. Parece que necessariamente uma aula deva ser mais atraente e estimulante do que a outra. Ao se pensar dessa forma, os profissionais da escola não estão praticando do que preceitua o PPP na defesa por um trabalho colaborativo e coletivo de aprendizagens.

Antúrio 2: Como foi colocado pra gente durante a formação é que o foco deve ser na aula lúdica. Como eu e minha colega já conhecemos e temos experiência com esse trabalho, nós preparamos nossas aulas com esse foco. Nosso material é produzido por nós mesmas, então foi muito tranquilo o processo de formação do nosso grupo (p. 12).

Esses debates servem sobretudo para vivenciar a centralidade da escola e equilibrar seus conhecimentos com as exigências do ambiente escolar, e aliadas também as exigências dos programas. O que os monitores relatam como formação, na realidade são encontros promovidos para a organização de trabalhos e orientações ao grupo.

No Quadro 10, temos os registros do diário de observações e sua relação com a Dimensão Sociopolítica, que como já tratado anteriormente em outra seção deste trabalho, vimos abordar esta dimensão tendo como foco a formação continuada como possibilidade de construção de aprendizagens significativas na escola.

Quadro 10 – Registro Diário de Observações – Dimensão Sociopolítica

Dia	Contexto Observado
11/04/2018	Quando mencionei a questão da formação dos professores, percebi um leve franzir de testa na coordenadora da escola. Nesse momento me pareceu que a mesma, ou não tem muito tempo pra cuidar disso, ou não considera uma questão relevante. O que observei é que existem apenas as formações promovidas pela Semed.
18/04/2018	Num outro momento, na sala dos professores, aproveitei para perguntar ao grupo, se há socializações para o grupo de profissionais da escola sobre o que é visto nas formações, e se há incentivo para que essa atividade ocorra com frequência. O que foi respondido é que existem conversas nas reuniões sobre o que é repassado e assim todos compartilham desse momento.
16/05/2018	Durante uma dessas visitas à escola, em conversa informal na sala dos professores, os mesmos relataram muita preocupação com a aprendizagem dos seus alunos e dificuldades para lidar com isso. De acordo com as professoras, esse tipo de situação pode causar frustrações, por conta de muitas vezes não saber enfrentar as situações difíceis.
20/06/2018	Nesse dia que se aproxima das férias escolares, toda a escola está em grande movimento. É o período de fechamento dos diários de classe e lançamento das notas do 2º bimestre. As professoras nem puderam conversar comigo, a prioridade era a atualização dos diários e entrega das notas na secretaria.
22/08/2018	Após o início do bimestre sempre é uma grande expectativa na escola. A sala dos professores recebeu piso novo e uma nova organização do espaço. Percebi que as professoras gostaram muito. Os livros da estante foram organizados e estão à disposição dos professores.
27/12/2018	Ao chegar na escola, as professoras estavam organizando os boletins das suas turmas e assinando o livro de ponto. A diretora da escola e a coordenadora pedagógica estavam na sala da secretaria organizando os documentos do encerramento do semestre.

	Os professores da 1ª série estavam preenchendo a “ficha de acompanhamento escolar”, um demonstrativo do rendimento escolar dos alunos. Durante todo o ano letivo, a professora faz os lançamentos dos conceitos numa ficha avulsa e depois passa para ficha definitiva. Além dos conceitos do rendimento e aproveitamento escolar, a professora atribui um conceito, um diagnóstico deste aluno (por extenso).
--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros do diário de observação (2017/2018).

O trabalho docente pode estar permeado de significados que muitas vezes não são claramente evidenciados pelo grupo. Como uma possibilidade de reflexão, podemos intuir que esse significado é interpretado pelo grupo de formas diversas e equivocadas. Algumas leituras que estes docentes fazem da sua prática, podem causar dificuldades em construir um trabalho pedagógico mais criativo, e conseqüentemente, mais repleto de significados.

Alamanda 5: Nossas atividades aqui na escola são feitas com muita dedicação. Todas as professoras se empenham em realizar um bom trabalho, mas a gente sempre almeja mais, um trabalho melhor né. Um trabalho com melhores condições e que os programas realmente cumpram o que prometem. (p. 7-8)

O professor, ao se encontrar em situações novas, sem preparo suficiente para a imprevisibilidade da sala de aula, demonstra insatisfação ao criarem compromisso com as diversas tarefas que assumem na escola.

Em virtude do exposto, Gatti (2009, p.37) diz que:

Os professores se defrontarão nas redes escolares não só com o desafio de criar condições de aprendizagem para crianças, adolescentes ou jovens em relação a conteúdos considerados relevantes para nossa sociedade, mas, também se defrontarão com fatores culturais, morais, éticos, sociais, diferenciados, que criam formas relacionais e geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais terá que lidar. Seu trabalho se desenrola em um coletivo com características específicas (GATTI, 2009, p. 37).

Gatti (2009, p.37) ainda destaca:

O que discutimos e defendemos é que não se trata basicamente do domínio de informações e técnicas específicas de determinado conteúdo, mas, trata-se, hoje, do conhecimento com significado para a vida social, o saber contextualizar, relacionar, comparar, interpretar e formar juízos independentes com e sobre conhecimentos e informações (GATTI, 2009, p. 37).

É preciso pensar além, a ação docente diante da intensa transformação da sociedade coloca o professor num patamar no qual deva construir um diálogo constante com sua prática, sempre se voltando a ela para refletir e analisar. Termos que se tornaram

obrigatórios no ambiente da escola, denotam que este diálogo perpassa pela “autonomia”, “gestão democrática” e “participação”.

Essa posição assumida, nos mostra, que a discussão sobre a formação docente, requer um amadurecimento no sentido do enfrentamento diante de experiências novas em ambientes socialmente constituídos. Para Alamanda 3, esse “novo” veio em forma de um novo programa, no exato momento em que a mesma já começava a entender o programa vigente. A mudança repentina compromete sua identificação com a escola, e fragiliza a intencionalidade pedagógica das ações propostas.

Alamanda 3: Quando iniciou o programa mais educação aqui na escola, tudo era muito novo, as coisas eram ditas e a gente demorou muito pra entender. Quando eu percebi e entendi a proposta, o programa já tinha mudado de nome. (p. 3-4)

Para Alamanda 4, o fato do professor está sobrecarregado de coisas para fazer, não lhe sobra muito tempo para ler e entender as propostas do governo.

Alamanda 4: O professor anda sobrecarregado de coisas pra fazer que sobra pouco tempo pra ler e entender das propostas do governo. Sinto falta de orientação sobre os programas. Me vejo cheia de dúvidas se realmente estou realizando um bom trabalho. (p. 4)

Suas colocações em forma de desabafo demonstram um professor em sala de aula precisando de orientações específicas e necessárias para, não só o entendimento das propostas do governo, mas, sobretudo, para dialogar numa relação de proximidade, com os problemas reais da sociedade.

Outro dado importante, que emergiu na pesquisa, foi o trabalho científico, as feiras de ciências, pois se trata de um movimento que está contribuindo de forma positiva com a formação dos professores nas escolas. Ao abrir perspectivas de discussões no qual o conhecimento possa aproximar professor e aluno, vimos um ganho para o alcance de uma aprendizagem para esta criança ou adolescente.

6 A CONSTRUÇÃO DAS CONSIDERAÇÕES: UM CAMINHO POSSÍVEL

Para compreender os desafios enfrentados pelos profissionais da escola pública, na perspectiva da implantação das políticas de Educação Integral em Tempo Integral, é preciso direcionar nosso olhar para um debate sobre o desenvolvimento de crianças e jovens e suas reais necessidades de formação no contexto atual.

Nesse debate é preciso ampliar os repertórios, oferecendo aos estudantes, oportunidades de interação com diferentes linguagens de maneira articulada. Na prática, isso significa construir um currículo integrado, em que o professor atue como mediador e garanta a intencionalidade educativa. Neste currículo é preciso promover, sobretudo, experiências que não são experiências só de formação intelectual, mas que têm a ver também com o conhecimento do corpo, com o conhecimento da afetividade, com o conhecimento das emoções e das relações desse indivíduo.

Isso significa desvelar um novo papel para os profissionais da escola. Desta forma, diante dos achados da pesquisa, nosso estudo propôs investigar a seguinte questão: como os profissionais da Escola Irmã Leodgard Gausepohl compreendem e ressignificam o seu trabalho diante da implementação da política indutora de Educação Integral em Tempo Integral? Mediante essa questão, compreendemos que as discussões que permeiam a Educação Integral evidenciam que estamos sempre aprendendo, a qualquer tempo e em qualquer lugar, dentro e fora da escola, e reconhecer a riqueza de saberes do território onde a escola se insere é construir uma educação com vínculo, com significado.

A educação que tanto se almeja, a educação de qualidade, é muito difícil de alcançar se não se considerar a história, a cultura, a vida dos estudantes e o vínculo que isso produz com os conteúdos que os jovens têm que aprender. Através do estudo dos eixos de análise propostos para este trabalho, organizamos nossas conclusões para delimitar o olhar que os dados coletados tiveram no estudo empírico, e apontar sugestões para o alcance de uma Educação Integral para as escolas de Santarém.

A dimensão SUBJETIVA/PESSOAL, ao construir a compreensão de política de educação integral na visão dos profissionais da escola, aponta que essa compreensão leva em consideração o contexto do qual esses profissionais fazem parte. A partir de elementos do seu cotidiano é que se formam ambientes macros para o entendimento do mundo ao seu redor. Daí a importância da construção de um cotidiano consistente, repleto de conexões, onde professor e aluno se completam, aprendem, dialoguem com diversos significados de mundo.

Uma possibilidade de reflexão para o entendimento desta dimensão seria levar em consideração a concepção que esses sujeitos têm de política de Educação Integral em Tempo Integral. Foram evidenciados um conjunto de fatores que vão desde a necessidade de mais tempo na escola, infraestrutura, material didático, uso de tecnologias, territórios educativos e conhecimentos diferenciados.

Assumir que Educação Integral apresenta um conceito amplo, em que o cerne é o desenvolvimento integral do aluno, é promover uma construção onde se considera o jovem em toda sua plenitude de aprendizagem, e não apenas deixando este jovem o dia inteiro na escola. Para que se promova realmente a construção de um cotidiano consistente, o tempo deve ser avaliado dentro de um critério importante – as circunstâncias de aprendizagem – que este aluno vivencia no ambiente escolar.

Para ser ter um ambiente de educação integral, o aluno deve ser formado não só do ponto de vista intelectual, mas também no afetivo, no social, no físico. Para que isso ocorra, é preciso que haja uma integração de tempos e espaços, com a inclusão de diversos atores no processo educativo.

É preciso mais tempo também para a gestão, quando se pensa a ampliação da jornada na perspectiva da Educação Integral como possibilidade para repensar suas práticas e procedimentos, construindo novas organizações curriculares. Por isso, também, os professores requerem mais tempo para dialogar sobre suas práticas, direcionando as mesmas para contextos de conhecimentos com abordagens qualitativas e interdisciplinares, construídas com intencionalidade pedagógica, dentro de um propósito significativo e contextualizado.

A dimensão INSTITUCIONAL / ORGANIZACIONAL, nos revelou as mudanças na rotina da escola diante da implantação da política de Educação Integral, e que as políticas públicas tendem a provisoriedade no momento em que oscilam na sua atuação em decorrência das mudanças de governo.

A falta de continuidade ainda é um entrave no contexto brasileiro ao tratar das políticas públicas educacionais, desta forma, percebemos também, uma oscilação na forma entre como as professoras e monitoras identificaram as mudanças em suas rotinas diárias no momento da implantação dos programas. As professoras têm uma visão mais voltada para a busca de alternativas constantes, em como se ajustar às demandas diárias e promover a aprendizagem. Para as monitoras, seu olhar é mais positivo, com possibilidades de construção de algo novo, mas por outro lado, a divisão do tempo de atendimento em duas escolas, impossibilita o trabalho e torna deficiente as atividades propostas.

Diante desse cenário, foi percebido os profissionais articulando contextos e promovendo ajustes, ou elos de ligação, justamente para se moldar ou encontrar soluções para as diversas dificuldades. Em que pese o fato da Educação Integral promover justamente o encontro com todas as dimensões formativas desse novo ser humano, como entender que essa mesma Educação Integral possa se apresentar de forma desvirtuada, esporádica, frágil e sem intencionalidade pedagógica? Como formar o indivíduo dentro de um projeto de futuro, que transcenda o agora, quando o que se tem para lançar mão é o imprevisto, o ajuste, a organização de “cenários” dentro da escola?

Como então pensar e como articular e aproveitar todas as potencialidades que tem um determinado território no qual a escola está inserida? Para responder essa questão, lancemos nosso olhar para as diversas ações que a escola promove e desenvolve. Oportunidades educativas sendo evidenciadas pelos projetos na escola. Percebemos um movimento a caminho de novas práticas, e que apesar de brando, dialoga com a comunidade e suas questões. Diante disso, o que impulsiona as mudanças reais são as relações vividas pelos profissionais da escola.

Ao tratar da dimensão INSTRUCIONAL / RELACIONAL, nos deparamos com as situações de ensino que abrange: os objetivos, conteúdos, atividades, material didático, linguagem, avaliação, ensino e aprendizagem e, os meios de comunicação entre professores e alunos. Nesta dimensão, tivemos a clara compreensão do que seja o trabalho pedagógico, a figura e o papel do professor na sua relação com o mundo, com o conteúdo que ministra, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. Define-se também o educador como um ser que vê em seus alunos possibilidades e processos em realização. Tais características não são adquiridas sem uma intencionalidade, sem que se trabalhe com essa perspectiva através de estudo e de formação.

A formação continuada dos profissionais da escola é pensada a partir das necessidades da escola e ode contribuir na busca de soluções para problemas enfrentado no cotidiano escolar. Por esta razão, ao discutir o contexto da Educação Integral em Tempo Integral, a escola busca ampliar duas possibilidades no sentido de se consolidar como espaço democrático.

As mudanças recentes impostas pelo MEC nos levam para mares nunca antes navegados, e coloca as ações da educação básica no rol da sensação de descontinuidade e incompletude. O esforço empreendido pelos docentes no exercício da profissão é uma característica que não se pode mensurar diretamente, no entanto, consideramos que tudo o que se tem feito em educação ainda não é o suficiente, justamente por estarmos em construção.

Na dimensão SOCIOPOLÍTICA, podemos encontrar proximidades com os conceitos de Educação Integral e Escola de Tempo Integral, por ter em seus fundamentos o estudo das questões do cotidiano da escola. Tendo em vista os aspectos apresentados, emergem novos desafios da relação dos profissionais da escola: como a escola lida com as impotências próprias à tarefa educativa se constitui atualmente um dos desafios mais frequentes nos discursos entre educadores.

Desse modo, ao ampliar as possibilidades de repertórios educativos para os alunos, necessariamente, também ampliamos para o professor. Observamos que as práticas dos professores inovaram em meio às discussões sobre Educação Integral. O desafio que está sendo posto é como podemos a partir das novas práticas, contribuir de fato para o alcance da Educação Integral.

Assumir um caminho possível em defesa da construção de uma escola, na qual seus profissionais possam criar possibilidades que promovam uma aprendizagem significativa, e ao mesmo tempo defender, que diante de uma nova sociedade que exige novos indivíduos, a escola deva assumir outro papel, é assim que acreditamos ser uma construção possível. Assim, de acordo com as reflexões desenvolvidas neste estudo, suscito novas discussões, visando repensar o trabalho dos profissionais da escola e seus desafios.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Sousa. **Educação em Tempo Integral**: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém-PA, no período de 2009 a 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

AMARAL, Ana Valeska. **Legislação sobre educação**. 5ª Edição. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019

AMARAL, Hilma Santos do; GODINHO, Cyntia de Sousa. Os desafios da Educação integral e do programa mais educação na rede municipal de Santarém. In: COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa (Org). **Escola de Tempo Integral: registros, análises e perspectivas em Santarém/PA**. Editora CRV, Curitiba-Brasil. 2015.

ARCO-VERDE, Yvelise F.de Sousa. Tempo escolar e Organização do Trabalho Pedagógico. In: LECLERC, Genuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline (Org.). **Políticas de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília: Revista Em Aberto, jul/dez. 2012. v. 25, n. 88, p. 83-97.

ALVES, Alda Judith, O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v.77, p. 53-61, 1991.

ARRUDA, Elenise Pinto de; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. A Coordenação Pedagógica e seu movimento histórico. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. **O coordenador pedagógico no cotidiano da gestão escolar**. Curitiba: CRV, 2016.

ARRUDA, Elenise Pinto de. **Coordenação Pedagógica**: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. Como desenvolver estudos sobre o cotidiano escolar - ECCoS – **Revista científica**, São Paulo, Vv10, n. esp., p. 133-145, 2008.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente**: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.), 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BALMAN, Sygmunt. Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cad. Pesq.**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70 LDA. Lisboa/Portugal, 1977.

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

BARROS, Kátia Oliveira de. **A escola de tempo integral como política pública educacional**: a experiência de Goianésia-GO (2001-2006). Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2008.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, 2011. 48p.: il. (Série Mais Educação). Disponível em: <

http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/11_passo_passo_mais_educacao_seb.pdf> . Acesso em: 16/05/2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 17 out. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.0005, de 25 de junho de 2014. . Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 16/05/2019

SEMED. Lei nº 19.829 de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o Decênio 2015/2025, 2015. Disponível em: www.santarem.pa.gov.br. Acesso em: 16/05/2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2012. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17/06/2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009. 52 p.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acesso em: 02 ago. 2019.

Ministério da Educação. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841
BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 31 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros nos moldes do PDDE para escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 31 jul. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada**. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos_elaborar_educ_integral_cecipe_seb.pdf> . Acesso em: 17/06/2019

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. O plano municipal de educação: caderno de orientações. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf>. Acesso em: 20/01/2019

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto Político Pedagógico em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011 (Educação Cidadã; 7).

- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas Públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, maio-ago. 2010. Vol. 20, No. 46, 249-259.
- CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SILVA, Luciana Guilhermano da; MELLO, Gabriela Barichello. O processo de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico nas escolas municipais de Santa Maria/RS. In: CORTE, Marilene Gabriel Dalla. **Projeto Político Pedagógico: entre políticas, conhecimento e práticas educacionais** (Org.) São Leopoldo: OIKOS, 2016.
- CORRÊA, Talita Ananda. **Proposta Pedagógica de Tempo Integral na Educação Infantil: Análise de uma realidade**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.
- COSTA, Antonia Flávia Moraes da. **A prática do coordenador pedagógico no contexto da escola de tempo integral: desafios da Educação Integral e Integrada**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.
- FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. In: LECLERC, Genuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline (Org.). Políticas de Educação Integral em Jornada Ampliada. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul/dez. 2012.
- FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010.
- FERREIRA, Gerusa Vidal. **Educação de tempo integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014**. 173f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.
- FERREIRA, Gisele Vidal; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. Educação Integral: diálogo entre os programas federais e as iniciativas locais. In: COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa (Org). **Escola de Tempo Integral: registros, análises e perspectivas em Santarém/PA**. Editora CRV, Curitiba-Brasil. 2015.
- FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.182-188, set/dez. 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**, São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009
- GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. IN: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O Coordenador pedagógico e formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p.9-16.
- GOCH, Greice Jurema Freitas; COLARES, Anselmo Alencar. Políticas de Educação Integral: Intervenção em espaços escolares na Rede Estadual do Município de Santarém. In:

COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa (Org). **Escola de Tempo Integral: registros, análises e perspectivas em Santarém/PA**. Editora CRV, Curitiba-Brasil. 2015.

GODOY, Cláudia Márcia de Oliveira; LIMA, Francisca das Chagas Silva; PRAZERES, Maria Alice Bogéa. A democratização do ensino público no Brasil e a política da educação integral. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Org.). **Educação Integral ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luis: Edufma, 2013.

GOMES, Romeu. A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MYNAIO, Maria Cecília de Sousa (Org). **Pesquisa Social**. Editora Vozes, 1993, p. 70. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivo/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

GUARA, Isa Maria F.R. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.65-81, abr.2009.

IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** (12ª ed.), São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Vera Lúcia Cordeiro; JACOMELI, Mara Regina Martins. Os impactos da política de educação integral a partir do programa mais educação em uma escola estadual de Santarém/Pa. In: COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa (Org). **Escola de Tempo Integral: registros, análises e perspectivas em Santarém/PA**. Editora CRV, Curitiba-Brasil. 2015.

MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. **A formação e o trabalho docente na escola de tempo integral**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, , 2017.

MARTINS, Ana Márcia. **Formação dos Monitores do Programa Mais Educação**: dos caminhos trilhados às perspectivas de qualificação profissional. 2013. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 133-173.

MAURICIO, Lúcia Velloso. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa Coelho (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 53-68.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3ª ed. São Paulo: Hucitec/Abraxo, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade. 18ª edição. Petrópolis. Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Programa Mais Educação: Avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul/set. 2012.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

MOLL, J. **Escola de tempo integral**. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/pdf/408.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.** Campinas, Vv. 31, n. 113, p. 1179-1193, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 abr. 2019.

RIGO, Neusete Machado. O projeto político-pedagógico na contemporaneidade: processo de construção coletiva. In: CORTE, Marilene Gabriel Dalla (Org.). **Projeto Político Pedagógico: entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais**. São Leopoldo: OIKOS, 2016.

SARTURI, Rosane Carneiro. Compendo os cenários do cotidiano escolar: as políticas públicas subjacentes às práticas pedagógicas. In: CORTE, Marilene Gabriel Dalla (Org.). **Projeto Político-Pedagógico: entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 231-251.

SILVA, Luciene Maria da. **Educação Integral de Tempo Integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná-Pará**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. **Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SOARES, Maria C.C. Banco Mundial: Políticas e reformas. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 15-39.

SOUZA, Rosana Ramos de. **Educação e Diversidade: interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, n. 87, v. 38, p. 21-33, 1962.

UBERTI, Luciane. Intencionalidade Educativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.4, p.1223-1242, out/dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 24/06/2019

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – Elementos metodológicos para elaboração e realização**, 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, Clêny Ruth Alves. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia Paraense.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

VASCONCELOS, Milka Oliveira; GOERGEN, Pedro. A escola de tempo integral sob a perspectiva de professores. In: COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa (Org). **Escola de Tempo Integral: registros, análises e perspectivas em Santarém/PA.** Editora CRV, Curitiba-Brasil. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos – 2ª Ed.** – Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos – 2ª Ed.** – Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Nome da Escola: Data da Observação: Horário da Observação: Local da Observação:
--

Dimensão: Subjetiva/Pessoal:

- a) Qual o perfil dos profissionais da escola?
- b) Como se estabelecem as relações entre os profissionais da escola?
- c) Na dinâmica da vida na escola, como esses profissionais interagem com a rotina inserida?

Dimensão: Institucional/Organizacional:

- a) Como começa um dia de trabalho na escola?
- b) Como se organizam os recursos humanos e materiais?

Dimensão: Instrucional ou Pedagógica:

- a) Como é organizado o trabalho pedagógico?
- b) Como se dá a troca de experiências entre os profissionais da escola?
- c) Que estímulos são criados para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem?

Dimensão: Sociopolítica:

Refere-se ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa.

- a) Como a escola organiza a formação continuada dos seus professores e proporciona a construção de aprendizagens significativas?

APÊNDICE B - ROTEIROS DE ENTREVISTAS

PROFESSORAS

- a) Qual a sua concepção de educação? E de Educação Integral em Tempo Integral?
- b) De que maneira você se vê dentro de um processo de implantação de uma política de Educação Integral em Tempo Integral?
- c) Como se identifica no papel de professor entre as orientações dessa implantação e sua prática docente?
- d) De que forma você verifica se a sua prática está condizente com as orientações propostas pelo programa?
- e) Que desafios são enfrentados na rotina da escola para a efetiva transformação dos espaços educativos?

MONITORAS DO PROGRAMA

- a) Como você avalia o treinamento recebido pela SEMED? Qual o foco desses encontros?
- b) O que você entende desse contexto de educação de tempo integral, como ele é percebido por esse grupo de mediadores do PNME?
- c) Como se deu a seleção dos alunos atendidos aqui na escola?
- d) Como o PNME é desenvolvido aqui na escola? Qual a sua percepção sobre o programa?
- e) As atividades realizadas estão de acordo com o plano das professoras?

DIRETORA DA ESCOLA

- a) Como gestora da escola quais os desafios do ensino que são presenciados nesta unidade escolar?
- b) Na discussão dos Programas Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação, que são programas que fazem a introdução da ampliação da jornada escolar, como a senhora percebe que a introdução desses programas promove a educação na escola?
- c) Fale-nos sobre a formação continuada dos professores da escola.
- d) A formação oferecida pela SEMED atende as demandas, os requisitos necessários para essa nova geração de professores e alunos?
- e) Que atenção é dada às relações entre os profissionais da escola, como se dá a troca de saberes?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, _____
 Nacionalidade _____ Idade _____ Estado Civil _____,
 estou sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa denominada “Educação Integral em Tempo Integral na Amazônia: Um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém-Pa”. A pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação PPGE/UFOPA, pela mestranda Márcia Cristina Ximenes Miranda Nunes, sob a Orientação da Prof.^a Dra. Solange Helena Ximenes Rocha. O objetivo da pesquisa é analisar como os profissionais da escola compreendem e ressignificam o seu trabalho diante da implementação da política indutora de tempo integral na escola pública. A minha participação no referido estudo será no sentido de permitir que a pesquisadora aplique o roteiro de observação e entrevista, com questões voltadas para a pesquisa. Estou ciente que as informações obtidas têm como única finalidade a pesquisa e que os resultados obtidos serão descritos de forma codificada. Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Poderei manter contato com a Orientadora da pesquisa Prof.^a Dra. Solange Helena Ximenes Rocha pelo telefone (93) 99141-6611 ou e-mail: solange.ximenes@gmail.com, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Santarém, PA, _____ de _____ de 2018.

 Assinatura do sujeito da pesquisa

 Assinatura da mestranda responsável pela aplicação do instrumento de pesquisa

 Assinatura da Orientadora da pesquisa

APÊNDICE D – OFÍCIO PARA O LOCAL DE PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ofício nº _____/2018 - FORMAZON/UFOPA

Escola: _____

Sr (a) Diretor (a): _____

Ao cumprimenta-la (o) sirvo-me deste para apresentar Márcia Cristina Ximenes Miranda Nunes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFOPA e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores na Amazônia Paraense – FORMAZON, bem como solicitar permissão para aplicação dos seguintes instrumentos para a pesquisa: roteiro de entrevista, roteiro de observação e análise documental da escola, com o objetivo de coletar dados que permitam a realização de uma análise, buscando compreender o trabalho dos profissionais da escola no contexto da implementação das políticas indutoras de tempo integral. Ressaltamos que este levantamento de dados subsidiará a pesquisa intitulada “Educação Integral em Tempo Integral na Amazônia: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém-PA”.

Certos de contarmos com vosso apoio, antecipadamente nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Prof^ª. Dr^ª. Solange Helena Ximenes Rocha
 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFOPA
 Orientadora da Pesquisa

**APÊNDICE E - FOTOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
IRMÃ LEODGARD GAUSEPOHL**



Área externa



Sala onde funciona o laboratório de informática



Espaço interno do laboratório de informática



Sala de aula – Educação Infantil – 1ª série



Área do lanche das crianças



Área reservada como lavatório externo



Monitoras do programa Mais Educação confeccionando material didático.



Palestra com profissionais da Rede Celpa

*Outros registros

